

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

Hosana Hoelz Ploia

SABERES DE COZINHEIRAS-EDUCADORAS EM ESCOLAS FAMÍLIAS
AGRÍCOLAS DO VALE DO RIO PARDO/RS

Santa Cruz do Sul

2024

Hosana Hoelz Ploia

**SABERES DE COZINHEIRAS-EDUCADORAS EM ESCOLAS FAMÍLIAS
AGRÍCOLAS DO VALE DO RIO PARDO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. 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.

Orientador: Prof. Dr. Everton Luiz Simon

Santa Cruz do Sul

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Ploia, Hosana Hoelz

Saberes de cozinheiras-educadoras em Escolas Famílias
Agrícolas do Vale do Rio Pardo/RS / Hosana Hoelz Ploia. – 2024.
166 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Everton Luiz Simon.

1. Saberes. 2. Mulheres. 3. Práticas alimentares. 4. Educação
Popular. 5. Pedagogia da Alternância. I. Simon, Everton Luiz. II.
Título.

Hosana Hoelz Ploia

**SABERES DE COZINHEIRAS-EDUCADORAS EM ESCOLAS FAMÍLIAS
AGRÍCOLAS DO VALE DO RIO PARDO/RS**

Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Professora Examinadora – Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Dra. Mônica Chaves Abdala
Professora Examinadora – Programa de Pós-Graduação em História
Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Dra. Cheron Zanini Moretti
Professora Examinadora – Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

Dr. Everton Luiz Simon
Professor orientador – Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

DEDICATÓRIA

*Dedico esta pesquisa
a todas as mulheres que,
através da comida,
criam, recriam e partilham saberes.*

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi feita a muitas mãos e foi possível pela atenção, amorosidade e companheirismo de algumas pessoas ao meu redor, caminhando comigo neste processo. Agradeço primeiramente às mulheres que me formaram: minha mãe, irmã e avó paterna. As primeiras, sempre presentes no meu cotidiano de ser pesquisadora, através de inúmeras escutas, críticas, reafirmações. O amor e o trabalho de cuidado de vocês possibilitaram que eu fosse feliz nesta trajetória. Vocês foram as minhas primeiras orientadoras, primeiras bancas. Agradeço à inabalável confiança da minha mãe. Sua persistência se tornou a minha. Hermana, a ti agradeço como posso dividir contigo a alegria das descobertas e tudo que foi novo a partir do Mestrado; as reflexões tarde da noite, discussões teóricas e possibilidades da pesquisa. Obrigada pelos cafés, lanches e almoços diferentes, as tardes de leituras aos sábados e sessões de desenho: são para mim conforto, calma e continuidade.

Em diversos momentos de contato com os saberes de práticas alimentares, nona Irma estava na minha memória: como preparava a massa de lasanha, o sabor do seu sagu num começo de tarde de férias da escola, nós fazendo gostoli juntas, como gostava de me ver organizando os ingredientes e o pré-preparo de uma receita na época da graduação e falava disso pra quem quisesse (ou não) ouvir.

Também sou muito grata ao meu pai pelo incentivo constante aos estudos e apoio de diversas formas para que isto se realize. Pela preocupação sincera devido às dificuldades e o pensamento e criação de alternativas. Agradeço o ouvido amigo e o interesse pelos saberes que eu fui aprendendo ao longo do Mestrado.

Às mulheres queridas que me acolheram e compartilharam seus saberes comigo: Neiva, Lenir, Aline e Ivani, vocês me ensinaram tanto! Pudemos realizar esta pesquisa juntas, mas vocês fizeram muito mais que isso: me transformaram, como cozinheira, pesquisadora, mulher e sujeito. Agradeço pela generosidade de aceitarem serem participantes da pesquisa, pela partilha constante de saberes e experiências, pela paciência quanto à observação participante do trabalho de vocês, e, principalmente, pela amorosidade com que caminharam comigo neste processo.

À Claudia, Deise, Cristina e Bruna: obrigada pela mediação em todas as visitas às EFAs e por toda a gentileza em cada vivência. Às demais educadoras e educadores da EFASC e da EFASOL, agradeço a acolhida e a partilha.

Ao meu orientador, agradeço a autonomia que proporcionaste que eu construísse ao longo do processo da pesquisa. Sou grata pela partilha, a escuta, a paciência e a tua confiança.

Ao Grupo de Pesquisa e ao Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, pela acolhida e pelos inúmeros espaços-tempos que criamos para a produção e partilha de saberes. Esta pesquisa é também de vocês.

Às amigas: Morgana, agradeço pelo encontro que o Mestrado nos proporcionou, pela boniteza da nossa amizade, repleta de apoio, cuidado, riso e incentivo. Alini, sou grata pela leveza que tu trouxeste à caminhada da pesquisa. Thayná, agradeço a tua paciência frente às ausências e pelos reencontros.

Cheron, querida coordenadora de GP, professora e amiga, agradeço a tua presença e partilha nesta caminhada. Também, agradeço pela tua participação na avaliação desta dissertação. À Ivanilde e Mônica, agradeço pelo aceite em partilharem suas contribuições para a qualificação e síntese desta investigação. Vocês foram essenciais para a realização desta pesquisa. Muito obrigada!

Às professoras e aos professores que dividiram seu tempo e conhecimento para que fosse possível a construção e execução desta pesquisa: aulas e conselhos seus estão gravados na minha memória. À Coordenação e Secretaria do PPGEduc, obrigada pelo trabalho empenhado de vocês para que o Mestrado fosse menos complicado. Agradeço também à CAPES pela concessão de bolsa que materializou a realização do Curso para mim e que assim o faz para tantos/as.

EPÍGRAFE

*“[...] é falso imaginar uma educação
que não parte da vida real:
da vida tal como existe
e do homem (sic) tal como ele é.”
(BRANDÃO, 1988, p. 70)*

RESUMO

Esta dissertação aborda saberes de cozinheiras-educadoras em duas Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo, desde a relação dialética entre trabalho-educação-alimentação. Enquanto práticas alimentares, a comida ocupa um lugar histórico-cultural, indissociável das relações sociais e do trabalho, para sua concreticidade. Dessa forma, as práticas alimentares transcendem a nutrição físico-biológica, e possibilitam a manutenção da existência humana. Desse processo de fazer, na perspectiva de trabalho-educação, manifestam-se saberes necessários para a reprodução das práticas alimentares. Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender como se manifestam e se caracterizam saberes de cozinheiras-educadoras em Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo. A dimensão da manifestação dos saberes de práticas alimentares corresponde ao contexto concreto da prática codificada, enquanto a análise crítica serve para a compreensão desta realidade – processo em que será possível a caracterizar, no contexto teórico. Especificamente, propõe-se compreender a formação das mulheres enquanto cozinheiras-educadoras; identificar e caracterizar como saberes das cozinheiras-educadoras se manifestam em práticas alimentares; e, compreender como os saberes das cozinheiras-educadoras contribuem para a educação popular no Vale do Rio Pardo. A caminhada nesta pesquisa é feita com quatro cozinheiras-educadoras das duas Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo – a EFASOL e a EFASC. A escolha do método de análise dos dados produzidos coletivamente na pesquisa está baseada na educação popular e foi construída com base e inspiração no método freireano. Dentre as ações-reflexões, escolhemos a codificação e descodificação. As práticas alimentares em EFAs da região são a situação existencial a ser codificada, a partir dos saberes, do trabalho e das experiências das mulheres participantes. Realizei a aproximação com o campo empírico, seguida da observação participante por quatro meses com as cozinheiras-educadoras. As vivências do período de pesquisa de campo foram registradas em diário de campo. Além disso, utilizei da técnica de entrevistas semiestruturadas com cada participante. Os dados produzidos foram transcritos, sistematizados e organizados em um instrumento de análise, em planilhas do Excel. Identificou-se que os saberes das cozinheiras-educadoras se manifestam, principalmente, na/pela partilha, observação, prática, sentidos, organização, cuidado, ensino, diálogo, contradição, criticidade, autonomia, pergunta, manualidade, práxis, sistematização, aproveitamento integral dos alimentos e adaptação. Os saberes puderam ser caracterizados como saberes da experiência, saberes do trabalho, saberes populares, saberes da prática, saberes culinários, saber-fazer, saberes técnicos, saberes socialmente construídos e saberes socialmente reprodutivos. Assim, os saberes das cozinheiras-educadoras representam a reciprocidade entre trabalho, educação e práticas alimentares, uma relação de práxis pautada na materialidade da reprodução da nossa existência, em coletivo.

Palavras-chave: Saberes; Mulheres; Práticas alimentares; Educação Popular; Pedagogia da Alternância.

RESUMÉN

Esta disertación aborda los saberes de las cocineras-educadoras de dos Escuelas Familias Agrícolas del Vale do Rio Pardo, a partir de la relación dialéctica trabajo-educación-alimentación. Como prácticas alimentarias, los alimentos ocupan un lugar histórico-cultural, inseparable de las relaciones sociales y del trabajo, por su concreción. De esta forma, las prácticas alimentarias trascienden la nutrición físico-biológica y posibilitan el mantenimiento de la existencia humana. Este proceso de hacer, desde la perspectiva del trabajo-educación, revela los saberes necesarios para la reproducción de las prácticas alimentarias. En este sentido, esta investigación busca comprender cómo se manifiestan y caracterizan los saberes de los cocineros-educadores de las Escuelas Familias Agrícolas del Vale do Rio Pardo. La dimensión de la manifestación de los saberes de las prácticas alimentarias corresponde al contexto concreto de la práctica codificada, mientras que el análisis crítico sirve para comprender esta realidad, proceso en el cual será posible caracterizarla en el contexto teórico. Específicamente, el objetivo es comprender la formación de mujeres como cocineras-educadoras; identificar y caracterizar cómo los saberes de las cocineras-educadoras se manifiestan en las prácticas alimentarias; y comprender cómo los saberes de las cocineras-educadoras contribuyen a la educación popular en el Vale do Rio Pardo. La investigación se llevó a cabo con cuatro cocineras-educadoras de las dos Escuelas Familias Agrícolas del Vale do Rio Pardo - EFASOL y EFASC. La elección del método de análisis de los datos producidos colectivamente en la investigación se basa en la educación popular y se construyó e inspiró en el método freireano. Entre las acciones-reflexiones, elegimos la codificación y la descodificación. Las prácticas alimentarias en las EFAs de la región son la situación existencial a codificar, a partir de los saberes, trabajos y experiencias de las mujeres participantes. Me aproximé al campo empírico, seguido de cuatro meses de observación participante con las cocineras-educadoras. Las experiencias del período de investigación de campo se registraron en un diario de campo. También utilicé la técnica de entrevistas semiestructuradas con cada participante. Los datos obtenidos se transcribieron, sistematizaron y organizaron en una herramienta de análisis en hojas de cálculo Excel. Se identificó que los saberes de las cocineras-educadoras se manifiestan principalmente en/por el compartir, la observación, la práctica, los significados, la organización, el cuidado, la enseñanza, el diálogo, la contradicción, la criticidad, la autonomía, las preguntas, la manualidad, la praxis, la sistematización, el aprovechamiento de los alimentos y la adaptación. Los saberes podrían caracterizarse como saberes de la experiencia, saberes del trabajo, saberes populares, saberes prácticos, saberes culinarios, saberes prácticos, saberes técnicos, saberes socialmente construidos y saberes socialmente reproductivos. Así, el saber de los cocineros-educadores representa la reciprocidad entre trabajo, educación y prácticas alimentarias, una relación de praxis basada en la materialidad de la reproducción de nuestra existencia, colectivamente.

Palabras claves: Saberes; Mujeres; Prácticas alimentarias; Educación Popular; Pedagogía de la Alternancia.

ABSTRACT

This dissertation discusses the knowledge of cooks-educators at two Agricultural Family Schools in Vale de Rio Pardo, based on the dialectical relationship between work-education-food. As food practices, food occupies a historical-cultural place, inseparable from social relations and work, for its concreteness. In this way, food practices transcend physical-biological nutrition and make it possible to maintain human existence. This process of doing, from the perspective of work-education, reveals the knowledge necessary for the reproduction of food practices. In this sense, this research seeks to understand how the knowledge of cook-educators in Agricultural Family Schools in Vale do Rio Pardo is manifested and characterized. The dimension of the manifestation of knowledge of food practices corresponds to the concrete context of codified practice, while critical analysis serves to understand this reality - a process in which it will be possible to characterize it in the theoretical context. Specifically, the aim is to understand the training of women as cook-educators; to identify and characterize how the knowledge of cook-educators is manifested in food practices; and to understand how the knowledge of cook-educators contributes to popular education in Vale do Rio Pardo. The research was carried out with four cook-educators from the two Agricultural Family Schools in the Vale do Rio Pardo - EFASOL and EFASC. The choice of method for analyzing the data produced collectively in the research is based on popular education and was built on and inspired by the Freirean method. Among the actions-reflections, we chose coding and decoding. Food practices in the region's EFAs are the existential situation to be codified, based on the knowledge, work and experiences of the participating women. I approached the empirical field, followed by four months of participant observation with the cook-educators. The experiences of the field research period were recorded in a field diary. I also used the technique of semi-structured interviews with each participant. The data produced was transcribed, systematized and organized into an analysis tool on Excel spreadsheets. It was identified that the cooks-educators' knowledge is manifested mainly in/by sharing, observation, practice, meanings, organization, care, teaching, dialogue, contradiction, criticality, autonomy, questions, manuality, praxis, systematization, making full use of food and adaptation. The knowledge could be characterized as knowledge of experience, knowledge of work, popular knowledge, knowledge of practice, culinary knowledge, know-how, technical knowledge, socially constructed knowledge and socially reproductive knowledge. Thus, the knowledge of the cooks-educators represents the reciprocity between work, education and food practices, a relationship of praxis based on the materiality of the reproduction of our existence, collectively.

Keywords: Knowledges; Women; Food practices; Popular education; Pedagogy of Alternation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Localização dos municípios do Vale do Rio Pardo	36
Figura 02 – Área Externa na EFASOL	38
Figura 03 – Área de Cultivo na EFASOL	39
Figura 04 – Estufa na EFASOL	45
Figura 05 – Codificação e descodificação	51
Figura 06 – Processualidades da codificação e da descodificação	54
Figura 07 – Instrumento de Análise	55
Figura 08 – Processo de análise	88
Figura 09 – Saberes: manifestações e caracterizações múltiplas	93
Figura 10 – Área Agrícola na EFASC	97
Figura 11 – Sabor do trabalho	105
Figura 12 – Saber socialmente reprodutivo	123
Figura 13 – A roda	129
Figura 14 – Saber socialmente construído	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações

20

LISTA DE ABREVIATURAS

AEDOC	Articulação em Defesa da Educação do Campo
AMA	Articulação Mulheres pela Agroecologia
APPEAL	Programa Alternativas Pedagógicas e Prospectiva Educativa na América Latina
CAPA	Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EFA	Escola Família Agrícola
EFASC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
EFASOL	Escola Família Agrícola de Vale do Sol
ETE	Educação, Trabalho e Emancipação
FACED	Faculdade de Educação
FEE	Fundação de Economia e Estatística
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GP	Grupo de pesquisa
GT	Grupo de Trabalho
IC	Iniciação Científica
IP	Instrumento Pedagógico
LP	Linha de pesquisa
ObservaEduCampoVRP	Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo
PA	Pedagogia da Alternância
PNAE	Plano Nacional de Alimentação Escolar
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUIC	Programa UNISC de Iniciação Científica
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
VRP	Vale do Rio Pardo

SUMÁRIO

1	CAMINHOS DA PESQUISADORA: O PRINCIPIAR A PESQUISA	17
1.2	Chegada ao Mestrado e apresentação do tema	20
2	CAMINHOS DA PESQUISA: O CONSTRUIR A INVESTIGAÇÃO.....	26
2.1	Justificativas, problema e objetivos da pesquisa	26
2.2	Perspectiva teórica.....	41
2.3	Caminhos metodológicos e campo empírico.....	41
2.4	Procedimentos éticos de pesquisa: notas e compromissos	66
3	RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS ALIMENTARES, EDUCAÇÃO, TRABALHO E EXPERIÊNCIA.....	71
4	SABERES EM CAMPO E ENTRE MULHERES: EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS ALIMENTARES NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO VALE DO RIO PARDO.....	90
4.1	Mulheres e trabalhos de cuidado	90
4.2	A cozinha como espaço educativo: saberes são partilhados.....	94
4.3	Aprender a cozinhar: saberes são praticados	102
4.4	Apropriação do trabalho: saberes são recriados	110
5	PRÁTICAS ALIMENTARES E TRABALHO-EDUCAÇÃO EM COLETIVO	127
5.1	O cuidado como formação ético-política nos Coletivos de Trabalho	127
5.2	O afeto como transformação na Pedagogia da Alternância.....	137
6	NOTAS SOBRE O QUE ESTÁ SENDO, O AINDA-NÃO E O QUE PODE VIR A SER.....	145
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICES	160
	TERMO DE ANUÊNCIA.....	161

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRURADAS COM AS COZINHEIRAS- EDUCADORAS.....	163
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	164

1 CAMINHOS DA PESQUISADORA: O PRINCIPIAR A PESQUISA

O meu caminhar na pesquisa acadêmica começou a ser trilhado durante a minha graduação no Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Destaco que esse caminho foi iniciado ainda antes da Iniciação Científica: a disciplina era História da Alimentação e uma das obras de leitura obrigatória foi *Comida como cultura*, de Massimo Montanari (2013), pesquisador italiano em alimentação. Por causa da leitura deste livro, descobri uma outra possibilidade até então desconhecida de pensar, fazer e viver a alimentação.

A obra reúne considerações importantes para a História e a Antropologia da Alimentação. A dimensão da cultura é o elemento central da abordagem histórico-social da alimentação humana desenvolvida pelo autor. Eis como escreve:

Comida é cultura quando consumida, porque o homem (sic) [...] na verdade não come qualquer coisa, mas escolhe a própria comida, com critérios ligados tanto às dimensões econômicas e nutricionais do gosto quanto aos valores simbólicos de que a própria comida se reveste (Montanari, 2013, p. 13).

Esta foi a minha primeira aproximação a uma perspectiva que não a nutricional sobre o ato alimentar, a de que comemos para além da sobrevivência físico-biológica. A cultura entremeada na alimentação se manifesta, também, pelo que fazemos com os alimentos: a sua transformação, através do jogo com o tempo e o espaço, em criação e desenvolvimento de técnicas desde o cultivo à cocção dos alimentos é cultura (Montanari, 2013). Agora, percorrendo o caminho do Mestrado, em retorno a essa obra, posso perceber as categorias trabalho e educação não-expressas, mas presentes na abordagem do autor quanto à comida e à cultura.

Até aqui, este foi o meu caminho de “ainda-não-pesquisadora”, realizando leituras que ressignificavam a minha prática na cozinha. No terceiro semestre da minha graduação, recebi a oportunidade de ser bolsista PUIC voluntária no Projeto de pesquisa Educação, Trabalho e Alimentação: saberes, práticas e políticas em espaços não escolares, coordenado pelo Prof. Dr. Everton Luiz Simon, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado (PPGEdu), da UNISC. Esta inserção na Iniciação Científica possibilitou a minha participação no Grupo de pesquisa (GP) Educação popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais, coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Cheron Zanini Moretti, e em demais atividades realizadas pela/na Linha de pesquisa (LP) Educação, Trabalho e Emancipação (ETE) do PPGEdu/UNISC.

A pesquisa na Iniciação Científica (IC) significou caminhar da compreensão superficial da relação alimentação e cultura para a de alimentação, trabalho e educação, da qual a cultura segue fazendo parte. Para isso, foi primordial diferenciar o alimento da comida, através da compreensão de cultura enquanto trabalho. Para Freire (2005, p. 117), a cultura é “[...] o acrescentamento que o homem (sic) faz ao mundo que não fez.” Nessa perspectiva, o alimento corresponde à natureza, ao mundo que não fazemos, enquanto a comida é entendida, a partir da cultura, como resultado do trabalho nosso sobre os alimentos, os transformando, manipulando, combinando entre si e, assim, criando preparações, criando comidas. Cultura, nesse sentido, é trabalho, e comida é, então, fruto de processos de trabalho sobre os alimentos.

Em *Comida como narrativa da memória social*, Denise Amon e Renata Menasche (2008) enfatizam a alimentação como sendo uma série de escolhas: com que, o que, como, para quem e onde cozinhar. Compreendo estas escolhas como práticas educativo-laborais. As autoras escrevem que

[...] a alimentação demanda atividades de seleção e combinação (de ingredientes, modos de preparo, costumes de ingestão, formas de descarte etc.), que manifestam escolhas que uma comunidade faz, concepções que um grupo social tem e, assim, expressam uma cultura (Amon; Menasche, 2008, p. 15).

Nesse sentido, o fazer, o trabalho da alimentação, se destaca. Enquanto ação, atividade humana, o trabalho é a prática de conhecimentos, saberes, ou seja, é diretamente relacionado à educação (Saviani, 2007). Para além disso, o trabalho possibilita a apreensão de saberes do trabalho, no e pelo ato de trabalhar (Saviani, 2007). Dependentes, trabalho e educação são também indissociáveis (Ciavatta, 2019). São trabalho-educação¹.

Diante disso, a minha percepção de prática alimentar foi sendo construída conforme aconteciam as leituras e as escritas sobre alimentação, trabalho e educação. Alimentação, na perspectiva de práticas alimentares, implica em fazer(es), em trabalho; este, demanda saber(es), educação. Assim, o termo prática alimentar contém a relação defendida nesta pesquisa: trabalho-educação-alimentação.

Todavia, a que educação me refiro quando escrevo sobre saberes? A minha participação no GP possibilitou que a minha pesquisa em alimentação caminhasse ao encontro da educação popular. Os saberes de práticas alimentares são apre(e)ndidos e apropriados pelos sujeitos desde a realidade da prática no/do cotidiano, na vida ordinária de cada dia. A construção dos saberes

¹ O uso do hífen indica o sentido de indissociabilidade, mutualidade e reciprocidade entre trabalho e educação (Ciavatta, 2019).

é feita pelo trabalho e este se constitui e se renova pelos saberes. A ‘captura’ dessa reciprocidade e indissociabilidade entre trabalho e educação foi e é essencial para o caminhar nessa pesquisa.

Outra ‘primeira vez’ significativa para minha caminhada na pesquisa foi a leitura de Paulo Freire. Comecei pela *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987). Ainda lembro do estranhamento e desconforto que sentia quando lia as páginas iniciais do livro. Eram inquietações provocadas na estudante de graduação que chegava à Iniciação Científica com uma visão de mundo [e não *leitura*] ainda limitada. Nesse sentido, até o meu encontro com a educação popular, a minha concepção de educação era colonial e positivista, reduzida à escola e ao conhecimento escolarizado/universitário, como se fosse único. As experiências na graduação, em um Curso Superior de Tecnologia, privilegiavam a aplicação e o domínio de técnicas, apesar dos esforços de unir a teoria à prática requerida. Este era o meu contexto de primeira leitura da *Pedagogia do Oprimido*.

Conforme eu lia as páginas, o incômodo deste “novo” que sempre esteve ao meu redor e eu nunca tinha percebido, porque não havia acessado ferramentas para essa leitura de mundo, deu lugar ao espanto. Essa leitura de mundo despertou perguntas que ao mesmo tempo desestruturaram e tornaram possível a (re)construção do meu mundo concreto, em que não vivo nem existo sozinha, e que posso transformar, também não sozinha. As percepções iniciais mediadas por essa primeira leitura de Freire permanecem em mim, se refazem e se modificam. A compreensão de quem são os sujeitos oprimidos/as e os dominantes, das formas dadas à opressão nas nossas vidas cotidianas e do que é feito da e através da educação para reprodução dela são marcas inscritas em mim.

Esta tomada de consciência ocorreu aos poucos, gradualmente, enquanto eu ia aprendendo e apreendendo os contextos concretos da educação latino-americana e brasileira, atravessadas pela colonialidade, e, assim, condicionadas, porém, não determinadas! A tristeza de ter que ocupar um lugar privilegiado numa universidade para enfim me encontrar com Freire e seu pensamento é um sinal para mim dos tantos que-fazer² disponíveis para nossa ação-reflexão-ação, e esta pesquisa é uma forma encontrada por mim para assim atuar. É a inquietação entre o que está sendo e o que pode ser diferente, melhor, que impulsiona esta minha pesquisa.

² Que-fazer tem o sentido de desafio posto ao nosso ser mais, a ser superado frente a necessidades e possibilidades (Freire, 1987). É o ainda-não que pode vir a ser através da nossa ação-reflexão-ação. Nestes termos, é também uma responsabilidade nossa.

1.2 Chegada ao Mestrado e apresentação do tema

Tendo em vista o tempo cronológico que apresento da minha trajetória até adentrar o Mestrado em Educação, agora rememoro a construção do meu memorial acadêmico defendido perante a Banca de Seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, em novembro de 2021. Como tenho frisado, as experiências na Iniciação Científica (IC), assim, caminharam e me encaminharam para a realização e vivência desta presente pesquisa que apresento ao longo desta dissertação.

Em meu memorial acadêmico, defendi a comida como desprovida de neutralidade, por causa das múltiplas significações e representações criadas a partir dela e sobre ela, além do trabalho, educação e cultura que a transformam desde o alimento e a natureza (Santos, 2011). Essas ações culturais, laborais, educativas, sociais e políticas sempre são praticadas no tempo e no espaço, que são históricos. Dessa maneira, as práticas alimentares são permeadas de historicidade, por serem processos sendo feitos por nós, seres-em-situação (Freire, 1980).

A cozinha e os espaços destinados à alimentação são compreendidos como lugares de encontros e de relações sociais e mediadores culturais importantes de construção e partilha de saberes. Por sua vez, os saberes são entendidos enquanto conhecimentos provenientes de práticas do cotidiano, metodicamente adquiridos, a partir da experiência do trabalho (Moretti; Corneli, 2018). Demais entendimentos fundantes do esboço de pesquisa construído no memorial acadêmico percebem e defendem que os saberes entremeiam o trabalho do cotidiano; o trabalho permite que o ser humano reproduza a sua existência e tome consciência de si e de seu valor; e que as experiências, saberes e práticas da alimentação possibilitam diferentes partilhas de conhecimentos e saberes por meio do trabalho.

Nessa perspectiva, o fenômeno inicial de pesquisa eram saberes de práticas alimentares. Minha vontade era estar em pesquisa com sujeitos do meu território³, o Vale do Rio Pardo (VRP), para compreender a manifestação de saberes e de práticas educativas através de uma

³ No verbete Território, do Dicionário de Agroecologia e Educação, define-se o “território como um determinado domínio espacial sobre o qual os diferentes atores sociais afirmam um controle político, que significa na realidade uma forma de ordenamento territorial que propõe um determinado modo de organização das relações sociais e de apropriação da natureza. O território seria, desta forma, uma parcela do espaço sobre a qual incide uma dominação, econômica, política, ideológica. Pode ser contínuo ou descontínuo, traduzir-se em lugar ou região, estar ou não articulado em rede. Porém, como vivemos em uma sociedade de classes, não há um único projeto de ordenamento territorial, mas uma constante disputa de projetos, relacionada à luta de classes. Tais disputas refletem tanto as relações sociais como a apropriação da natureza, assim como as diferentes escalas nas quais os atores sociais atuam. Por isto, o território é multidimensional e multiescalar, mas, sobretudo, atravessado por conflitos.” (Alentejano; Chuva, 2021, p. 753).

relação entre trabalho e alimentação. O tempo que me permiti viver os encontros das disciplinas obrigatórias e optativas, bem como a continuação de presença e colaboração junto aos coletivos do GP e do Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo (ObservaEduCampoVRP), do qual também faço parte, foram essenciais para o caminho-processo de desenvolvimento do fenômeno, intenção e campo empírico de pesquisa. Escrevo isso para salientar que quase despreziosamente me encontrei com a temática agora definida e com as participantes da pesquisa.

Era época de andarilhagem do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, então organizado, em sua 23ª edição, pelo GP no qual sou pesquisadora. A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) e a Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL) construía conosco oportunidades de encontros e diálogos problematizadores em torno da educação freireana. Foram marcados no calendário os Pré-Fóruns Paulo Freire nas EFAs, para quatro encontros. Por causa deles, pus os pés num chão de escola do campo e cheguei a primeira vez na EFASC e na EFASOL. Eu ainda não sabia, mas ali começava – ou continuava, caminhava – a minha pesquisa acadêmica.

Lembro de estar na EFASOL, em roda com companheiras/os de pesquisa e educadores/as da escola; ao nosso redor, educandas e educandos sistematizavam reflexões problematizadas desde o tema gerador Participação. Ouvi, como nunca antes na vida, as cozinheiras sendo referenciadas como educadoras. Foi uma mistura de questionamentos e encontros para mim: por um lado, me perguntava o porquê do uso do termo, por outro, reconheci: “Mas é claro, faz todo o sentido!”. Não perguntei a ninguém na ocasião, mas agora, havendo ‘andado’ entre/por diversas leituras, escritas e espaços, me reencaminho às EFAs para, através de pesquisa de campo e observação participante, entender essa caracterização das mulheres trabalhadoras das escolas, pela percepção da importância dos seus saberes, seu trabalho e suas experiências para a educação popular no Vale do Rio Pardo.

Isto foi possível devido às significações e contribuições das disciplinas cursadas no Mestrado em Educação. Nesse sentido, as disciplinas, obrigatórias e optativas, cursadas nos primeiros doze meses do Mestrado em Educação, contribuíram de diversas formas para a apreensão da pesquisa na área e para maior aproximação e inserção na LP Educação, Trabalho e Emancipação da qual faço parte. O primeiro trimestre foi iniciado com a disciplina Educação e Filosofia, em encontros de sexta-feira à noite. Os sentidos dessa disciplina para mim foram o pensar e perceber a educação inseparável da nossa vida-existência em sociedade. Os fundamentos humanistas da educação moderna concebem um ser humano civilizado ou, pelo

menos, civilizável. Dessa maneira, está implicado que o/a educando/a necessita ser humanizado/a, como se só a partir da educação escolarizada fosse o ser humano tornar-se ou começar a ser tal. Há uma linha muito tênue entre um humanizar realmente emancipador e um intervir sobre, para padronizar um tipo humano, culto e civilizado. Se em intervenção, essa ‘educação’ humanista promove a negação da experiência, do que nos acontece, do que nos atravessa, do que faz sentido para cada um/a, a educação singela, comprometida com os sujeitos e com o mundo deveria e pode ser a afirmação de presença, de chegar a estar em casa.

As primeiras sextas-feiras à tarde da minha trajetória no Mestrado proporcionaram as experiências na disciplina Estado, Políticas e Educação. Nela, estudamos as concepções de Estado, Educação e Políticas Educacionais, em relações entre si. A partir disso, pensamos os tempos do neoliberalismo na educação escolarizada e os desafios para a construção da cidadania neste contexto. As políticas educacionais foram abordadas desde a concepção da justiça social e curricular. Apreendi, através desta disciplina, que uma educação baseada na reprodução de capital humano prioriza a aprendizagem de um puro saber-fazer voltado à produção capitalista, desumanizadora, alienadora e exploradora do ser humano. Este tipo de saber, quando não possibilitado à curiosidade epistemológica, como um fim em si mesmo, sem abertura à reflexão para criação de um saber crítico, nega a autonomia e emancipação dos sujeitos, princípios essenciais da educação como prática social para a vida e ação humana de co-labor-ação para o ser mais.

A disciplina História das Ideias e Saberes da Educação teve por guia algumas perguntas-provocações: Como nos tornamos o que somos? O que é o indivíduo moderno? Como emergiu? Quais características podemos apontar sobre esse processo? Como nos constituímos hoje frente ao *ethos* neoliberal? Assim, a partir do processo de individualização articulado pelo neoliberalismo na educação escolarizada, dentre outras frentes, percebi o indivíduo – que é sujeito, cognoscente e cognoscível – formado para uma educação para o mercado, mecanicista, a-crítica, e, sobretudo, responsabilizadora do aprendiz permanente, em vista do esvaziamento do papel do Estado no sistema educacional e da valorização do empreendedorismo de si.

Outra disciplina cursada foi Trabalho Docente, Cuidado e Classes Sociais. Através dela, foi possível serem estudados alguns atravessamentos e dimensões no trabalho docente, sobretudo as de gênero e classe social. A jornada de trabalho docente, bem como o trabalho de cuidado intrínseco a ela, dentro e fora da escola, foram importantes temáticas discutidas. Nesse sentido, a compreensão da tripla presença das/para as docentes proporcionou reflexões

significativas para eu pensar o trabalho produtivo e reprodutivo, historicamente condicionado à desvalorização e exploração porque realizado por mulheres.

Tive a oportunidade de cursar uma disciplina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto à Faculdade de Educação (FACED), como aluna especial, devido ao vínculo interinstitucional entre os Programas de Pós-Graduação em Educação UFRGS/UNISC. A disciplina, ministrada e organizada por do-discentes do GP Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, teve a forma de Seminário, intitulado “Classes populares e a precarização do trabalho e da educação no capitalismo: quais alternativas?” Os encontros virtuais buscaram promover atualizações e reflexões sobre a crise do trabalho e da educação na América Latina e no Brasil, além de socializar e debater a economia popular e solidária, e o processo educativo que nela ocorre, como possibilidade de alternativa ao processo de reestruturação produtiva e desconstituição de direitos em curso. Um momento muito importante foi a organização de Grupos de Trabalho (GTs) por temáticas pesquisadas na Linha de Pesquisa organizadora do Seminário, com a possibilidade de escolha nossa para participação no GT de nosso interesse. Através do Grupo de Trabalho: Saberes do trabalho associado, coordenado pela Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer, pude ter contato e estabelecer vínculos com pesquisadoras com interesse mútuo nas pesquisas desde a educação popular e o trabalho, em encontro com a alimentação.

Outra experiência minha como aluna especial foi no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da UNISC. Cursei a disciplina Sociedade, Cultura e Desenvolvimento Regional, que oportunizou estudos e questões interessantes quanto ao desenvolvimento, a partir de uma perspectiva sociocultural. Foram problematizadas as condições históricas da emergência do processo de globalização e seus impactos econômicos, políticos, sociais e culturais, do que emergem a centralidade e a conveniência conferidas à cultura. O território foi pensado enquanto espaço sociocultural e político de ação coletiva, indissociável da problemática do desenvolvimento regional, seja endógeno ou exógeno. Pude ter um (re)encontro com estudos sobre cultura e (re)estabelecer relações desta com o trabalho e a educação popular, (re)pensando a comunidade e as práticas alimentares em movimento nos territórios, entre os sujeitos coletivos.

Uma disciplina muito significativa para mim, enquanto sujeito-pesquisadora, foi a de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação. Obrigatória à LP em que pesquisei, a disciplina partiu de teoria e metodologia das pesquisas em educação, trabalho e emancipação, pensando problemas, conceitos, categorias fundamentais, abordagens metodológicas e a

problemática da emancipação na pesquisa em educação. Apreendi a educação libertadora e emancipatória que ‘caminha com’ os/as educandos/as e educadores/as, apropriando seu contexto e a si, pela leitura de mundo entremeadada à leitura e escrita da palavra. O significado de negação contraposto ao de rompimento para superação contribuem para o pensar uma educação para além do capital, uma educação como prática de reciprocidade social, em co-labor-ação entre sujeitos autônomos, não isolados. Para isso, é necessária a (re)universalização da educação e do trabalho. Nesse sentido, uma das categorias centrais da disciplina foi a emancipação: indissociável à coletividade, a emancipação é, também, autoemancipação, ou seja, autolibertação. Uma das suas dimensões é a de vocação ontológica humana, para o ser mais. Em ruptura e superação da ideologia dominante, em exercício utópico, contudo, possível, nos emancipamos. Assim, a emancipação opõe-se à alienação, porque é tomada de consciência e conscientização permanente, constante, que rompe, liberta. Em conhecimento construído com, entre, junto, temos a possibilidade da emancipação coletiva.

No Seminário de Orientação III, da LP ETE, pensamos a pesquisa em educação com ênfase nos estudos em trabalho e emancipação, para compreender diferentes enfoques teóricos e metodológicos na pesquisa em Educação, desde o debate e a problematização de questões orientadoras, problemas possíveis, fundamentação teórica, tipos de estudos e diferentes processos metodológicos e de análise na pesquisa qualitativa. Em suma, estudamos e apreendemos diferentes métodos e técnicas de pesquisa qualitativa em Educação, Trabalho e Emancipação, compreendendo a relação trabalho-educação e a importância de rigorosidade teórico-metodológica na pesquisa, que é processo de descoberta e de criação.

A disciplina Currículo, Regulação e Emancipação proporcionou leituras e debates em educação desde a Teoria Crítica, especificamente na área dos estudos curriculares. Apreendemos o currículo em diversas concepções, para além da seleção de conteúdos e da cultura a ser ensinada e aprendida nas experiências de escolarização. Currículo é tanto caminho e mediação destas experiências plurais com diferentes saberes, quanto arena de disputa de cosmovisões e epistemes. Podemos compreender a regulação enquanto multirregulação, pois é feita/imposta através de múltiplos dispositivos, instituições, ideologias e relações sociopolíticas, guiadas por uma concepção de educação, seja para emancipação ou manutenção do sistema colonial-neoliberal-capitalista.

Por fim, cursei o Seminário Avançado III da Linha de pesquisa ETE, nesta edição tendo o título de Pesquisa-educação: escolas para a transformação social na América Latina. Em co-labor-ação com o Programa Alternativas Pedagógicas e Prospectiva Educativa na

América Latina (APPEAL), e inspirada em diversas experiências educativas de movimentos sociais, esta disciplina nos interroga a pensarmos a escola que temos e a escola que queremos, desde nossa América. Com educadoras/es convidadas/os para dialogar em cada encontro, pudemos estudar a educação popular como um acumulado histórico, a educação do campo diferenciada da educação rural, o que podem ser alternativas pedagógicas e as experiências pedagógicas das Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo. Destes diálogos, dois conceitos manifestos chamaram mais a minha atenção: o de hegemonia e o de saberes socialmente produtivos e reprodutivos – os últimos dois, podemos repensar enquanto saberes socialmente produzidos.

Este foi o principiar da minha trajetória na pesquisa acadêmica em Educação. Minha formação enquanto pesquisadora, assim como a construção desta presente pesquisa, ocorreram entre diversos sujeitos coletivos, espaços e experiências educativas. A seguir, detalho os caminhos da pesquisa e como foi sendo construída.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: O CONSTRUIR A INVESTIGAÇÃO

A organização da dissertação está estruturada em seis seções, inclusa a introdução, na forma da seção anterior. Agora, tendo apresentado a minha chegada ao Mestrado e o principiar da pesquisa, explicitarei a seguir como a pesquisa tem sido construída, em termos de justificativas, problema, objetivos e metodologia da pesquisa. Esta seção irá conter também a revisão bibliográfica e os compromissos éticos, tendo sido respectivamente fundamentais para a constituição da pesquisa e a sua execução junto aos sujeitos participantes.

2.1 Justificativas, problema e objetivos da pesquisa

Nesta seção, em que irei introduzir o processo de construção da investigação, inicio com uma conceituação que guia os escritos e análises a seguir: a de revisão bibliográfica. Conforme Barros (2008, p. 9), a revisão bibliográfica intenciona “[...] apresentar e discutir algumas das obras preexistentes que serão reapropriadas [...] seja sob a forma de assimilação ou de confronto.” Aqui, tem-se o princípio da contradição e do movimento, pois alguns trabalhos de pesquisa prévios podem tanto contribuir quanto não auxiliar no estabelecimento de relações entre estes – os trabalhos analisados – e a minha intenção de pesquisa.

Desse modo, o escrito que se segue organiza as principais categorias de inclusão do trabalho – dissertação ou tese -, em introdução deste e seus pares. Após, analiso a contribuição ou pontos convergentes entre os trabalhos e minha proposta de investigação e concluo a seção.

Desse modo, a partir de um levantamento bibliográfico⁴ em base de dados qualificadas e revisão que o seguiu, foi percebido e constatado o baixo número de dissertações e teses que aproximem educação, trabalho e alimentação, para compreensão dos saberes de práticas alimentares através da relação trabalho-educação e pela via da educação popular. Feito no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁵, o levantamento foi pensado desde o uso de descritores pertinentes à temática da pesquisa, para percepção e apreensão dos trabalhos realizados no campo da pesquisa em alimentação com aproximação à educação popular, sobretudo na forma de saberes.

⁴ Este foi realizado no primeiro semestre de 2022, e revisado no último semestre de 2023.

⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

Assim, após delimitados, os descritores foram somados entre si a partir de um operador booleano⁶. Dessa maneira, catorze descritores foram utilizados, sendo eles: “alimentação” AND “saber fazer”; “práticas alimentares” AND “educação” AND “trabalho”; “práticas alimentares” AND “memória” AND “saberes”; “Saberes populares” AND “Alimentação”; “Saberes” AND “Comida”; “memória” AND “práticas alimentares”; “práticas alimentares” AND “educação popular”; “práticas alimentares” AND “saberes populares”; “práticas alimentares” AND “saberes”; “Saberes populares AND Alimentação”; “práticas alimentares” AND “escola”⁷. Os descritores “práticas alimentares” AND “Escola Família Agrícola” e “Escola Família Agrícola” AND “merendeiras” não apresentaram nenhum resultado.

Foram encontrados oitenta e sete trabalhos, dos quais setenta e um são dissertações de mestrado e dezesseis teses de doutorado. Deste número total, dois trabalhos não estão disponíveis ao público, por serem anteriores à Plataforma Brasil, significando que esta revisão bibliográfica abrange oitenta e cinco trabalhos. Os dados foram organizados e analisados em planilhas do Excel. Na tabela 1 – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações, apresento as informações importantes e que guiaram a escrita e análise das informações. A análise feita se baseou em analisar principalmente o título, a temática, os objetivos, as abordagens teóricas e a área de concentração de cada trabalho, exercício do qual se destacaram algumas pesquisas. Desse conjunto de pesquisas levantadas, identificou-se que vinte e um trabalhos dialogam com a temática em questão, em aproximação e/ou manifestação de possibilidades ainda não investigadas. Destes vinte e um trabalhos, nove foram produzidos na região Sul, seis no Sudeste, três no Nordeste, dois na região Centro-Oeste e um na região Norte. Das pesquisas produzidas na região Sul, nenhuma foi realizada junto a um Programa de Pós-Graduação em Educação. Assim sendo, a presente pesquisa será a primeira que trata de saberes de práticas alimentares, sua manifestação e caracterização, desde um PPG de Educação na região sul do Brasil.

⁶ Quando ainda bolsista PUIC voluntária na Iniciação Científica, participei de uma capacitação feita junto à Biblioteca da UNISC, para navegação nos repositórios científicos, uso de operadores booleanos e aplicação de filtros. Esta capacitação tem sido importante, também, para a minha atividade junto ao GT 05 de Levantamento bibliográfico do ObservaEduCampoVRP.

⁷ Os resultados da pesquisa com este descritor foram 152 trabalhos, no entanto, apliquei o filtro da Área de Conhecimento ‘Educação’, refinando o número para 10 trabalhos, dos quais 1 não apresentou relevância para a revisão bibliográfica.

Tabela 01 – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações

Autor/a	Título	Ano	Região	Tipo	Temática	Objetivos	Área de concentração
Círio Vandresen	Merenda escolar orgânica: uma política pública para a agricultura familiar	2005	Sul	Dissertação	Merenda escolar orgânica	Mostrar que a merenda escolar, combinada com sistemas de produção capazes de reforçar o saber-fazer dos agricultores familiares e as potencialidades dos espaços rurais-especialmente a agricultura orgânica, pode ser um bom instrumento de desenvolvimento, ligando territórios urbanos e rurais	Agrossistemas
Mariana Oliveira Ramos	A "comida da roça" ontem e hoje: um estudo etnográfico dos saberes e práticas alimentares de agricultores de Maquiné (RS)	2007	Sul	Dissertação	Saberes e práticas alimentares de agricultores	Registrar saberes e práticas alimentares e identificar mudanças a partir da vivência do mundo cotidiano desses grupos, nos quais aspectos concretos e subjetivos das vidas desses agricultores participam de forma complementar e constante	Desenvolvimento Rural
Nádia Rosana Fernandes de Oliveira	Um estudo a partir dos saberes e fazeres alimentares de agricultores familiares	2009	Sul	Dissertação	Saberes e fazeres alimentares de agricultores familiares	Investigar os saberes e os fazeres envolvidos na alimentação de agricultores familiares do município de Jaboticaba/RS, a partir de fenômenos alimentares descritos na história da alimentação e da narrativa destes moradores locais	Ciências Agrárias
Everton Luiz Simon	Culinária regional: história, saberes e identidade regional no Vale do Rio Pardo/RS - Brasil	2014	Sul	Dissertação	História, saberes e identidade regional no Vale do Rio Pardo	Colaborar na compreensão do papel da alimentação e da culinária no contexto do desenvolvimento regional, analisando a contribuição dos modelos alimentares dos colonizadores na alimentação na região do Vale do Rio Pardo, frente às	Desenvolvimento Regional

						transformações provocadas pela globalização	
Francisco José Alves de Aragão	Comida e poder: Análise histórica da Campanha Nacional de Alimentação Escolar no Ceará (1964-1972)	2016	Nordeste	Dissertação	Campanha Nacional de Alimentação Escolar no Estado do Ceará, entre 1964 e 1972	Analisar histórico-criticamente a Campanha Nacional de Alimentação Escolar, de modo a empreender uma interpretação que viesse preencher essa lacuna historiográfica, tais como as que existem em relação à História da Alimentação Escolar no Brasil em recortes de tempo e espaço mais delimitados	Educação Brasileira
Inácio Andrade Silva	Patrimonialização, tradição e transmissão: o saber-fazer doces artesanais no distrito de São Bartolomeu (Ouro Preto/Minas Gerais)	2016	Sudeste	Dissertação	O saber-fazer de doces artesanais	Analisar o processo de transmissão intergeracional do modo de fazer doces artesanais e a influência do processo de patrimonialização na continuidade da atividade pelas gerações mais jovens no distrito de São Bartolomeu, município de Ouro Preto/MG	Extensão Rural
Juliana Gil da Silva Machado	Do grão ao pão: significações do alimento na Pedagogia Waldorf	2016	Nordeste	Dissertação	Alimentação na Pedagogia Waldorf	Identificar as possíveis contribuições de tais práticas na vida e na formação dos alunos	Educação
Ana Claudia Guske	A tradição alimentar no contexto das agroindústrias familiares de alimentos: caso da microrregião norte do COREDE do Vale do Rio Pardo - RS/Brasil	2017	Sul	Dissertação	Tradição alimentar das agroindústrias familiares de alimentos	Analisar se a tradição alimentar, presente entre agricultores familiares, proprietários de agroindústrias familiares, expressa-se enquanto ressignificação do saber-fazer das famílias frente à homogeneização dos hábitos alimentares promovidos pela globalização	Desenvolvimento Regional
Luciana Galvão Martins	Comida caiçara: o saber fazer culinário da comunidade de Barrancos de Pontal do Paraná/PR	2017	Sul	Dissertação	Saber fazer culinário de comida caiçara	Contribuir em defesa do local, destacando o saber fazer culinário da comunidade de Barrancos e a sabedoria ancestral relacionada com essas práticas	Desenvolvimento Territorial Sustentável

Nelita Fabiana Moratelli	A perspectiva do desenvolvimento regional nos sistemas agroalimentares inseridos no modo de saber fazer do Kochkase	2018	Sul	Dissertação	Desenvolvimento regional nos sistemas agroalimentares inseridos no modo de saber fazer Kochkase	Identificar as características e especificidades da agricultura familiar e dos sistemas agroalimentares existentes no Médio Vale do Itajaí	Desenvolvimento Regional
Valdir Fernandes da Cunha	Soberania e segurança alimentar na perspectiva dos jovens Kalunga da comunidade Vão de Almas	2018	Centro-Oeste	Dissertação	Soberania e segurança alimentar na perspectiva de jovens	Analisar, na perspectiva do diálogo inter-geracional, a relação entre as mudanças das práticas alimentares da comunidade Kalunga Vão de Almas e seu modo de produção a partir da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional	Desenvolvimento Sustentável
Berenice Giehl Zanetti Von Dentz	Permanência e atualizações na produção de alimentos artesanais tradicionais: o sistema alimentar em movimento	2018	Sul	Tese	Permanência e atualizações na produção de alimentos artesanais nutricionais	Analisar a permanência e as atualizações da produção artesanal tradicional diante do desenvolvimento da indústria alimentícia, identificando as principais formas de inserção e manutenção desses produtos	Geografia
Franciliete do Socorro Campos Souza	Vodun também come: educação e saberes da comida de santo em uma roça Jeje Savalú na Amazônia	2018	Norte	Dissertação	Saberes da comida de santo em uma roça	Analisar nas práticas religiosas da comida de santo em um terreiro afro-brasileiro Jeje Savalú, práticas educativas de construção e mediação de saberes culturais	Educação
Jaqueline Damaceno Ribeiro	Infância, consumo e alimentação: reflexões sobre essa relação no contexto de uma escola de educação infantil	2019	Sudeste	Dissertação	Hábitos alimentares de crianças de uma escola pública de educação infantil	Compreender de que formas a cultura do consumo constrói os hábitos alimentares de crianças de uma escola pública de educação infantil do município de Niterói e as mediações realizadas pela escola sobre as temáticas do consumo e da alimentação	Educação
Kátia Cilene de Almeida	Educação alimentar e nutricional na escola: uma ação normativa ou problematizadora?	2019	Sudeste	Dissertação	Educação Alimentar e Nutricional	Identificar os fundamentos pedagógicos presentes nas ações de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvida em escolas públicas municipais de	Educação e Docência

						Belo Horizonte, e indicar uma proposta para o ensino de Ciências, com o tema “Alimentação”, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	
Lívia Bernardes Rodrigues	A educação alimentar e nutricional trilhada nos caminhos das culturas da infância: um estudo pautado na pesquisa-ação	2019	Sudeste	Dissertação	Culturas da infância e educação alimentar e nutricional	Promover e avaliar a educação alimentar e nutricional na escola por meio de práticas pedagógicas apoiadas nas culturas da infância para favorecimento do processo de ensino-aprendizagem acerca da alimentação.	Educação
Felipe Antunes da Silva	Relações entre saberes populares de pescadores artesanais e conhecimento científico no contexto escolar	2020	Sul	Dissertação	Saberes de pescadores artesanais	Resgatar e valorizar os saberes populares de pescadores artesanais evidenciando possíveis relações com os conhecimentos científicos abordados em sala de aula	Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias
Deise Bruna Massena Leite	Cuidado e educação de bebês: as práticas alimentares na creche	2020	Sudeste	Dissertação	Experiências alimentares de bebês em uma creche	Compreender como ocorrem as práticas de alimentação dos bebês entre 1 e 2 anos de idade em uma EMEI em Belo Horizonte, através da análise da organização do espaço, tempo e artefatos durante a alimentação dos bebês na creche, das concepções das professoras e auxiliares sobre alimentação dos bebês e as formas de participação deles durante a alimentação na creche.	Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Ana Carolina Correa Alencar	Dinâmicas triádicas entre cuidadores-objetos-crianças em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do DF	2020	Centro-Oeste	Dissertação	Relações triádicas (adulto-objeto-criança)	Analisar as dinâmicas interativas, materiais e triádicas que emergem em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do Distrito Federal	Educação
Ediane Maria Da Silva	Práticas alimentares e educação nutricional de escolares: Percepção de	2021	Nordeste	Dissertação	Educação nutricional	Conhecer a percepção dos professores de escolas municipais de referência de Petrolina-PE,	Formação de professores e práticas interdisciplinares

	professores de escolas do município de Petrolina-PE					sobre a importância da educação alimentar e nutricional nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a promoção da saúde dos escolares.	
Sophia Sartini Fernandes de Oliveira	Práticas alimentares, cinema e escola: diálogos interdisciplinares no campo da educação	2022	Sudeste	Tese	Práticas alimentares e relações sociais	Analisar, a partir dos relatos memoriais da comunidade de uma escola municipal pública, as práticas alimentares dos alunos no recreio, circunscritas no tempo pré-pandêmico, e as práticas alimentares desses alunos no contexto de suas famílias neste período pandêmico em que o ensino regular foi adaptado para uma modalidade de ensino remoto.	Educação

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Descrevo esses trabalhos a seguir, em atenção a determinadas particularidades de diálogo com a minha pesquisa intencionada. A dissertação intitulada “Merenda escolar orgânica: uma política pública para a agricultura familiar”, de autoria de Círio Vandresen (2005), buscou mostrar que a merenda escolar, combinada com sistemas de produção capazes de reforçar o saber-fazer dos agricultores familiares e as potencialidades dos espaços rurais - especialmente a agricultura orgânica, pode ser um bom instrumento de desenvolvimento, ligando territórios urbanos e rurais. A pesquisa foi realizada em vinculação à área de concentração de Agrossistemas. O pensar a produção agrícola familiar e orgânica em forma de sistema potencializador de valorização do saber-fazer e do espaço rural no contexto da merenda escolar permite uma educação alimentar consciente e crítica para a comunidade, em contrariedade ao consumo de alimentos industriais e/ou produzidos pelo agronegócio que reproduzem o capital e condicionam as culturas alimentares do campo e da cidade. Esse trabalho anuncia uma possibilidade de contra-hegemonia, a partir do saber-fazer e da agricultura familiar e orgânica.

“A "comida da roça" ontem e hoje: um estudo etnográfico dos saberes e práticas alimentares de agricultores de Maquiné (RS)”, dissertação de Mariana Oliveira Ramos (2007), também junto à área de concentração do Desenvolvimento Rural, buscou registrar saberes e práticas alimentares e identificar mudanças a partir da vivência do mundo cotidiano desses grupos, nos quais aspectos concretos e subjetivos das vidas desses agricultores participam de forma complementar e constante. Percebo que, nesta pesquisa, saberes e práticas alimentares servem como registro para identificação de mudanças na vida de agricultores, com atenção à subjetividade e concreticidade das suas vivências.

Já a dissertação com título “Um estudo a partir dos saberes e fazeres alimentares de agricultores familiares”, de autoria de Nádia Rosana Fernandes de Oliveira (2009), vinculada à área de concentração de Ciências Agrárias, atentou a investigar os saberes e os fazeres envolvidos na alimentação de agricultores familiares do município de Jaboticaba/RS, a partir de fenômenos alimentares descritos na história da alimentação e da narrativa destes moradores locais. O trabalho relaciona a alimentação de agricultores familiares a saberes e fazeres, combinando história da alimentação a narrativas locais. Diante disso, penso a importância do contexto concreto do pesquisar, neste caso manifestado pelo trabalho com as narrativas dos sujeitos e a história da alimentação local para a percepção desta a partir de saberes e fazeres, no campo da educação.

Everton Luiz Simon (2014), em sua dissertação intitulada “Culinária regional: história, saberes e identidade regional no Vale do Rio Pardo/RS - Brasil”, em vinculação à área de

concentração de Desenvolvimento Regional, buscou colaborar na compreensão do papel da alimentação e da culinária no contexto do desenvolvimento regional, analisando a contribuição dos modelos alimentares dos colonizadores na alimentação na região do Vale do Rio Pardo/RS, frente às transformações provocadas pela globalização. Noto o conceito de modelos alimentares. Também, a relação feita entre alimentação e culinária com o desenvolvimento regional, a partir da história, dos saberes e da identidade regional.

Francisco José Alves de Aragão (2016), em sua dissertação intitulada “Comida e poder: Análise histórica da Campanha Nacional de Alimentação Escolar no Ceará (1964- 1972)”, propôs-se a analisar histórico-criticamente a Campanha Nacional de Alimentação Escolar, de modo a empreender uma interpretação que viesse preencher essa lacuna historiográfica, tais como as que existem em relação à História da Alimentação Escolar no Brasil em recortes de tempo e espaço mais delimitados. Sua pesquisa foi realizada em um Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, e destaca-se a relação estabelecida entre comida e poder, analisada a partir de uma política pública para a alimentação escolar.

Já Inácio Andrade Silva (2016), junto à área de concentração de Extensão Rural, se dedicou a analisar o processo de transmissão intergeracional do modo de fazer doces artesanais e a influência do processo de patrimonialização na continuidade da atividade pelas gerações mais jovens no distrito de São Bartolomeu, município de Ouro Preto/MG, em dissertação com título “Patrimonialização, tradição e transmissão: o saber-fazer doces artesanais no distrito de São Bartolomeu (Ouro Preto/Minas Gerais)”. A recorrência da intergeracionalidade na pesquisa sobre práticas alimentares salienta a dimensão da partilha e transmissão de saberes e fazeres – aqui, modo de fazer artesanal – entre sujeitos.

Juliana Gil da Silva Machado (2016), na dissertação com título “Do grão ao pão: significações do alimento na Pedagogia Waldorf”, buscou identificar as possíveis contribuições de tais práticas [da Pedagogia Waldorf] na vida e na formação dos alunos. Realizada num Programa de Pós-Graduação em Educação, nota-se a importância da alimentação no processo formativo de alunos/as.

A dissertação de Ana Claudia Guske (2017), realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade de Santa Cruz do Sul, recebe maior atenção. Esta tem por título “A tradição alimentar no contexto das agroindústrias familiares de alimentos: caso da microrregião norte do COREDE do Vale do Rio Pardo - RS/Brasil”. A pesquisa objetivou analisar se a tradição alimentar, presente entre agricultores familiares, proprietários de agroindústrias familiares, expressa-se enquanto ressignificação do saber-fazer

das famílias frente à homogeneização dos hábitos alimentares promovidos pela globalização. Noto a relação assumida pela pesquisadora entre saber-fazer e tradição alimentar, como resistência prática à globalização homogeneizante de hábitos alimentares e seus saberes e fazeres.

Luciana Galvão Martins (2017) produziu a dissertação “Comida caiçara: o saber fazer culinário da comunidade de Barrancos de Pontal do Paraná/PR”, para contribuir em defesa do local, destacando o saber fazer culinário da comunidade de Barrancos e a sabedoria ancestral relacionada com essas práticas. A área de concentração a qual a pesquisa está vinculada é a de Desenvolvimento Territorial Sustentável. Uma primeira observação é o emprego do singular quanto ao saber fazer culinário da comunidade. Outra, a utilização da perspectiva de sabedoria ancestral, que ressalta a história de continuidade, em transmissão e partilha, desse saber fazer culinário. É importante a pesquisa ter buscado contribuir para a defesa do local, em compromisso social com os sujeitos da pesquisa e a comunidade.

Nelita Fabiana Moratelli (2018), na dissertação intitulada “A perspectiva do desenvolvimento regional nos sistemas agroalimentares inseridos no modo de saber fazer do *kochkäse*”, se dedicou a identificar as características e especificidades da agricultura familiar e dos sistemas agroalimentares existentes no Médio Vale do Itajaí. A pesquisa foi feita em vinculação à área de concentração em Desenvolvimento Regional. Novamente, há o conceito de sistemas vinculados à alimentação, aqui pesquisada a partir de um modo de saber fazer uma preparação culinária específica. É interessante notar a relação estabelecida entre sistemas agroalimentares e desenvolvimento regional.

Valdir Fernandes da Cunha (2018) produziu a dissertação com título “Soberania e segurança alimentar na perspectiva dos jovens Kalunga da comunidade Vão de Almas”, junto à área de concentração de Desenvolvimento Sustentável. A pesquisa se propôs a analisar, na perspectiva do diálogo inter-geracional, a relação entre as mudanças das práticas alimentares da comunidade Kalunga Vão de Almas e seu modo de produção a partir da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. O que se ressaltou neste trabalho para mim foi o enfoque dado ao diálogo inter-geracional para percepção de mudanças de práticas alimentares de uma comunidade.

A tese intitulada “Permanência e atualizações na produção de alimentos artesanais tradicionais: o sistema alimentar em movimento”, de Berenice Giehl Zanetti Von Dentz (2018), analisou a permanência e as atualizações da produção artesanal tradicional diante do desenvolvimento da indústria alimentícia, identificando as principais formas de inserção e

manutenção desses produtos. A pesquisa foi realizada junto à área de concentração de Geografia. O conceito de movimento quanto à sistema alimentar é de destaque para mim neste trabalho. O apreender a produção de alimentos de modo artesanal e tradicional como não-inerte na história, no tempo e no espaço é muito interessante quando penso os fazeres, mas sobretudo os saberes, em sua transcendência, exercício constante de pensar e repensar a prática de saber.

A dissertação intitulada “Vodun também come: educação e saberes da comida de santo em uma roça Jeje Savalú na Amazônia”, de autoria de Franciliete do Socorro Campos Souza (2018), junto à área de concentração em Educação, analisou nas práticas religiosas da comida de santo em um terreiro afro-brasileiro Jeje Savalú, práticas educativas de construção e mediação de saberes culturais. O pensar práticas alimentares religiosas desde saberes é muito significativo, porque aproxima aquilo que é transcendente ao cognitivo e laboral, quando a alimentação é assumida enquanto fazer-e-saber.

Jaqueline Damaceno Ribeiro (2019), em sua dissertação “Infância, consumo e alimentação: reflexões sobre essa relação no contexto de uma escola de educação infantil”, propôs-se a compreender de que formas a cultura do consumo constrói os hábitos alimentares de crianças de uma escola pública de educação infantil do município de Niterói e as mediações realizadas pela escola sobre as temáticas do consumo e da alimentação. A preocupação em estudar a relação entre consumo e alimentação, desde a perspectiva da mediação pedagógico-educativa com a infância ressalta a dimensão da formação social da qual a educação escolarizada participa. Este trabalho também foi produzido junto a um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Por sua vez, Kátia Cilene de Almeida (2019) produziu a dissertação intitulada “Educação alimentar e nutricional na escola: uma ação normativa ou problematizadora?”, em um Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência. Seu objetivo geral era identificar os fundamentos pedagógicos presentes nas ações de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvida em escolas públicas municipais de Belo Horizonte, e indicar uma proposta para o ensino de Ciências, com o tema “Alimentação”, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora identificou que o Programa de Educação Alimentar e Nutricional contém aspectos nutricionais, todavia, não contempla aspectos educacionais. A pesquisa possibilitou que o tema da alimentação fosse observado nas propostas curriculares nacionais, e, a partir disso, pode-se concluir que ele ainda precisa ser considerado em sua perspectiva nutricional, social, cultural e ecológica.

A dissertação “A educação alimentar e nutricional trilhada nos caminhos das culturas da infância: um estudo pautado na pesquisa-ação”, de Livia Bernardes Rodrigues (2019), teve como objetivo geral promover e avaliar a educação alimentar e nutricional na escola por meio de práticas pedagógicas apoiadas nas culturas da infância para favorecimento do processo de ensino-aprendizagem acerca da alimentação. Realizada em um Programa de Pós-Graduação em Educação, esta pesquisa estudou a educação alimentar e nutricional desde as culturas da infância. Nota-se a relevância da investigação por relacionar o processo de ensino-aprendizagem com a alimentação.

Felipe Antunes da Silva (2020), com dissertação intitulada “Relações entre saberes populares de pescadores artesanais e conhecimento científico no contexto escolar”, buscou resgatar e valorizar os saberes populares de pescadores artesanais evidenciando possíveis relações com os conhecimentos científicos abordados em sala de aula. A área de concentração de vinculação da pesquisa é de Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias. Noto o sentido da valorização de saberes populares estabelecida desde sua vinculação a conhecimentos científicos, o que pode significar a reprodução da hegemonia do conhecimento científico sobre o popular, este só prezado quando associado ao primeiro.

A dissertação de Deise Bruna Massena Leite (2020), com título “Cuidado e educação de bebês: as práticas alimentares na creche”, objetivou compreender como ocorrem as práticas de alimentação dos bebês entre 1 e 2 anos de idade em uma EMEI em Belo Horizonte, através da análise da organização do espaço, tempo e artefatos durante a alimentação dos bebês na creche, das concepções das professoras e auxiliares sobre alimentação dos bebês e as formas de participação deles durante a alimentação na creche. Foi produzida junto a um Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Esta pesquisa possibilita estabelecer uma relação entre cuidado-educação-alimentação, a qual é formativa do sujeito desde a dimensão nutritiva à social.

Ana Carolina Correa Alencar (2020), produziu a dissertação “Dinâmicas triádicas entre cuidadores-objetos-crianças em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do DF”, junto a um Programa de Pós-Graduação em Educação. Teve por objetivo geral analisar as dinâmicas interativas, materiais e triádicas que emergem em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do Distrito Federal. O seu trabalho manifesta a ludicidade materializada pela alimentação. Nota-se, a partir disso, que os alimentos e as comidas funcionam como mediadores educativos possíveis para diferentes idades.

Ediane Maria Da Silva (2021), por sua vez, é autora da dissertação com título “Práticas alimentares e educação nutricional de escolares: Percepção de professores de escolas do município de Petrolina-PE”. Ela se propôs a conhecer a percepção dos professores de escolas municipais de referência de Petrolina-PE, sobre a importância da educação alimentar e nutricional nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a promoção da saúde dos escolares. Sua pesquisa foi realizada junto a um Programa de Pós-Graduação em Formação de professores e práticas interdisciplinares. Destaca-se a relação da promoção da saúde com a educação alimentar e nutricional. Também, a questão formativa de docentes a partir disso, não somente de alunos/as.

Por fim, Sophia Sartini Fernandes de Oliveira (2022), em sua tese, denominada “Práticas alimentares, cinema e escola: diálogos interdisciplinares no campo da educação”, buscou analisar, a partir dos relatos memoriais da comunidade de uma escola municipal pública, as práticas alimentares dos alunos no recreio, circunscritas no tempo pré-pandêmico, e as práticas alimentares desses alunos no contexto de suas famílias neste período pandêmico em que o ensino regular foi adaptado para uma modalidade de ensino remoto. Evidencia-se a relação direta que as práticas alimentares possuem com o contexto de consumo alimentar, e a importância do acesso e permanência ao espaço-tempo da escola para a garantia de alimentação adequada e saudável para a comunidade estudantil. Esta tese foi produzida em um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Essas notas de mapeamento do estado do conhecimento sobre práticas alimentares, saberes e fazeres permitem a sistematização de ocorrências e inoportunidades de pesquisa desde a separação de trabalhos mais significativos para análise, sendo que: 1) dezenove trabalhos são dissertações de mestrado e somente dois são teses de doutorado; 2) dez trabalhos foram desenvolvidos junto à área de concentração em Educação; 3) os demais trabalhos analisados possuem vínculo às áreas de concentração de Extensão Rural, Ciências Agrárias, Agrossistemas, Geografia e Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias; 4) há uma perceptível recorrência de perspectivas de fazeres, saberes ou modos de fazer de práticas alimentares relacionados à agricultura familiar e orgânica, à tradição e sistemas alimentares, pensados desde o local e o regional; e, 5) essas perspectivas são assumidas enquanto registro/escopo para análises e argumentações de pesquisa quanto a outras especificidades que não a educação, educação popular e educação para a vida, para apreender, caracterizar, especificar, categorizar e compreender os saberes como fenômenos teórico-epistemológicos.

Partindo-se disto, reflito: como esses trabalhos contribuem para a temática da minha pesquisa, a construção do seu problema e seus objetivos? A partir dessa revisão, em aproximação-e-distanciamento da temática intencionada para a minha investigação, pude perceber que as pesquisas destacadas não se propõem a compreender as especificidades dos saberes produzidos e/ou percebidos nas investigações, nem consideram os processos educativo-laborais presentes em práticas alimentares como categorias teórico-epistemológicas. Saberes e fazeres da/na alimentação compõem as temáticas destas pesquisas, porém não são compreendidos enquanto trabalho-educação. Apesar da recorrência de trabalhos produzidos em vinculação a um Programa de Pós-Graduação em Educação, estes centravam-se nas culturas da infância, na educação nutricional e alimentar e na relação da alimentação com o consumo, o que indica a possibilidade de pesquisas a serem ainda realizadas neste campo que estejam compromissadas a compreender como se manifestam e se caracterizam os saberes da/na alimentação, a partir dos seus sujeitos e do contexto concreto das investigações.

Nesta perspectiva, esta análise procedente da revisão bibliográfica justifica, então, a presente pesquisa, visto que os diálogos, mesmo que discordantes, qualificam este processo de fazer/estar em pesquisa, e, devido a isso, manifestam a dimensão do não estar sozinha nesta caminhada, bem como reafirmam a necessidade de partilha de nossas pesquisas na comunidade acadêmica, para continuidade do movimento do pensar-pesquisar. Como relevância social, através da participação das cozinheiras-educadoras das Escolas Famílias Agrícolas da região do Vale do Rio Pardo nesta pesquisa, haverá a possibilidade de anúncio e divulgação de seus saberes, além da oportunidade de reflexão das participantes acerca da sua experiência enquanto mulheres que são cozinheiras-educadoras. De forma geral, esta pesquisa pode contribuir aos nossos esforços coletivos em defesa da educação popular e educação do campo na região do Vale do Rio Pardo, em acesso e permanência com qualidade e justiça, em comunhão com as práticas educativas vividas e partilhadas nos espaços de preparação e consumo alimentares.

Nesse sentido, a realização desta pesquisa tem sido possível devido às relações de co-labor-ação entre o GP ⁸ e as EFAs do Vale do Rio Pardo, vinculados ao

⁸ O Grupo de pesquisa Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais tem como objetivo compreender, através da pluralidade de sujeitos e das suas experiências, a construção de alternativas educativas, epistemológicas e metodológicas a partir do "popular" e de Paulo Freire. Tem como referência as discussões entre modernidade/colonialidade, emancipação/libertação e educação/trabalho relacionadas às questões de classe, gênero e raça/etnia. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/319864. Acesso em: 12 dez. 2022.

ObservaEduCampoVRP⁹. Ao PPGEduc, minha proposta de pesquisa pode vir a ser um apoio a futuras investigações realizadas entre nós, no GP, no Projeto de pesquisa em que atuo¹⁰ e na LP/ETE, como início da construção investigativa de relações entre educação e práticas alimentares.

Agora, para que sejam apresentados o problema e os objetivos construídos para esta pesquisa, escrevo de racionalidades, no plural. Modos vários de estar e ser no mundo, de vê-lo, lê-lo e dizê-lo. De fazer ciência, também. A ciência é múltipla, não se restringe à científico-acadêmica, pois ultrapassa os muros das instituições educacionais e existe, em (re)existência, nas comunidades indígenas, quilombolas, subalternizadas, no campo, na cidade, na vida ordinária de cada dia. Ela é aplicada, é feita, nos saberes de práticas alimentares, pelas mãos de mulheres camponesas: a agricultora que sabe qual o período exato do ano e da estação para, ao semear uma determinada semente, colher os frutos do seu trabalho na terra. Isto é ciência. Isto são racionalidades.

Com isto como meu Sul¹¹, o problema de pesquisa que me provoca a realizar esta pesquisa é: Como se manifestam e se caracterizam saberes de cozinheiras-educadoras em Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo/RS?

⁹ O Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo tem sua origem nas lutas das Escolas Famílias Agrícolas contra o fechamento das escolas no campo, contra os agrotóxicos e em defesa da agricultura familiar agroecológica, bem como na sua atuação nos movimentos pela educação do campo como um direito. Em 2019, passou a integrar uma rede de observatórios regionais vinculados/as a diferentes universidades gaúchas, que realizam projeto de pesquisa-ação, sob a coordenação da UFRGS e em articulação com outras universidades, movimentos sociais e EFAs que integram, em sua maioria, a Articulação em Defesa da Educação do Campo (AEDOC). Nele, atuo no GT 05 de Levantamento bibliográfico de produções científicas quanto à Educação do Campo, Educação rural e Pedagogia da Alternância. Disponível em: <https://www.observaeducampovrp.com/sobre>. Acesso em: 12 dez. 2022.

¹⁰ O Projeto de pesquisa Educação, Trabalho e Alimentação: saberes, práticas e políticas em espaços não escolares, por sua vez, objetiva compreender as práticas educativas que ocorrem em trabalhos relacionados à alimentação e como elas se desenvolvem em espaços não escolares, na região do Vale do Rio Pardo. A partir da intersecção entre Educação Popular, Educação não formal e Educação e Trabalho, busca-se compreender os significados e influências sociais envolvidos nessas práticas, problematizando como educam, para quê, para quem e por quê. Busca-se, também, identificar o que as narrativas sobre o saber-fazer a comida comunicam a respeito dos hábitos de cultivo, beneficiamento, produção e consumo de alimentos.

¹¹ O termo “sulear” foi criado por Marcio D’Oliveira Campos, em 1991, e abrange tanto “[...] modos locais e socioculturais para orientar-se no espaço de nossos horizontes do Hemisfério Sul”, quanto “aspectos ideológicos e geopolíticos consolidando algumas formas de resistência à importação pura e simples de saberes, comportamentos e regras do NORTE, sem ao menos problematizar se esses saberes podem ser apropriados a nós ou se devemos enfrentar os desafios de, através de um ponto de vista local” (Campos, 2022). Conforme Adams (2010, p. 769), “como contraponto ao “nortear”, cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte, “sulear” significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação. Implica uma ação autônoma desde o Sul, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver com um outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões.” Para além de uma questão geográfica ou dualista, sulear “[...] implica assumir o movimento de construção endógeno e processual de outro mundo possível, desde “os condenados da terra”.” (Adams, 2010, p. 770).

Para responder a tal problema de pesquisa, pretende-se: compreender como se manifestam e se caracterizam saberes de cozinheiras-educadoras em Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo. Enquanto objetivos específicos, tem-se: compreender a formação das mulheres enquanto cozinheiras-educadoras; identificar e caracterizar como saberes das cozinheiras-educadoras se manifestam em práticas alimentares; e, compreender como os saberes das cozinheiras-educadoras contribuem para a educação popular no Vale do Rio Pardo.

Assim finalizo esta seção da escrita, para (en)caminhar à próxima, na qual irei apresentar a perspectiva teórica que me guia neste processo de pesquisa. Em seguida, escrevo os caminhos metodológicos estipulados para cumprir com os objetivos, além de apresentar os sujeitos participantes com os quais caminhei e tramei esta pesquisa.

2.2 Perspectiva teórica

A perspectiva teórica desta pesquisa se fundamenta nos campos da educação popular, trabalho-educação e alimentação, e está organizada a partir da relação entre quatro categorias, quais sejam: práticas alimentares, saberes, trabalho e experiência. Estas categorias entremeadas, através da base teórica, sustentaram, estruturaram e guiaram o processo desta pesquisa, a fim de responder ao seu problema e atender aos seus objetivos geral e específicos.

As principais autorias nas quais me fundamento quanto à alimentação são: Poulain e Proença (2003), Amon e Menasche (2008), Abdala (2011) e Simon (2014; 2019); para abordar a educação popular, me baseio em Brandão (1988; 2012), Freire (1987; 1994; 1996) e Oliveira (2003); quanto a trabalho-educação, tenho como referências principais Ciavatta (2019) e Fischer e Franzoi (2018). Dessa maneira, os campos teórico-epistemológicos da educação popular, trabalho-educação e alimentação, assim como as categorias da pesquisa, serão abordados e desenvolvidos a partir da Seção 3.

2.3 Caminhos metodológicos e campo empírico

Neste tópico, apresento a metodologia e o campo empírico que possibilitaram a caminhada da pesquisa. A partir do problema e dos objetivos geral e específicos, esta metodologia foi desenhada para tornar o caminho possível para a sua resposta. Inscrita na área da Educação, esta é uma pesquisa qualitativa, pois assumo trabalhar com a profundidade de um

fenômeno – saberes de práticas alimentares – a partir das relações deste com demais processos e significados. Contudo, não busco reproduzir a dicotomia qualitativo-quantitativo, por entendermos, com base em Minayo (1994), que dados qualitativos não se opõem aos quantitativos, e vice-versa, mas que ambos se complementam.

A pesquisa também contou com o trabalho de campo¹². Para Neto (1994, p. 51), na pesquisa qualitativa, “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.” Nesse sentido, a pesquisa de campo supera a produção ou aquisição de dados empíricos, pela relação tanto de descoberta quanto de criação entre os sujeitos da pesquisa – neste caso, pesquisadora e participantes. Entretanto, para essa tarefa de descobrir e criar, primeiro se faz necessário questionar, pois “esse questionamento é que nos permite ultrapassar a simples descoberta para, através da criatividade, produzir conhecimentos”, (re)ênfatiso, *com* os sujeitos (Neto, 1994, p. 52).

A partir disto, introduzo o campo empírico com quem caminhei na pesquisa em campo, relação possibilitada pelos vínculos de co-labor-ação¹³ entre as EFAs com o GP que sou participante e o ObservaEduCampoVRP em que atuo. Dessa forma, o critério de escolha do campo empírico desta pesquisa está baseado nas vivências que pude ter, enquanto pesquisadora, desde a Iniciação Científica, com as experiências educativas, o espaço-tempo das duas EFAs e a luta comum pela permanência das escolas do campo na região do Vale do Rio Pardo, frente aos dados estatísticos do fechamento expansivo de escolas do campo interpretados do Censo Escolar, pelos 06 GTs que compõem o ObservaEduCampoVRP.

Antes de apresentar os sujeitos participantes da pesquisa, me atento a descrever a concepção das EFAs do Vale do Rio Pardo e sua organização curricular-epistemológica. Para isso, caracterizo a região em que se localizam e atendem às demandas de educação do, no, com e para o campo. O Vale do Rio Pardo compõe a região centro-oriental do Rio Grande do Sul, sendo composto por vinte e três municípios, com uma população total de 440.316 habitantes, segundo a Fundação de Economia e Estatística - FEE (Rio Grande do Sul, 2020). É um território

¹² O termo pesquisa de campo também pode ser assumido como pesquisa *em* campo, por entendermos a importância da vivência do espaço em que se está construindo e desenvolvendo a pesquisa, *com* seus sujeitos.

¹³ O termo pode ser escrito assim para enfatizar o trabalho coletivo/a ação comum, aqui, mantida entre o GP e as EFAs, na relação ensino-pesquisa-extensão.

que possui características históricas, geográficas, sociais e culturais atravessadas pelo processo de colonização e povoamento, em predominância ítalo-germânica¹⁴.

A economia do VRP é predominantemente agrícola, com destaque de tabaco, erva-mate e leite. Conforme sistematização de Vergutz (2021, p. 123), “a região do VRP tem 37% da sua população distribuída em 97,9% de área rural, ou seja, mais de 154 mil pessoas vivem na zona rural, sendo que 32.207 (7,70%) são proprietárias de estabelecimentos rurais [...]”. Gomes (2014) indica, com base em dados do IBGE, que apenas 2,03% do território do Vale do Rio Pardo é considerado urbano.

Calcula-se que 80% da produção do VRP abrange desde o cultivo ao processamento do tabaco, com maior afluência produtiva na região Centro-Norte, em que há concentração de pequenas propriedades rurais (Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, 2023). Este dado é indicativo da dependência¹⁵ econômica da região a um produto majoritariamente dominado e controlado pela indústria trans e multinacional. Dessa forma, o tabaco pode ser considerado uma monocultura na região, visto que sua participação no Valor Bruto da Produção agrícola do VRP é, em média, de 61,5% (Gomes, 2014).

Além do fumo, outros meios econômicos de manutenção no Vale do Rio Pardo são a agropecuária, a produção de arroz, de bovinos de cortes, produção de leite, produção de suínos e de aves e cultivo de maçãs (Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, 2023). Nesse sentido, “a agricultura familiar representa 90% do número de estabelecimentos da região, ocupando um total de 44% da área total.” (Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, 2023, s.p.). No que Gomes (2014) chama de vale da agricultura familiar, 10,9% dos estabelecimentos rurais têm mulheres como proprietárias; a porcentagem nacional é de 19% e a estadual de 12% (Vergutz, 2021).

Neste contexto, a agricultura familiar no VRP não é exceção às transformações agrícolas impostas ao campo e ao rural brasileiros nas últimas décadas, a partir dos anos 60. A partir de Pozzebon (2015), pode-se compreender que o rural brasileiro tem sido masculinizado e precarizado pelo não-acesso à educação, saúde e políticas públicas coerentes à existência no espaço rural/do campo. A implantação da chamada modernização conservadora da agricultura, através de pacotes tecnológicos, é uma opção política-ideológica (Pozzebon, 2015); neste caso,

¹⁴ Vale notar que houve o apagamento de comunidades e culturas indígenas e quilombolas devido à esta colonização, e atualmente ainda há traços coloniais no senso comum das populações que habitam este espaço.

¹⁵ Além da dependência econômica, a fumicultura interfere na saúde dos sujeitos produtores, pelo alto índice de agrotóxicos utilizados e processos que demandam longas horas expostas ao sol e ao calor dos fornos. É, também, fonte de trabalho infantil (Vergutz, 2021).

é uma visão de mundo promotora do agronegócio, da agricultura e pecuária de larga escala, do uso de agrotóxicos, do desmatamento, que, concomitantemente, ao maquinizar o campo, expulsa seus sujeitos do seu território, silencia seus saberes do trabalho e das comunidades. Assim, “devido ao processo acelerado da modernização, o êxodo rural sem precedentes seguiu e significou não apenas a saída das pessoas do campo, mas certa diáspora que levou consigo a cultura camponesa, os saberes, os valores e, também, as escolas do campo.” (Pozzebon, 2015, p. 18).

O perfil educacional do VRP é composto por 483 instituições escolares, das quais 38,5% são escolas localizadas no campo que ofertam matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas esferas públicas e privadas, além das modalidades Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, bem como para o Ensino Profissional e Tecnológico (Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, 2023). Dos 28 Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs) do Estado do Rio Grande do Sul, o COREDE Vale do Rio Pardo possui o sexto menor valor no Bloco Educação, com a menor taxa de matrícula no Ensino Médio estadual, o que representa a evasão escolar recorrente na região, atrelada ao baixo número de oferta, acesso e permanência de instituições escolares no campo e para o campo (Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, 2023).

Desde o contexto deste território, com a maioria dos seus sujeitos sendo do campo, organizam-se as EFAs. Para compreender a historicidade das EFAs do/no Vale do Rio Pardo, remonto ao surgimento das primeiras Casas Familiares Rurais. Estas surgiram na França, em 1935, como demanda e necessidade de agricultores/as sofrendo a crise econômica da Europa naquela época (Vergutz, 2021). Nesta perspectiva de organização das comunidades, “[...] uma EFA é antes de uma escola, uma Associação de Famílias” (Vergutz, 2021, p. 122).

A partir da educação do campo e do método da Pedagogia da Alternância (PA), as EFAs do VRP vêm construindo, desde 2009, com a abertura da EFASC, uma educação crítica-emancipadora¹⁶ contextualizada ao e com o campo, tendo como pilares a agroecologia¹⁷ e a educação popular. Para Vergutz (2021, p. 122), coordenadora pedagógica da EFASC,

¹⁶ Uma educação crítica-emancipadora relaciona o/s contexto/s concreto/s dos/as estudantes à seleção de conteúdos e experiências educativo-pedagógicas a serem mediadas no espaço-tempo escolar, com a participação de todos os sujeitos coletivos que vivem e fazem a escola (Vergutz, 2021). Nesse processo, a emancipação é possível através da identificação de que-fazer, contradições e mudanças necessárias às práticas educativas.

¹⁷ Entende-se por agroecologia uma ciência que “[...] surge enquanto abordagem agrícola incorporando cuidados especiais com o ambiente, mas também com as demais relações estabelecidas pela humanidade na materialidade da sua existência.” (Vergutz, 2021, p. 148). Nas experiências das EFAs do VRP, o fazer agroecológico é, ainda, de transição do sistema de plantio, cultivo e tratamento da terra com agrotóxicos. Há parcerias que caminham com as EFAs que partilham seus saberes de transição agroecológica, tais como a AMA (Articulação Mulheres pela Agroecologia) e o CAPA (Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia).

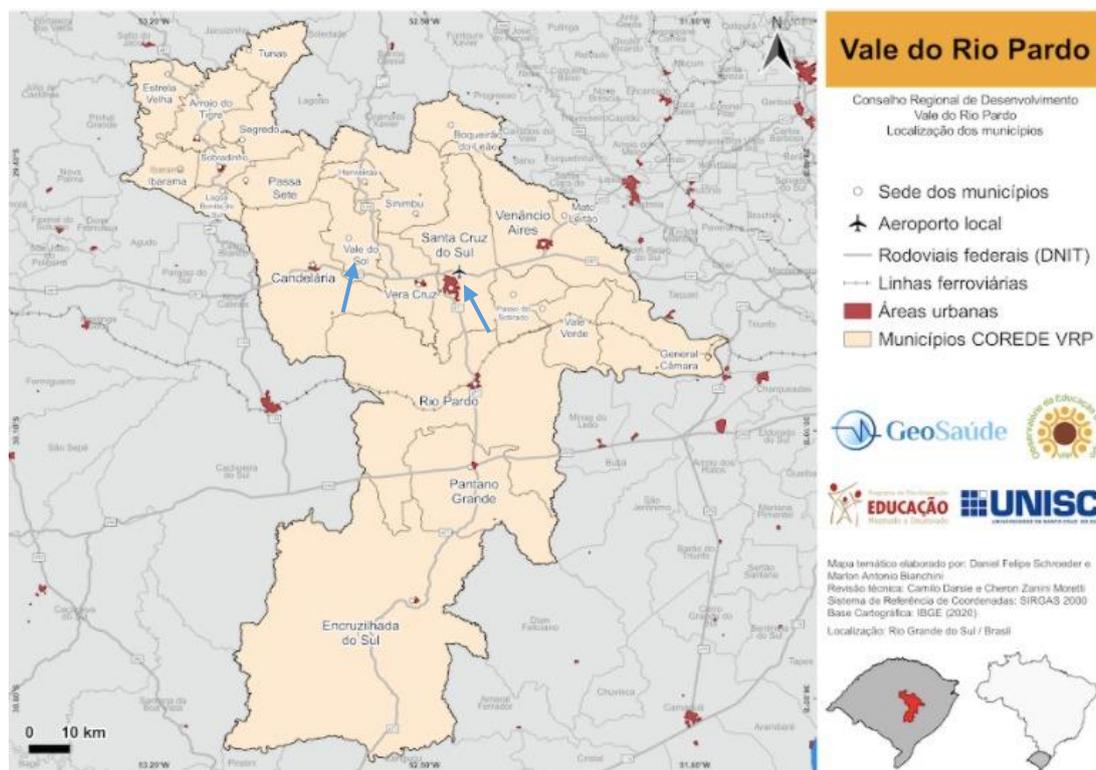
identifica-se a necessidade de “[...] ofertar para as populações do campo da região do Vale do Rio Pardo, uma educação que trabalhe com as questões da agricultura e das suas relações com o território no qual estabelecem suas relações históricas, culturais, sociais e produtivas.” Conforme Bianchini, Côrrea e Pohlmann (2022, p. 53), a educação do campo, neste caso, a educação das/nas EFAs, é

[...] uma educação que é feita com os e as estudantes, jovens agricultores e agricultoras, sempre tendo a realidade como ponto de partida, constituindo-se como uma práxis social. Tal práxis implica posicionar-se com os homens e mulheres do campo ante todas as estruturas que os desumanizam e atuam para a necrofilia de seus saberes e práticas que perpassam gerações e que os situam no seu tempo histórico.

Desse modo, as EFAs do VRP formam jovens filhos/as de agricultores/as no curso de Ensino Médio concomitantemente com a formação técnica em agricultura, de base agroecológica. A EFASOL, por sua vez, abre as portas em 2014, porém, vinha sendo tramada desde 2012, também a partir de demanda de agricultores/as do município de Vale do Sol (Bianchini; Côrrea; Pohlmann, 2022). Todavia, a abrangência das EFAs alcança mais de 200 comunidades no Vale do Rio Pardo: a EFASOL recebe estudantes de 16 municípios do VRP, da região Central, Centro-Serra, Alto Jacuí e Alto Botucaraí; já a EFASC contempla em torno de 120 comunidades de 10 municípios.¹⁸ Abaixo, no mapa – Figura 01, é possível visualizar a organização territorial dos 23 municípios da região e, nas setas de cor azul, uma localização aproximada das EFAs neste território.

¹⁸ A EFASC, em seus 12 anos de atuação, em 2021 alcançou o total de 277 egressos e egressas; a EFASOL, por sua vez, já formou 111 jovens em 06 anos (Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, 2022).

Figura 01 - 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.

Neste sentido, as práticas e experiências pedagógicas das EFAs se baseiam na Pedagogia da Alternância, em que os/as jovens estudantes alternam entre tempo-escola e tempo-propriedade¹⁹. O tempo-escola é organizado em sessão escolar de duração de cinco dias, em que os/as estudantes permanecem na escola. A cada semana, duas a três turmas vivenciam o tempo-escola, enquanto as demais vivenciam o tempo-propriedade. Nas segundas-feiras pela manhã, as turmas da respectiva sessão do tempo-escola são recebidas nas EFAs e permanecem nas escolas até sexta-feira à tarde. Na semana seguinte, as turmas que vivenciaram o tempo-propriedade alternarão para o tempo-escola, e, assim, ambos os tempos são dialeticamente recíprocos e necessários para a formação dos sujeitos das EFAs, os quais não são somente os/as estudantes e educadores/as, mas também a família e a comunidade. Dessa forma, as diversas

¹⁹ Por propriedade, assume-se o significado de Unidade Produtiva Familiar, espaço-tempo em que o/a estudante convive em família, educa-se e educa, a partir das relações de trabalho educativo na terra e comunidade. Além disso, educandos/as das/nas EFAs do VRP necessitam dispor de uma Área Experimental para aplicar/praticar os conhecimentos aprendidos no tempo-escola, processo este que pode gerar novos conhecimentos que serão partilhados entre estudantes, educadores/as, família e comunidade.

atividades que estes espaços-tempos proporcionam e necessitam que sejam realizadas materializam a Pedagogia da Alternância. Em sua pesquisa, Pozzebon (2015, p. 16) aponta que

é perceptível que as famílias buscam nas EFAs a possibilidade de uma formação escolar que abra a possibilidade de evitar o distanciamento dos filhos da propriedade familiar e a perda dos vínculos com a família e com a terra onde vivem. Por isso, apostam na especificidade da proposta metodológica da alternância, considerando que esta pode proporcionar uma formação média e técnica sem que os estudantes saiam por completo da propriedade e/ou município.

Ainda, a pedagogia e educação das EFAs do VRP parte da episteme de saberes múltiplos e saberes outros, para além da ciência tradicional dicotomizada da ciência popular. Conforme Ávila, Borges e Moretti (2020, p. 6), “nas EFAS, o/a jovem camponês/a coloca em prática o que vê na teoria tanto quanto teoriza o que sabe de sua experiência.” Devido a isso, o tempo-propriedade, também um tempo de ensinar e aprender, é essencial para a PA da EFASOL e da EFASC: é através dele que os saberes tradicionais e ancestrais das famílias e das comunidades podem ser resgatados, transmitidos e ressignificados/recriados. Tempo-escola e tempo-propriedade, são, assim, complementares, dialógicos e dialéticos.

Deste modo, a Pedagogia da Alternância se materializa por meio de algumas ferramentas de ação pedagógica e organização curricular, chamadas Instrumentos Pedagógicos (IPs), as quais exercitam “[...] a corresponsabilização de todos os sujeitos implicados no processo pedagógico e na construção do conhecimento novo feito nas sessões escolares e nas sessões familiares.” (Ávila; Borges; Moretti, 2020, p. 5). Através dos IPs, há o movimento de saberes e dos sentidos dados às experiências dos sujeitos coletivos pelo/no viver no/do campo. A criação/construção dos IPs ocorre a partir das ações pedagógicas participativas entre escola-família-comunidade (Ávila; Borges; Moretti, 2020).

A prática dos Instrumentos Pedagógicos “[...] permite ao jovem (sic) e a sua família perceberem a ampla rede de relações que formulam e a qual pertencem através da leitura da sua realidade com enfoque em interrogações, trocas e elaboração de um projeto de vida para si e sua família.” (Vergutz, 2013, p. 71). Com base nos IPs, a PA busca oportunizar a (con)vivência do/a jovem educando/a nos ambientes escolar, familiar e comunitário, epistemologicamente guiada pela dialogicidade/dialeticidade entre experiência, vida cotidiana e saberes populares e científicos (Vergutz, 2013). Quanto à experiência, os IPs funcionam como mediação do

estabelecimento de relações entre os saberes da experiência e reflexões individual e coletiva da experiência refletida (Vergutz, 2013).²⁰

Figura 02 – Área Externa na EFASC



Fonte: Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. [@efasc_scs]. (2022, 21 de fevereiro). *A roda! Momento de avaliar, planejar e agradecer! Com esse pôr do sol, fica ainda mais especial.* [Fotografia]. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CaQdKBDPvw-/>.

Em coerência com este projeto político-educacional é que a alimentação nas EFAs do VRP é organizada. Os alimentos preparados para o consumo diário nas EFAs procedem do cultivo agroecológico das Áreas Agrícolas e das Unidades Produtivas Familiares, além da

²⁰ Nota-se a presença da do-discência nos processos formativo-educativos proporcionados pelos IPs e pela PA, não somente significativo para os/as estudantes (Ávila; Borges; Moretti, 2020; Vergutz, 2013, 2021).

comercialização pedagógico-educativa na Feira Pedagógica²¹. Parte dos insumos alimentares é obtida através de políticas públicas²² como o PNAE, ações em que as EFAs priorizam a compra em mercados e de produtores/as locais. Dessa forma, a agroecologia não é um projeto somente ensinado nas EFAs, é *praticado*, e impacta também as práticas alimentares cotidianas das escolas.

Figura 03 – Área de Cultivo na EFASOL



Fonte: Acervo da autora (2022).

²¹ A Feira Pedagógica é um IP da EFASC, iniciada por uma egressa em 2012. Todos/as estudantes participam deste IP, que é fundamentado e movimenta os saberes intergeracionais da família-comunidade e corrobora com os processos formativos dos/as jovens agricultores/as, na PA (Vergutz, 2021). Consiste num espaço-tempo de comercialização de produtos alimentares produzidos pelos/as jovens e suas famílias.

²² A EFASOL utiliza os recursos do Plano Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Este programa “[...] oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino.” (Ministério Da Educação, 2017, s. p.). A EFASC, por sua vez, acessa verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para a alimentação escolar via Secretaria de Educação do município de Santa Cruz do Sul.

As mulheres trabalhadoras das cozinhas das/nas EFAs do VRP são chamadas de duas formas distintas: na EFASOL, são cozinheiras, enquanto na EFASC, são denominadas educadoras do lar, devido ao caráter educativo-pedagógico do seu trabalho de orientação junto aos Coletivos de Trabalho. Nesta pesquisa, assumo o termo cozinheiras-educadoras ao me referir a elas, por perceber a reciprocidade entre estas posições-funções que ocupam nas escolas, as quais serão abordadas mais detalhadamente ao longo das seções desta dissertação.

Apresento, agora, as cozinheiras-educadoras que caminham nesta pesquisa comigo, conforme desejaram ser conhecidas. Ivani nasceu em Alto Paredão, região distrital de Santa Cruz do Sul. Ela tem 51 anos, 3 filhas, 1 neto e a filha mais nova mora com ela. Aprendeu a cozinhar com a mãe e depois de anos sendo agricultora, assumiu a função de saladeira em um restaurante, em que recriou os saberes da sua experiência, especificamente quanto à quantidade das comidas, diante do maior número de consumidores do que o âmbito doméstico. Segundo ela, neste espaço, ela aprendeu novos saberes observando a colega cozinheira, os modos de preparo que ela utilizava e reproduzia no cotidiano (IVANI, 2023). Ivani se tornou cozinheira-educadora da EFASC em 2018, e trabalhava sozinha na cozinha até 2022, quando Aline foi somada a ela.

Por sua vez, Aline nasceu em Santa Cruz do Sul, tem 44 anos, 4 filhos e é casada. Ela também aprendeu a cozinhar com sua mãe, olhando o fazer dela, e sendo observada pela mãe enquanto fazia o mesmo. Depois, em suas palavras, aprendeu “com a vida” (ALINE, 2023). Antes de começar a trabalhar na cozinha da EFASC, Aline já preparava salgados e os comercializava, o que ainda realiza. Aprendeu a fazê-los por conta própria. Trabalhou numa lavanderia até iniciar seu trabalho terceirizado de limpeza dos espaços da EFASC, em 2021. Devido à demanda dos preparos alimentícios, recebeu a proposta para ser cozinheira-educadora juntamente com a Ivani, e tem realizado os dois trabalhos desde 2022.

Neiva, cozinheira-educadora na EFASOL, tem 57 anos, é agricultora, mãe de 2 filhos e casada, nascida em Vale do Sol. Aprendeu a cozinhar com sua avó, e qualificou sua prática culinária através de cursos diversos, desde o preparo de doces, salgados e tortas. Já ministrou cursos em parceria com cooperativa da região, em vários municípios do Vale do Rio Pardo. Trabalhou na área da saúde antes de iniciar seus trabalhos na EFASOL. Ela ingressou na EFA no ano da sua abertura, 2014. Primeiramente, atuou por 4 anos como presidente da Associação da EFASOL, e, depois, por mais 4 anos como tesoureira da mesma. Um de seus filhos foi estudante da primeira turma da EFA, e, devido a isso, sua participação na EFASOL foi ampliada. Iniciou como cozinheira-educadora preparando, em sua casa, os pães consumidos no

café da manhã. Conforme a demanda, também passou a fazer os lanches e, por fim, assumiu como trabalhadora na cozinha da escola.

A companheira de cozinha da Neiva é a Lenir, a quarta participante da pesquisa. Lenir nasceu e é moradora de Vale do Sol, tem 51 anos, é mãe e esposa. É técnica de enfermagem aposentada e já trabalhou na área da educação, em escolas municipais do Vale do Sol. Aprendeu a cozinhar com a mãe, fazendo isso desde cedo. Cursando o ensino médio em Candelária, trabalhou como empregada doméstica. Além de cozinhar, ela fazia todo o serviço da casa, cuidava de uma criança pequena e estudava à noite. Sempre preferiu preparar as comidas para os filhos, da forma mais saudável possível. Veio a conhecer a EFASOL através de uma nutricionista que lhe indicou para ser cozinheira-educadora. Ela trabalha na EFA desde 2022.

Visto isso, as práticas alimentares nas/das EFAs do VRP rotineiramente são estruturadas da seguinte forma: café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, janta e ceia. Estas seis refeições são preparadas pelas cozinheiras-educadoras na EFASOL desde às 8h da manhã até às 21h; na EFASC, as cozinheiras-educadoras iniciam seu trabalho às 8h e o finalizam às 19h. A organização de horário de trabalho entre as cozinheiras-educadoras é diferente nas duas EFAs: na EFASOL, uma cozinheira inicia às 8h; ao meio-dia, a companheira de trabalho chega; das 17h às 21h esta segue as atividades sozinha. Na EFASC, uma inicia às 8h e a companheira se soma ao trabalho às 10h, até às 14h – horário de intervalo da primeira. As atividades a serem realizadas até às 19h são alternadas entre as duas, porque uma das cozinheiras-educadoras atua também nos serviços de limpeza e manutenção dos espaços da EFASC.

Estas dinâmicas das EFAs, quanto à organização do trabalho nas cozinhas, são pautadas no número de estudantes e educadores/as²³: atualmente, a EFASOL conta com 98 jovens em formação e 13 educadores/as, enquanto a EFASC atua com 148 estudantes e 19 educadores/as²⁴. A demanda de trabalho nas cozinhas depende, também, do planejamento semanal da sessão escolar em andamento e das atividades internas dos/das educadores/as. Além disso, na agenda das EFAs há dias de formações importantes, nos quais diálogos são realizados entre as EFAs do VRP, demais EFAs do Rio Grande do Sul ou parceiros/as e movimentos sociais. Então, a comunicação²⁵ é essencial para a construção da agenda-cardápio da semana nas EFAs do VRP.

²³ Nas EFAs do VRP, todo/a professor/a, secretário/a e técnico/a trabalhador/a das/nas escolas é chamado/a de monitor/a, numa perspectiva de participação na totalidade da formação dos/as jovens, para além da sala de aula ou demais ambientes de trabalho.

²⁴ Dados referentes a 2023. Informações obtidas através do contato com as coordenações pedagógicas e da cozinha das EFAs.

²⁵ É interessante notar que a palavra comunicação contém em si os termos “comum” e “ação”, ou seja, ação comum, referência para a educação popular e a educação do campo.

Ainda, as práticas alimentares nas/das EFAs do VRP estão fundamentadas em Coletivos de Trabalho (CT) que atuam juntamente às cozinheiras-educadoras. Os Coletivos de Trabalho são parte dos processos formativos das juventudes nas EFAs e “[...] têm o trabalho material como mediador no processo educativo estabelecendo formas democráticas de atividade na qual a compreensão da coletividade torna-se fundamental no processo.” (Vergutz, 2021, p. 99). Desse modo, os Coletivos de Trabalho²⁶ estão baseados no princípio educativo do trabalho, aqui, entendido como trabalho reprodutivo de manutenção da vida e das relações entre os sujeitos que vivenciam o espaço escolar (Vergutz, 2021). Através dos Coletivos de Trabalho, a ação comum da responsabilidade, do trabalho coletivo e da comunicação é exercitada. Os/as estudantes alternam entre o conjunto dos Coletivos de Trabalho, de maneira a experienciar todos os espaços e atividades de cuidado que cada Coletivo é proposto a fazer.

As refeições nas EFAs demandam tanto o trabalho-educação das cozinheiras-educadoras quanto dos Coletivos de Trabalho. O Coletivo da Cozinha é responsável pela organização do seu café da manhã: fatiar os pães, dispor com o que serão consumidos, aquecer o leite. Após esta refeição, prosseguem com a higienização das louças e utensílios utilizados, bem como do espaço da cozinha, para que as cozinheiras-educadoras iniciem suas atividades num ambiente limpo. Para o almoço, este mesmo Coletivo dispõe os talheres e utensílios a serem utilizados para todos/as se servirem. Realizada esta refeição, o Coletivo lava, seca e guarda as louças, além de limpar a cozinha. Para a janta, repete-se estas ações. O preparo individual de café entre as aulas é de responsabilidade de cada aluno/a, que deve lavar a xícara e colher utilizadas e guardá-las no devido lugar. É função do Coletivo do Refeitório/Sala Grande manter este espaço sempre limpo e organizado. Estas são algumas das atividades cotidianas dos Coletivos que são necessárias para que ocorram as práticas alimentares nas EFAs.

Desde este contexto territorial, histórico e pedagógico-educativo do Vale do Rio Pardo e das Escolas Famílias Agrícolas e seus sujeitos coletivos, escolhi as cozinheiras-educadoras para fazer esta pesquisa. Com elas, foi possível compreender como se manifestam e se caracterizam saberes nas práticas alimentares das Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo, porque estão diretamente envolvidas e são responsáveis pelos processos que resultam na oferta de comidas pedagógica e politicamente coerentes com o projeto de educação das EFAs.

26 Na EFASOL, há 04 Coletivos de Trabalho: Cozinha; Sala Grande; Quartos e Banheiros; e, Área agrícola. Na EFASC, são 10 os Coletivos de Trabalho: Cozinha; Refeitório; Auditório e Salas de Aula; Jardinagem; Fruticultura; Produção de Mudas; Produção Animal; Máquinas e Ferramentas; Olericultura; e, Quartos.

A perspectiva da pesquisa qualitativa não sobrevaloriza a quantidade de sujeitos ou dados de/em pesquisa. Para Minayo (1994, p. 43), “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. [...] A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.”

Essa perspectiva [da pesquisa qualitativa] permite que diferentes vozes e pontos de vista sejam considerados nos processos de produção e validação do conhecimento, para além da presença física ou quantitativa dos sujeitos, na direção de uma participação autêntica e democrática. O objetivo e o valor da pesquisa não estão reduzidos à sua produção em si, mas se encontram na contribuição que ela pode oferecer à construção de um conhecimento crítico-transformador, que somente se efetiva na práxis histórica dos seres humanos.” (Saul; Saul, 2017, p. 438).

Os sujeitos do campo empírico da pesquisa representam uma população (todos os sujeitos das EFAs do VRP); dentre este todo, as cozinheiras-educadoras representam uma fração. Pires (2008) propõe um exemplo culinário: uma panela contendo sopa de corações de galinhas. Ao provarmos uma colherada da sopa, temos uma amostra de todo o conteúdo da panela, esta sendo a população. Da população, tem-se um universo de análise ao nível empírico (EFAs do VRP dentre todas as EFAs do Rio Grande do Sul, Brasil, América Latina, mundo). No nível teórico, podem contribuir para a pesquisa as experiências de demais EFAs que não sejam estritamente do VRP.

O sentido de amostra/amostragem auxilia a justificar a importância dos sujeitos participantes da pesquisa, independentemente do número total de participantes. Dessa forma, as mulheres cozinheiras-educadoras nas/das EFAs são os sujeitos sociais com maior significância em relação à problemática desta investigação, a ser respondida com elas, porque estão diretamente envolvidas nos processos das práticas alimentares nas/das EFAs. Elas são, portanto, a amostra principal da pesquisa, considerando a totalidade desta população do campo empírico. Apesar disso, a vivência nos espaços das EFAs requer também o contato com os/as estudantes e educadores/as, visto a cozinha não ser isolada das demais atividades das EFAs.

Ainda quanto às participantes, foi assumida a importância da entrada no campo de pesquisa. Esse momento da pesquisa é importante para aproximar o/a pesquisador/a com as realidades do campo de/em pesquisa e dos sujeitos participantes, facilitando o estabelecimento de situações de trocas e vínculos de confiança a serem aprofundados ao longo do processo de vivência *em campo*. Desse modo, esta etapa da pesquisa foi realizada pela necessidade da busca de sentidos entre pesquisadora e EFAs, em aproximação dos sujeitos participantes, para melhor conhecer o espaço-tempo das EFAs, também oportunizando que os sujeitos pudessem conhecer

a pesquisadora, a intenção e a temática da pesquisa, a ser realizada com elas/eles por um período mais prolongado após a qualificação da pesquisa.

Assim sendo, esta etapa foi fundamental para a construção da investigação. Para Minayo (1994, p. 26), a entrada e aproximação ao campo da pesquisa é um “[...] tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo.” Nesse sentido, a aproximação ao campo empírico possibilitou ressignificações do fazer a pesquisa, desde pressupostos teórico-epistemológicos, até os caminhos metodológicos.

Nestas primeiras vivências, durante quatro semanas, em ambas as EFAs, pude partilhar das suas práticas alimentares, tanto na sua preparação, com as cozinheiras-educadoras, quanto no seu consumo e comensalidade entre todos/as estudantes e educadores/as. Nestes momentos, participei do Coletivo de Trabalho da Cozinha, observei o Coletivo de Trabalho do Refeitório/Sala Grande e a recreação do período entre almoço e próxima aula; nas cozinhas, minhas observações iniciais aos poucos se tornaram em participações nos processos de preparação das comidas, fazendo/cozinhando *com* as cozinheiras-educadoras. Essas experiências iniciais foram registradas em diário de campo.

Metodologicamente, diferentes técnicas de pesquisa para produção de informações/dados foram utilizadas neste caminhar da pesquisa, das quais destaco: a observação participante, o diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Cada uma dessas técnicas foi pensada e selecionada com propósitos e motivos específicos, explicados a seguir.

Optou-se pela observação participante porque esta possibilita a vivência dos “[...] aspectos rotineiros, as relevâncias, os conflitos, os rituais” que o grupo com quem se pesquisa vive/vivencia (Neto, 1994, p. 62). Através da participação no cotidiano dos sujeitos participantes, com seu devido consentimento (a ser tratado), foram observadas a rotina, os processos de trabalho das cozinheiras-educadoras e as demais atividades de organização e consumo alimentares nas EFAs do Vale do Rio Pardo. Por meio da vivência nas cozinhas e espaço de consumo das comidas, ocorreu a participação nos seus preparos, na manutenção dos locais, utensílios e equipamentos utilizados neste trabalho, bem como na área agrícola de cultivo de alimentos. Pude, também, participar da comensalidade²⁷ com estudantes e educadores/as das comidas preparadas e partilhar momentos de convivência.

²⁷ O termo comensalidade significa comer com, ou seja, (com)partilhar comidas, possuindo relação direta com a sociabilidade.

Figura 04 – Estufa na EFASOL



Fonte: Acervo da autora (2022).

Em vista disso, escolhi a observação participante, também, por eu me assumir enquanto pesquisadora que estará nas/com as EFAs, para além de estar nelas observando, ‘coletando’ dados de pesquisa e escrevendo sobre elas sem compromisso e relação alguma com sua episteme, da qual a participação é parte essencial.

Ao contrário do método de pesquisa tradicional, em que a objetividade e a neutralidade eram a condição para ser reconhecido como científico, a pesquisa participativa acredita que podemos conhecer em profundidade alguma coisa da vida da sociedade, ou da cultura, quando o(a) pesquisador(a) se envolve e se compromete com o que investiga. (Moretti; Adams, 2011, p. 454).

A participação, nas EFAs, possui um caráter dialógico, de encontro com e reconhecimento do outro, em respeito às relações e compreensão da variedade de saberes que sabemos ou ainda desconhecemos (Vergutz, 2013). Para Ávila, Borges e Moretti (2020, p. 7), “a Pedagogia da Alternância possui uma relação histórica com a pesquisa que, em todo o seu processo, visa ação e participação dos sujeitos.” Ainda, a própria dicotomia pesquisador/a-pesquisado/a é rompida pela participação compromissada de todos/as no processo da pesquisa: todos/as se tornam sujeitos da pesquisa. Nesta trama entre participação e pesquisa²⁸, Moretti e Adams (2011, p. 456) consideram que

[...] a pesquisa participativa se caracteriza por integrar investigação, educação popular e participação social, oportunizando aos sujeitos envolvidos compreender e interpretar as lógicas do funcionamento dos sistemas de dominação social, adquirir conhecimentos apropriados e animar a mobilização social em torno da luta para mudar a própria realidade, incidindo em processos mais amplos da sociedade.

Para o registro de impressões, detalhamentos, inquietações e realizações minhas enquanto observadora participante nas EFAs, foi utilizado o diário de campo. Considerado o amigo silencioso de quem pesquisa, o diário de campo me acompanhou por todo o processo da pesquisa de campo, pois se constitui em um importante instrumento de registro, descritivo, pormenorizado, em primeira mão, do observado/acontecido ao longo das experiências no campo. As informações registradas no instrumento, em suma, visam contribuir com as outras informações produzidas no âmbito da pesquisa. Desta maneira, o diário de campo não deixa de ser um recurso de organização para o pesquisador/a e nele podem estar pré-concebidas análises dos dados da pesquisa (Neto, 1994).

Enquanto técnica e instrumento de diálogo formalizado entre pesquisador/a e demais participantes da pesquisa, a entrevista semiestruturada corrobora a concepção de participação e dialogicidade, pois é constituída por questões abertas – ou geradoras, em sentido freireano –

²⁸ Minha primeira participação com as EFAs foi nos Pré-Fóruns Paulo Freire, realizados no mês de abril de 2022, nas duas escolas. O tema dos círculos dialógicos foi “Participação”, a partir das perguntas: quem participa, como participa, onde participa e por que participa, a serem respondidas através de sistematização de cada Grupo de Trabalho organizado por IP. No círculo dialógico final problematizou-se: participar muda a escola?

que buscam promover o diálogo sobre temas pré-estabelecidos de interesse da pesquisa, mas que não impedem o surgimento de outras temáticas e perguntas que podem surgir e fazer sentido ao longo da entrevista. Escolhe-se a realização de entrevistas semiestruturadas com as principais participantes da pesquisa para interação de maneira mais específica com as cozinheiras-educadoras, devido à entrevista requerer um espaço e um tempo dedicados para sua efetivação. Em conformidade aos procedimentos éticos de pesquisa em Educação, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi lido em conjunto pelas mulheres convidadas a serem participantes e a pesquisadora, respeitando todas as prerrogativas e compromissos quanto à livre autonomia em participar da pesquisa, ao uso do primeiro nome e aos possíveis riscos. O Termo aceito foi assinado em duas vias pela pesquisadora e participante, disponibilizando-se cópia a ficar com as participantes. Os diálogos das entrevistas foram gravados e transcritos para melhor sistematização e análise subsequentes.

Ao longo do período da pesquisa de campo, foram recorrentes as trocas de receitas, modos de fazer, saberes do cozinhar, de maneira recíproca, entre as participantes e a pesquisadora. Entretanto, enquanto devolutiva da pesquisa ou restituição do conhecimento, idealiza-se, ainda, a realização de um círculo dialógico com todas as cozinheiras-educadoras, numa forma de partilha das reflexões possibilitadas pelo processo de pesquisa, tanto para a pesquisadora quanto para as participantes, como um que-fazer de aproximação das cozinheiras-educadoras das duas EFAs, que não têm tido oportunidade propícia para socializarem entre si quanto aos seus saberes praticados diariamente no trabalho da cozinha e com os Coletivos de Trabalho. Portanto, este momento tem emergido como possibilidade de interação das cozinheiras-educadoras.

Os círculos dialógicos – ou círculos de cultura – são um espaço-tempo em que se aprende em “reciprocidade de consciências” (Fiori, 1987, p. 6); em diálogo circular, significando que não há uma hierarquização de conhecimento, em que a pesquisadora sabe ou sabe mais que os/as demais em círculo com ela, “o círculo se constitui por pessoas que dialogam entre si e que ensinam e aprendem juntas.” (Corneli, 2022, p. 64). Conforme Saul e Saul (2017, p. 449), “o trabalho nos círculos de cultura tem a potencialidade de inserir os sujeitos em processos individuais e coletivos de crítica social e ação transformadora.”

Nesse sentido, defendo que o método de análise utilizado – e toda a metodologia - na pesquisa deve estar em coerência com o contexto, os sujeitos e a perspectiva teórica e epistemológica da investigação, no caso desta, que caminha com Escolas Famílias Agrícolas,

a educação do campo e a educação popular no Vale do Rio Pardo. Por isso, a escolha do método de análise dos dados vivenciados, observados e registrados no diário de campo, bem como dos diálogos das entrevistas e dos círculos dialógicos, está baseada na educação popular freireana. Para Moretti e Adams (2011, p. 454),

[...] não existe uma única maneira de compreender o método científico, pois as ciências estão sempre condicionadas por sistemas culturais sustentados por comunidades interpretativas, a partir das quais o saber científico se encontra, de antemão, codificado.

Ainda, desde o trabalho pedagógico-educativo e de luta de Freire, o método, enquanto modo de caminhar, não deve ser concepção de um conjunto de técnicas e regras para, mecanicamente, atingir-se resultados prévios (Saul; Saul, 2017). Apropriando-se do método freireano como um projeto integrado de educação, condicionado pelo próprio caminho, pode-se compreendê-lo enquanto um ato de criação intrínseco à uma teoria do conhecimento, ao mesmo tempo que precisa estar em conformidade com ela (Brandão, 2010b; Saul; Saul, 2017).

Na perspectiva de teorias e metodologias outras de pesquisa, bem como no movimento dialético, para a presente investigação, irei me embasar em experiências de análise de situações qualitativas de pesquisa em educação popular já sistematizadas²⁹, nas quais foi utilizado o método freireano. Paulo (2018, p. 32, grifos da autora), não considera que

[...] a metodologia possa ser separada do conjunto de um trabalho, pois as escolhas metodológicas e do método estabelecem relação com as opções teóricas associadas às experiências individuais, e coletivas, de quem produz pesquisas no campo da Educação Popular. Em outras palavras, as metodologias estão condicionadas a uma *leitura de mundo*.

Em um sentido comum, Corneli (2022) propõe um método investigativo que supere a vertente positivista da mera coleta de informações, como se quem participa da pesquisa não pudesse a produzir tanto quanto o/a pesquisador/a. Pela compreensão da pesquisa com participantes estar baseada numa relação recíproca sujeito-sujeito, ambas as partes sendo produtoras da investigação, “[...] 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”

²⁹ A tese de doutorado de Fernanda dos Santos Paulo (2018), com o título de “Pioneiros e Pioneiras da Educação Popular freireana e a universidade”, e a dissertação de mestrado de Cristiane Corneli (2022), intitulada “Saberes populares e de(s)colonialização do conhecimento: Círculos dialógicos e Cartas Pedagógicas entre mulheres do campo”, inspiraram a concepção e organização metodológica desta pesquisa, por anunciarem tanto perspectiva quanto possibilidade outras de análise em pesquisas qualitativas em educação.

(Corneli, 2022, p. 62). Assumindo isto nesta pesquisa, se a produção dos dados é uma ação coletiva e não um privilégio da pesquisadora, a sua análise precisa corroborar com esta posição, e encontro no método freireano esta possibilidade.

Visto isso, é importante ressaltar que a metodologia do método freireano nos deixa pistas de caminhos possíveis a serem trilhados na pesquisa em educação popular, inspiradas nesse método. Portanto, (re)ênfazo: a metodologia desta pesquisa foi construída com *base e inspiração* no método freireano, porque, mais uma vez, o método Paulo Freire visa a alfabetização, sobretudo de jovens e adultos, oprimidos/as rejeitados/as ou evadidos/as³⁰ pelo sistema educacional da Educação Básica.

Porventura, explico, primeiramente, o que é o método Paulo Freire, o ponto de partida para a metodologia construída para esta pesquisa. O método freireano é um método de conscientização, pautado não na repetição dos fonemas, sílabas e palavras, mas sim na re-existencialização ou (re)existência crítica das palavras do mundo dos sujeitos, para que estes e estas saibam e possam dizer a sua palavra (Fiori, 1987). Para Fiori (1987, p. 9), o método Paulo Freire, “como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la.” O método freireano, é, também, um método de cultura popular³¹, porque conscientiza e politiza (Fiori, 1987).

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. E ele se inicia com um diálogo em que, através de sucessões de imagens sugestivas, os educandos se descobrem como seres do mundo da cultura. Um mundo criado por eles por meio do trabalho, da práxis. Um mundo que, portanto, uma vez dialogado, refletivo e criticamente repensado e passado da “consciência ingênua” à “consciência crítica”, deveria ser social e politicamente transformado. Como um dos principais pensadores dos movimentos de cultura popular e da pedagogia crítica situada em uma proposta de educação libertadora, Paulo Freire foi sempre um defensor da ideia de que existe uma dimensão política na cultura e, portanto, na educação. (Brandão, 2010b, p. 201).

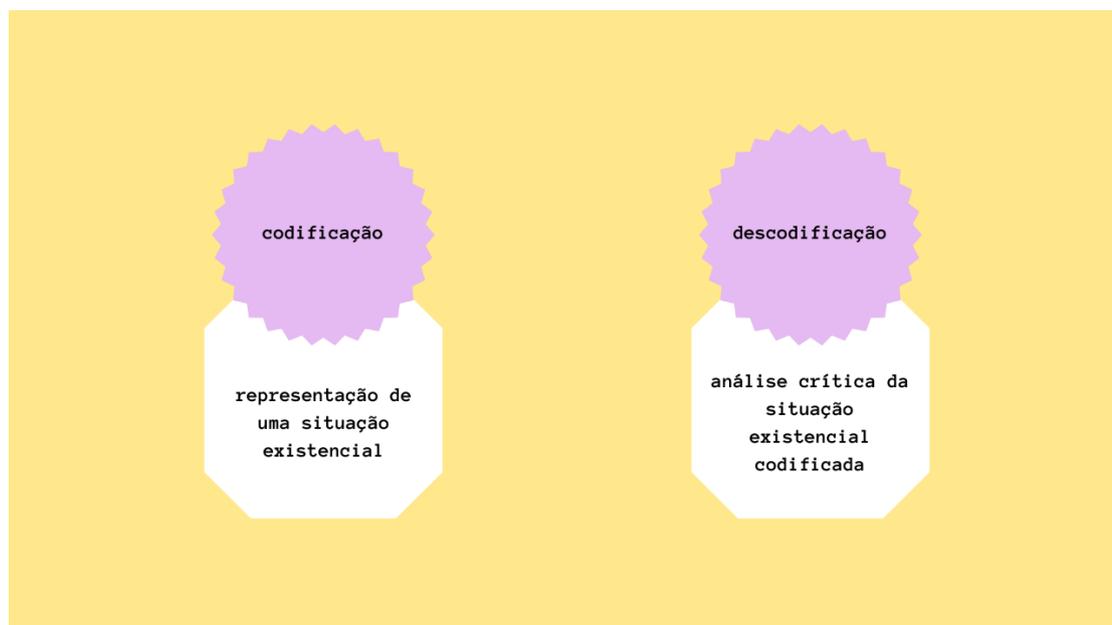
³⁰ Note-se: na perspectiva freireana, ninguém deixa a escola. A escola – leia-se, o sistema capitalista baseado na desigualdade social – abandona aqueles/as injustiçados/as socialmente para poderem acessar e permanecer na Educação Básica. Eis aqui a relevância e demanda da igualdade de posições, e não de oportunidades, que a justiça social luta por garantir, um dos meios sendo o currículo.

³¹ Nas palavras de Freire (1987, p. 49), só “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política”. Quanto ao conceito de cultura popular, em sentido freireano, esta é “[...] um aberto e múltiplo projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros atores sociais e populares.” (Brandão, 2010a, p. 206). Ainda, a cultura popular existe e (re)existe em meio às posições desiguais dos modos sociais de criação, participação e partilha da/na cultura (Brandão, 2010a). Portanto, é um espaço de contradições, em luta política para a transformação social.

A materialização deste método ocorre através de diferentes ações-reflexões; dentre elas³², escolho a codificação e descodificação freireanas enquanto método de análise coerente e coeso com a proposta de pesquisa. A codificação é a representação de uma situação existencial, seja em forma de desenho, fotografia ou da fala (Freire, 1987). Variável seja o formato da representação, “o importante, qualquer que seja a forma que a codificação assuma – e há outras – é que ela seja tomada, na verdade, como um objeto de conhecimento”, algo da prática que se queira compreender (Freire, 1981, p. 43).

³² As etapas do método Paulo Freire de alfabetização são: investigação do universo temático ou conjunto dos temas geradores do povo; codificação; descodificação; delimitação temática; redução temática; escolha do canal visual, pictórico, tátil, gráfico ou auditivo; e, confecção do material didático.

Figura 05 – Codificação e descodificação



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Nesta caracterização da codificação, faz-se importante explicitar que é “indispensável que a codificação, refletindo uma situação existencial, constitua objetivamente uma totalidade. Daí que seus elementos devam encontrar-se em interação, na composição da totalidade.” (FREIRE, 1987, p. 63) Para Corneli (2022, p. 62), “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”, teoria e prática *no* e *com* o mundo, porque impossibilitada de ser de outra forma. A leitura do mundo parte daquilo que é concreto, de um contexto concreto. A situação existencial codificada é uma situação concreta intencionada à leitura, à análise, à compreensão. Portanto, a totalidade é o contexto concreto da situação codificada.

Desse modo, a codificação, em seu processo, “[...] transforma o que era uma maneira de viver num contexto real, num “*objectum*” no contexto teórico.” (Freire, 1980, p. 32). Assim sendo, parte-se do campo da prática codificada ao campo da teoria, para descodificá-la e retornar-se à prática (Saul; Saul, 2017). Dessa maneira, “a codificação, de um lado, faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la.” (Freire, 1981, p. 42).

Esse desvelamento se dá através da reflexão ou análise crítica, que é a descodificação (Freire, 1987). Feita a codificação da situação existencial desejada a ser compreendida, parte-se para o processo de descodificação. Somente a partir deste momento é que serão feitas análises da situação codificada, devido à codificação ser o mirar a situação, descrevendo-a,

para então ser feita a descodificação através da ad-miração, que é objetivamente tomar distância do codificado para compreendê-lo. Em outras palavras, ad-mirar é a ação ontológica humana de “[...] agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (Freire, 1980, p. 26); assim, ad-miração é práxis humana, “[...] a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.” (Freire, 1980, p. 26).

No contexto teórico, “tomando-se distância” do concreto, se analisam criticamente os fatos que neste se dão. Esta análise envolve o exercício da abstração através da qual, por meio de representações da realidade concreta, procuramos alcançar a razão de ser dos fatos. O meio de que nos servimos em nossa prática para operar tal abstração é a codificação ou a representação de situações existenciais dos educandos. (Freire, 1981, p. 42).

Aproximo as dimensões da representação – codificação – e da análise crítica – descodificação - ao que o problema de pesquisa tem se proposto a responder: como se *manifestam* e se *caracterizam* saberes nas práticas alimentares de Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo. A representação corresponde ao contexto concreto, real, da prática, enquanto a análise crítica serve para a compreensão desta representação – processo em que será possível a caracterizar, no contexto teórico.

A descodificação de uma situação existencial implica em caminhar do abstrato ao concreto, ou, ir das partes ao todo e voltar deste às partes. Isto exige o reconhecimento do sujeito na situação existencial concreta e desta como situação em que o sujeito *está sendo*, por meio do movimento dialético (Freire, 1980, 1987). Ocorrendo desta maneira,

este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto. (Freire, 1987, p. 55).

A dimensão crítica da análise ou descodificação supõe a percepção da realidade vivenciada pelos sujeitos – a pesquisadora também como sujeito da pesquisa -, processo também conhecido como leitura de mundo. É a constatação, o conhecer o mundo para intervir nele, transformá-lo, de modo que “objetiva-se conhecer, com os sujeitos, a realidade que os desafia, em um movimento constante de desconstrução e reconstrução da práxis.” (Saul; Saul, 2017, p. 443; Moreira, 2010). Esse processo implica no distanciamento da realidade vivida para melhor apreendê-la, para melhor a des-cobrir e, então, modificá-la. Sendo assim, a mudança da realidade implica na compreensão desta mesma realidade: inclui, desse modo, uma transformação no nível da consciência dos sujeitos. Visto isso, tem-se a capacidade da

pesquisa, enquanto processo/movimento, de modificar não só os sujeitos participantes, mas também quem pesquisa.

Neste sentido, manifesta-se a objetividade, a não-neutralidade na pesquisa; estas não coexistem, porque naquilo que há objetividade, há escolha, opção, decisão. A análise reflexiva na/da pesquisa está molhada de objetividade e da perspectiva epistemológica de quem pesquisa. No procedimento de análise construído para esta pesquisa,

a descodificação é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. (Fiori, 1987, p. 6).

Diante disso, sistematizo o processo metodológico que será seguido no caminhar da pesquisa. Nela, as práticas alimentares das/nas Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo são a situação existencial a ser codificada, a partir dos saberes, do trabalho e das experiências dos sujeitos. As práticas alimentares das/nas EFAs, assim, serão representadas por: saberes, trabalho e experiência. Aqui, nota-se a necessidade da inferência de categorias no processo de descodificação, pois a identificação da manifestação e da caracterização dos saberes, para sua compreensão, dependem dialeticamente de práticas alimentares, trabalho e experiência, devido a sua relação teórico-prática – e dialética. Por isso, assumo saberes, práticas alimentares, trabalho e experiência como categorias desta pesquisa, conforme constará na Seção 3 – **RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS ALIMENTARES**.

Pode haver dois tipos de codificação: essencial e auxiliar. A codificação essencial é aquela representante de um núcleo básico, a qual pode se abrir em um leque temático, em que serão necessárias as chamadas codificações auxiliares (Freire, 1987). Enquanto processo, isto ocorre da seguinte maneira: “Depois de descodificada a “essencial”, mantendo-a projetada como um suporte referencial para as consciências a ela intencionadas, vai, sucessivamente, projetando a seu lado as codificações “auxiliares”.” (Freire, 1987, p. 64). Para esta pesquisa, assumo saberes como codificação essencial e trabalho e experiência como codificações auxiliares, reenfatizando que a situação existencial codificada em saberes, trabalho e experiência são as práticas alimentares das/nas EFAs do VRP. A figura 06 exemplifica as processualidades da codificação e da descodificação.

Figura 06 – Processualidades da codificação e da descodificação



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Através da codificação freireana é possível perceber/mirar as relações – sociais, culturais, econômicas, políticas – e suas contradições, e, pela descodificação, compreender/admirar as razões de tais e construir maneiras possíveis de superá-las. Nesse sentido,

enquanto a representação codificada é o objeto cognoscível que mediatiza sujeitos conhecedores, a descodificação - decompor o código em seus elementos constituintes - é a operação pela qual os sujeitos conhecedores percebem as relações entre os elementos da codificação e entre os fatos que a situação real apresenta, relações que antes não eram percebidas. (Freire, 1980, p. 32).

Para a análise dos dados produzidos coletivamente, elaborei um instrumento em uma planilha do Excel, em que foi possível sistematizar os dados a partir da sua transcrição; identifiquei de qual EFA se tratava o dado, além do sujeito principal e a fonte de produção do dado (registros do diário de campo ou entrevistas). Feito isto, estabeleci a situação existencial presente no dado analisado, para então inferir a categoria teórica através da qual ocorreria a identificação da forma de manifestação do saber e sua posterior caracterização. Dessa maneira, o instrumento é composto por 8 colunas, conforme figura abaixo.

Figura 07 – Instrumento de Análise

Transcrição do dado	EFA	Sujeito	Fonte (DC, E)
Pão de aipim leva a metade de água do que o pão normal	EFASOL	Neiva	DC

Situação existencial	Categoria(s)	Forma de manifestação do(s) saber(es)	Caracterização do(s) saber(es)
Pão de aipim	Saber	Observação	Saber da experiência

Fonte: Elaboração da autora (2024).

A escolha deste *software* foi importante para a organização da análise, conforme fui preenchendo o instrumento. Devido ao alto número de dados, criei um sistema de cores que me auxiliaram a identificar quais dados eu já havia dissertado, e, através do sistema de filtragem da planilha, pude percorrer este período da investigação de forma mais sistemática. Após a finalização do preenchimento do instrumento, feita a análise, pude estabelecer relações entre os saberes caracterizados e a recorrência de formas de manifestação, também devido à possibilidade de aplicação de filtros. O total de dados analisados por meio deste instrumento foram cento e quarenta (140), dos quais há repetições da situação existencial, visto que um saber pode se manifestar de diversas formas, além da caracterização deste saber também ser múltipla. Portanto, a partir de um dado de pesquisa e uma situação existencial, houve diversidade de compreensão da sua manifestação e caracterização.

Nestes termos, havendo apresentado as processualidades de análise dos dados produzidos coletivamente junto aos sujeitos da pesquisa, manifesto a seguir os princípios éticos assumidos para o percurso da pesquisa.

2.4 Procedimentos éticos de pesquisa: notas e compromissos

Dos compromissos e princípios éticos assumidos na pesquisa³³, me apoio na Resolução 510/2016, a qual considera que “[...] a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes.” (Brasil, 2016, p. 1). Por conseguinte, considera-se que

[...] as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico. (Brasil, 2016, p. 1).

Dessa forma, a ética é “[...] toda ação advinda da autopoisição na responsabilidade de si com o outro.” (Carvalho, 2021, p. 66). Além disso, existe uma relação entre ética e educação, por esta ser essencialmente “[...] um encontro ético entre o eu e o outro. Sem ética é impossível efetivar um projeto de educação libertador e humanizante.” (Trombetta; Trombetta, 2010, p. 336). Para Souza, Novais e Vasconcelos (2023, p. 8), “[...] tudo que implica em uma maneira de estar-no-mundo-com-os-outros gera uma ética.” (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 8).

Nesse sentido, a prática ética de pesquisa se torna um compromisso com o ser mais de todos os sujeitos envolvidos no processo investigativo, em conformidade com a sua metodologia. Desde o campo da educação popular, é assumido que “[...] somos seres sentipensantes e, por esse motivo, combinamos razão e amor, corpo e coração, buscando nos desfazer das (de)formações que esquartejam essa harmonia e poder dizer nossa palavra” (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 2). Desse modo, os compromissos éticos se materializam nas relações com o/a outro/a, e o movimento entre afeto e razão possibilitam o cuidado e a responsabilidade pelo/a outro/a (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023).

Diante disso, emerge a questão da alteridade, entendida numa relação dialética e recíproca, não hierárquica, com o cuidado (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023). Para Trombetta (2010, p. 66), “o reconhecimento da alteridade, da diferença, é indispensável para a emergência ético-epistemológica do eu e também do outro.” Nós não nos bastamos a nós mesmos:

³³ Ainda não há encaminhamento interno efetivo, por parte do PPGEdu/UNISC, quanto aos procedimentos éticos que devem ser efetuados nas pesquisas com seres humanos. Todavia, em respeito às participantes da pesquisa, bem como aos fundamentos da educação popular libertadora, me apoiarei nas orientações contidas na referida Resolução.

precisamos dos/as outros/as. Nesse sentido, “os seres humanos se fazem no encontro, na escuta, na comunhão e no diálogo com os outros. É no reconhecimento do outro como alteridade que o eu se constitui como pessoa.” (Trombetta, 2010, p. 66).

Os espaços-tempos acadêmicos, somados aos Comitês de Ética, regulam as atividades investigativas, em que a autonomia, enquanto formação do/no processo da pesquisa, em geral é desincentivada, ou, negada.

[...] as hierarquias, as dicotomias, as nomeações e as distinções entre saberes eruditos e populares, os processos de validação, desvalorização e valorização de determinados conhecimentos, dentre outras ações, transformam a academia em espaço de produção de conhecimento sobre o outro, tomado como objeto de estudo esvaziado de conhecimentos e, frequentemente, entendido como “não ser” (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 4).

Em conformidade com o Art. 3º da Resolução 510/2016, destaco os seguintes princípios éticos: do Inciso “IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada”; do Inciso “VII – garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz”; e, do Inciso “VIII – garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes” (Brasil, 2016, p. 5).

Quanto à relação pesquisador/a-participante, esta é assumida como uma construção contínua ao longo da pesquisa, “[...] podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas” (Brasil, 2016, p. 1). Superando-se a relação sujeito-objeto, assume-se uma relação sujeito-sujeito, em que a dignidade do sujeito participante é reconhecida, este como outro autônomo “[...] no sentido e na busca pelo cuidado, na condição de Outro, na sua distinção e não na sua diferença” (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 7).

Dessa maneira, a prática ética é, de fato, uma formação ética, em que se aprende a estar em relação com o/a outro/a pelo processo de estar, o que implica em presença e abertura. A formação ética se pauta, também, nas escolhas que vão constituindo a investigação, as quais revelam a intencionalidade da pesquisa (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023). Nesse sentido, pode-se assumir a proposta de uma comunidade de trabalho, formada por “[...] um espaço de ação, pesquisa, formação, exposição de práticas, dinâmicas e vivências que possibilitam a

construção coletiva do conhecimento no interior e por meio da cultura, num encontro de consciências.” (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 3).

O Inciso XIX, do Art. 2º, constitui a privacidade enquanto direito do/a participante na pesquisa de “[...] manter o controle sobre suas escolhas e informações pessoais e de resguardar sua intimidade, sua imagem e seus dados pessoais, sendo uma garantia de que essas escolhas de vida não sofrerão invasões indevidas, pelo controle público, estatal ou não estatal, e pela reprovação social a partir das características ou dos resultados da pesquisa” (Brasil, 2016, p. 4). Deve ser garantida a manutenção do sigilo e da privacidade das/os participantes da pesquisa, seja individual quanto coletivamente, durante todas as etapas da pesquisa, exceto perante manifestação explícita do contrário. Isto segue sendo válido após a conclusão da investigação (Brasil, 2016).

Enquanto esclarecimento, define-se o

processo de apresentação clara e acessível da natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, concebido na medida da compreensão do participante, a partir de suas características individuais, sociais, econômicas e culturais, e em razão das abordagens metodológicas aplicadas. (Brasil, 2016, p. 3)

Em vista disso, assumi o compromisso de apresentar a proposta da pesquisa, sua justificativa, sua problemática, seus objetivos e sua metodologia, bem como quais as possíveis contribuições e os potenciais riscos decorrentes da pesquisa a todos os sujeitos participantes na investigação. Esta partilha foi feita através da leitura coletiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Anuência para aceite da participação na pesquisa. Apoiei-me no Inciso I do Art. 2º da Resolução 510/2016, que define por assentimento livre e esclarecido a “[...] anuência do participante da pesquisa – criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir”, para propor o Termo de Anuência às EFAs frente à intenção de estar em pesquisa com as/os estudantes menores de idade (Brasil, 2016, p. 2). Quanto às pessoas adultas, me baseio no Inciso VI, do Art. 3º, que concebe “[...] a garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações” (Brasil, 2016, p. 5).

O § 2º do Art. 5º prevê que “no processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido, o participante deverá ter a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, bem como dispor do tempo que lhe for adequado para a tomada de uma decisão autônoma.” (Brasil, 2016, p. 5). Conforme o Inciso V, do Art. 2º, livra-se o/a participante da pesquisa de simulação, fraude, erro ou intimidação (Brasil, 2016). Em casos de eventuais danos,

materiais ou imateriais, causados pela pesquisa a quem participa dela, fico compromissada a propiciar a devida assistência, conforme previsto no Inciso X do Art. 3º (Brasil, 2016).

A comunicação das informações da pesquisa deve ser realizada de maneira acessível e compreensível, independente do formato de partilha escolhido (Brasil, 2016). Para esta pesquisa, escolho o registro escrito, a ser devidamente assinado pelas/os participantes após a sua leitura e discussão coletiva. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como o Termo de Anuência, permanecerão disponíveis a quem participa, a serem solicitados a qualquer momento.

Conforme o Art. 17º, deve ser garantida a devolutiva dos resultados da pesquisa a quem participou dela, e isto constará no cronograma a ser cumprido na pesquisa. Assumo a importância da devolutiva, também, por esta pesquisa estar sendo construída por muitas mãos, não somente por mim e meu orientador. A produção de conhecimentos *nas e com* as EFAs, a partir e através de perspectiva teórico-epistemológica e de uma metodologia baseada na educação popular, não teria sentido ou significado algum sem a participação e construção coletiva desta/nesta pesquisa. Portanto, os compromissos e princípios éticas na pesquisa colaboram com a metodologia e visão de ciência assumidas e defendidas por meio desta investigação. Desse modo, a pesquisa é “[...] mais que unicamente pedagógica [...] obrigatoriamente, ética e política, em que assumimos uma corresponsabilidade no fazer e no viver nossas investigações” (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 10-11). Ademais,

[...] a intencionalidade política sobre com quem, contra quem, a favor de que e de quem estamos, quando fazemos pesquisa, sedimenta posturas em que o processo investigativo- formativo será transformador e promotor de autonomia, solidariedade e justiça (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 17).

Para o pensamento freireano, a educação é, essencialmente, “[...] um processo ético antes de ser consciência crítica, engajamento político e ação transformadora.” (Trombetta, 2010, p. 69). Então, a ética, enquanto uma aproximação da realidade “[...] como ponto de partida/chegada, alicerçada no diálogo, no respeito e na confiança mútuos, com clara intencionalidade política, baseada na justiça e na busca por autonomia no sentido de Ser Mais”, possibilita um caminho em comunhão para chegarmos a ser, neste processo contínuo de aprender em coletivo, no cotidiano (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 16).

Eticamente, a minha relação com as participantes foi sendo constituída pela sua acolhida em seu local de trabalho. A partir da observação inicial da sua rotina, entre períodos de conversa e de silêncio, partilha de alimentos e bebidas – com destaque para o chimarrão –, passei a lavar

as louças utilizadas por elas nas preparações das comidas, e, depois de alguns encontros, propus a minha participação em algumas atividades de pré-preparo, como descascar alimentos e cortá-los. Procurei escolher momentos desse ‘fazer junto’ em que elas não estivessem preocupadas com horários, para que a minha participação não fosse um acréscimo a esse fator.

Nesse sentido, a observação foi fundamentalmente educativa para mim, pois possibilitou o exercício de avaliação de quando era adequado conversar, chegar mais perto do fogão, perguntar o que estava sendo feito; a distância e o silêncio, em muitas vezes, foram necessários, para que os processos de preparo não fossem comprometidos. De maneira semelhante, em meio à uma conversa, nem sempre o registro concomitante no diário de campo era propício. Assim, o olhar atento, o dialogar sobre assuntos outros que não práticas alimentares, o ouvir sobre histórias das famílias das cozinheiras-educadoras e mesmo a sensibilidade em notar que elas precisavam falar algo somente entre si foram parte do processo ético da produção dos dados da pesquisa. Depois de algum tempo, os próprios encontros eram marcados diretamente com as participantes. Além disso, a questão do transporte, no meu caso, sempre dependente, muitas vezes foi organizada por elas para a minha volta para casa.

A partilha de comidas, a troca de receitas, foram elementos basilares na construção desta relação de confiança e afetividade entre nós. Bolo de milho e biscoitos de gergelim foram algumas das minhas contribuições aos lanches delas, e no dia das entrevistas na EFASC, fui recebida com uma torta preparada pela Ivani e suco de laranja feito pela Aline, as frutas tendo sido cultivadas e colhidas pelos Coletivos de Trabalho. Desse modo, a comida materializou nossas interações e permitiu a abertura à curiosidade quanto a ingredientes, modos de preparo e costumes alimentares.

A apropriação do cotidiano como espaço-tempo educativo e formativo do fazer pesquisa com sujeitos também foi importante. A produção coletiva de dados, e, para além disso, de saberes, para mim, precisava ocorrer a partir da vida como ela é. Assim, a observação participante mediatizou que a convivência no local e horário de trabalho das cozinheiras-educadoras fosse facilitadora das relações entre nós, e, quando, enfim, realizamos a síntese do período de pesquisa de campo na forma das entrevistas semiestruturadas, pudemos estar confortáveis umas com as outras neste momento mais formal.

A construção do vínculo, inicialmente mediado por demais educadores e educadoras nas EFAs, supera, agora, esta dissertação, e coloca-se como caminho ainda a ser trilhado na continuidade de futuras investigações.

3 RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS ALIMENTARES, EDUCAÇÃO, TRABALHO E EXPERIÊNCIA

Esta seção tratará do aporte teórico-epistemológico da pesquisa, construído com base no entremeio das categorias práticas alimentares, trabalho, educação e experiência. Início pelas práticas alimentares por estas serem a situação existencial em representação para codificação e decodificação na presente pesquisa. Parto, depois, para conceituar o trabalho, a educação e a experiência, categorias dialéticas que contribuem para a caracterização dos saberes das práticas alimentares codificadas.

Dessa maneira, para começar, escrevo da alimentação, que assumo como práticas alimentares. Enquanto campo de estudos, a alimentação permite o desvelamento de saberes, representações, valores e significados dos grupos sociais a partir e através de uma prática cotidiana (Simon; Silveira, 2018). Por isso, o estudo ou a pesquisa em alimentação abrange mais que produtos e técnicas, ultrapassa o espaço da cozinha, pois é uma prática social (Simon, 2019). Importam também à pesquisa em alimentação as interrelações entre seres humanos e destes/as com a natureza, constituídas por hábitos, maneiras e práticas, desde o manejo dos ingredientes tornados em comidas, até as formas de consumo, que incluem as pessoas com quem são partilhadas.

Enquanto conjunto de ações e comunicações que ultrapassam o espaço da cozinha, abrangendo o solo, a floresta, o acesso à água e demais recursos naturais trabalhados por nós, seres humanos, homens e mulheres, a fim de nos alimentarmos, a alimentação implica agricultura, agropecuária, extrativismo, os quais defendo em sua perspectiva e possibilidade ecológica, numa relação saudável e de equilíbrio entre terra-mar-animais-humanos. A agricultura familiar agroecológica é vital para esta pesquisa, visto ser o projeto de educação-trabalho-sociedade essencial para as EFAs. Atento, assim, para as ações de manejo do solo, plantio, cultivo, colheita, beneficiamento, pré-preparo e preparo dos alimentos, que são transformados em comidas neste processo, e envolvem diferentes pessoas, de quem planta a quem cozinha.

As ações nas quais os alimentos são tornados comestíveis podem implicar na sua venda ou troca, e aqui ressalto a importância política do acesso à alimentação de qualidade nutricional e cultural, e em quantidade suficiente, para todas as pessoas, na cidade e no campo, no centro, bairro e favela, nas comunidades indígenas e quilombolas, em assentamentos, na escola, no presídio, no hospital e no asilo. Para além do acesso, é igualmente direito de todos e todas a

permanência a este acesso. A fome deve ser pauta de políticas públicas, de forma à soberania alimentar e nutricional não ser privilégio das classes dominantes.

Nesse sentido, a alimentação “sendo [...] imprescindível para a vida e a sobrevivência humanas, como necessidade básica e vital, [...] é necessariamente modelada pela cultura e sofre os efeitos da organização da sociedade” (Canesqui; Garcia, 2005, p. 9). Poulain e Proença (2003, p. 246) elaboram a seguinte pergunta, em vista da constatação do fator social da alimentação: “Como pensar a alimentação a partir das Ciências Sociais?”. Para Simon (2019, p. 147),

na espécie humana, a alimentação assume uma série de atributos exteriores à nutrição do corpo [...] a alimentação é, além de uma ação biológica, fundamental para o organismo, sem a qual não haveria a possibilidade de vida, tornando-se, sem dúvida, um ato social e cultural.

Desse modo, a alimentação é um fenômeno tanto biológico quanto social, cultural e psicológico (Poulain; Proença, 2003). Devido a isso, para Maciel (2005, p. 49), “como um fenômeno social, a alimentação não se restringe a ser uma resposta ao imperativo de sobrevivência, ao ‘comer para viver’.” Para além da nutrição físico-biológica, “[...] o comer envolve seleção, escolhas, ocasiões e rituais, imbrica-se com a sociabilidade, com idéias (sic) e significados, com as interpretações de experiências e situações.” (Canesqui; Garcia, 2005, p. 9). Ainda, “pode-se dizer que a alimentação faz parte de nossas vidas cotidianamente e não é apenas um ato de nutrir o corpo, mas também reflete toda a cultura e a estética alimentar de um povo, além da biogeografia local.” (Oliveira, 2022, p. 17). Assim, a compreensão das conceituações é importante e necessária para a epistemologia desta pesquisa: quando utilizado o termo alimentar-se, este se refere ao ato nutricional de ingestão alimentar; já o uso do verbo comer indica o ato social da prática alimentar, constituído de atitudes, costumes, sentidos e processualidades de dinâmicas sociais.

Dessa maneira, a alimentação ocupa um lugar na história, pois “[...] o que se come é tão importante quanto quando se come, onde se come, como se come e com quem se come.” (Santos, 2011, p. 108). As escolhas socioculturais imbricadas às práticas alimentares são historicamente condicionadas – seja ao tempo, ao espaço, ao sistema econômico, político e religioso, em escala global, nacional e local. Assim, as práticas alimentares são entremeadas de historicidade, e o “alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social.” (Santos, 2005, p. 12). Conforme Oliveira (2022, p. 21), “alimentar-se, portanto, é um ato

político, pois envolve, também, as escolhas individuais e coletivas que revelam a consciência política e o perfil consumidor dos sujeitos e dos grupos.”

Devido ao fator social do ato de comer, da inscrição da alimentação nas ciências sociais, sobretudo na sociologia, foi elaborado o conceito de espaço social alimentar (Poulain; Proença, 2003). Primeiramente, conceitua-se o espaço social como um sistema de relações entre o biológico, o ecológico e o social. Dele, parte-se para a conceituação do espaço social alimentar. Para o autor e a autora (2003), este espaço é a zona de imbricação entre o biológico e o cultural, ou seja, entre o que nos é dado pela natureza e o que fazemos dela/nela. Entendo que é, então, um espaço de liberdade, em que decisões podem ser tomadas: uma dualidade entre o que está determinado e o que podemos *criar* a partir disso. Em sua compreensão quanto à ontologia do ser social, Ciavatta (2019) aponta a implicação da dialética liberdade-necessidade na constituição nossa enquanto sujeitos.

Dessa maneira, o espaço social alimentar é constituído pela relação de coletivos humanos com a natureza (ou meio), somada a seis dimensões: a do comestível; da produção alimentar; do culinário; dos hábitos de consumo alimentar; da temporalidade; e, das diferenciações sociais (Poulain; Proença, 2003). Todas estas se baseiam na materialidade disposta/disponível ao que é social.

A primeira dimensão tratada por Poulain e Proença (2003) é o espaço do comestível. Este é composto por uma variedade de elementos naturais disponíveis aos seres humanos pela natureza, que, no entanto, não são todos utilizados: há uma seleção do que é e do que não é comestível, variável conforme a cultura, manifestando a multiculturalidade representada nos alimentos e nas comidas. Por isso, “o espaço do comestível é, portanto, a escolha que é operada pelo grupo humano no interior do conjunto de produtos vegetais e animais colocados à sua disposição pelo meio natural, ou que poderá ser implantada pela decisão do grupo.” (Poulain; Proença, 2003, p. 252).

Em seguida, tem-se a produção alimentar. São as tecnologias e as sociabilidades vigentes no processo de tornar o alimento em comida, desde a sua coleta/plantio/cultivo. É um sistema de ação/trabalho de transformação do insumo alimentar para o seu consumo, também resultado de interações sociais, entre necessidades e vontades de quem consome, seja em grupo ou não (Poulain; Proença, 2003). Dentro do sistema alimentar, coexiste o espaço do culinário, a cozinha, entendida aqui como um espaço de técnicas, simbologias e rituais identitários transformadoras do alimento natural em comida consumível.

O espaço do culinário é, ao mesmo tempo, um espaço no sentido geográfico do termo, de distribuição no interior dos lugares (este será, por exemplo, a posição da cozinha, o lugar onde se realizam as operações culinárias [e de consumo alimentar], dentro ou fora de casa), um espaço no senso social, o qual representa a repartição sexual e social das atividades de cozinha, mas também um espaço no sentido lógico do termo, englobando relações formais e estruturadas. (Poulain; Proença, 2003, p. 252).

Além destes, há o espaço dos hábitos de consumo, o qual contempla as processualidades do comer, a estruturação de uma refeição, seus tempos, modos, locais, culturalmente diversos (Poulain; Proença, 2003). A temporalidade alimentar, por sua vez, é conceituada enquanto uma série de ciclos temporais nos quais a alimentação se inscreve, como o ciclo da vida biológica dos seres humanos. E, por último, tem-se a dimensão do espaço de diferenciação social:

Comer marca, também, as fronteiras de identidade entre os grupos humanos [...] mas também no interior de uma mesma cultura, entre os membros que a constituem. No interior de uma mesma sociedade, a alimentação desenha os contornos dos grupos sociais. [...] série de categorias encaixadas, imbricadas, as quais são cotidianamente utilizadas pelos membros de uma sociedade, sem que os mesmos tenham verdadeiramente consciência, pois tal encadeamento ocorre de maneira implícita. (Poulain; Proença, 2003, p. 253).

O espaço social alimentar e suas dimensões são importantes referências para compreendermos as práticas alimentares e sua inscrição na antropologia, sociologia e história. Nessa perspectiva, o questionamento anterior de como pensar a alimentação a partir das ciências sociais é ampliado por mim para tensionar e problematizar o ‘lugar’ da educação nas pesquisas em alimentação. Qual a relação entre práticas alimentares e educação? Há alguma? Esses questionamentos serão basilares no desenvolvimento da escrita desta seção.

Para Poulain e Proença (2003), o primeiro aprendizado social do ser humano é a alimentação. Amon e Menasche (2008, p. 15-16) se referem à comida como atividades de “[...] busca, preservação, preparação, apresentação, realização, consumo e descarte, entendidas como processos construídos socialmente, envolvendo trocas e negociações de práticas e significados.” Estes processos são feitos a partir de saberes, de *comos* e *porquês*, conhecimentos muitas vezes aprendidos/adquiridos na prática cotidiana, de uma ciência e práxis popular.

Quanto conhecimento existe e é produzido na preparação de um queijo, na massa da cuca e no modo singular de preparar a cobertura com açúcar e manteiga, criando o “streusel”? Quanto conhecimento existe e é produzido no escolher qual será a galinha sacrificada para galinhada do aniversário da filha, no ato de colher o alecrim para que sempre floresça, no “deitar” a maniva da mandioca na terra, no separar da espiga do milho crioulo que serão as sementes da próxima safra ou no crochê do pano de prato que será usado durante o advento nos afazeres da cozinha? (Vergutz, 2021, p. 105).

A classificação dos alimentos, a criação e reprodução de receitas, o uso do espaço e do tempo na cozinha demandam saberes de diversas naturezas. Nesse sentido, o ser humano se baseia em si mesmo para classificar os alimentos que produz, transforma em comida e consome: “[...] é também a partir de sua presença no mundo que ele (sic) determina os domínios e os princípios de relações de trocas entre a sua atividade e as alternativas de seu mundo.” (Brandão, 1981, p. 150). Entendendo isto como parte de um processo cultural, “podemos dizer que a cultura humana emerge não somente do domínio da linguagem, mas também da arte culinária, esta que permite, além da subsistência, o aperfeiçoamento dos sentidos, uma identidade estética e um ethos histórico.” (Oliveira, 2022, p. 26). Assim, enquanto lugar de encontros e de relações sociais e culturais, a cozinha e os espaços relacionados à alimentação funcionam como mediadores culturais importantes de construção e partilha de saberes. Ainda, Ellen Woortmann (2013, p. 14) defende que “para que o alimento se torne comida, ele deve [...] sofrer [...] a passagem do plano da natureza para o da cultura, mediado pela via da culinária”, que compete saberes e trabalho.

Como manifestação da estrutura social subjacente, a comida pode possibilitar a apreensão do conhecimento de características de uma sociedade (Amon; Menasche, 2008). Desse modo, “as práticas alimentares estão no âmbito das inúmeras atividades humanas; tal assunto não é trivial, pois se reveste de uma importância epistemológica e cultural para a compreensão das sociedades humanas” (Oliveira, 2022, p. 32). As práticas alimentares podem ser “[...] reveladoras de aspectos sociais que ajudam a explicar as diferentes redes e transações que caracterizam o trabalho e a alimentação”. (Simon; Silveira, 2018, p. 34). Enquanto microcosmo da sociedade, “as cozinhas e as artes culinárias guardam histórias, tradições, tecnologias, procedimentos e ingredientes submersos em sistemas socioeconômicos, ecológicos e culturais complexos” (Canesqui; Garcia, 2005, p. 11). É na cozinha, espaço de preparo e produção/transformação de alimentos em comidas que

[...] prevalece a arte de elaborar os alimentos e de lhes dar sabor e sentido. Nela, há a intimidade familiar, os investimentos afetivos, simbólicos, estéticos e econômicos. Em seu interior, despontam as relações de gênero, de geração, a distribuição das atividades que traduzem uma relação de mundo, um espaço rico em relações sociais, fazendo com que a mesa se constitua, efetivamente, num ritual de comensalidade. (Santos, 2005, p. 21).

Ademais, já constatou Carlos Roberto Antunes dos Santos (2005, p. 12) que o “comer é um ato social, pois constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações.” Fischler (1995) observa que o comportamento alimentar é um princípio de

incorporação, pois ao comer são apropriadas qualidades simbólicas dos alimentos e, portanto, o ato alimentar torna-se central na formação humana e nos processos identitários, também distintivos. A dimensão social do ato de comer é tratada por Flandrin e Montanari (1998, p. 108) da seguinte forma:

O homem (sic) civilizado come não somente (e menos) por fome, para satisfazer uma necessidade elementar do corpo, mas também (e sobretudo) para transformar essa ocasião em um momento de sociabilidade, em um ato carregado de forte conteúdo social e de grande poder de comunicação.

Havendo tratado da categoria práticas alimentares, agora, para tratar da categoria saberes, primeiramente conceituo a educação e a educação popular. A educação, como ato dialético de conhecimento, entre o aprender e o ensinar recíprocos, é feita na vida cotidiana, seja na escola, na universidade, no local de trabalho, na reunião comunitária. Significa, desse modo, que o educar e o educar-se não estão restritos ao tempo-espaço escolarizado e institucionalizado. Em Brandão (1988), a educação é a continuidade do trabalho da vida. Através dela podemos produzir e reproduzir a nossa vida – biológica, social, histórica. Nesse sentido, assumo a educação como ação ontológica do ser humano, devido à sua relação direta com a nossa existência.

Todavia, a educação não é ato inato ou independente. Tem suas raízes na cultura, a partir da qual trocas passaram a ser feitas entre os sujeitos, daquilo que aprendem e criam com o seu trabalho na e com a natureza (Brandão, 1988). Estas trocas ocorrem entre pessoas e envolve o corpo e a consciência, esta última sendo essencial para a educação plena, porque educar é, também, formar a consciência, alcançá-la, processo que implica em movimento constante, pois a conscientização não é um fim em si mesma, e sim um caminho para a chamada curiosidade epistemológica de estar sempre na busca de aprender (Freire, 1996). Aliás, o que nos faz seres educáveis não é a educação, senão a consciência de sermos inconclusos (Freire, 1996).

Retornando à questão da cultura, para Brandão (2012), ela é a morada da educação na vida cotidiana. Uma das funções sociais da educação é a transmissão da cultura, entretanto, ressalto que esta dimensão educativa não deve ser redutiva, que negue ou cancele o papel criativo e a agência dos sujeitos educandos e educadores em si e entre si (Brandão, 1988). A partir deste pensar, a cultura pode ser percebida enquanto criações humanas de sistemas de significação, codificação, organização e regulação das relações entre seres humanos e o mundo (Hall, 1997). Estes códigos de significado dão sentido às atividades humano-sociais, ao viver em coletivo. Então, cultura é toda ação social, permeada de significados, e uma agente necessária nos coletivos para pulsão do seu viver, criado e recriado a cada dia ordinário do

nosso ser, estar e mexer no mundo. Aqui, cabe a visão marxiana de ação social humana, que se distingue da ação animal por se guiar e se informar através de modelos culturais (Hall, 1997).

Neste sentido, é lícito dizer que o homem (sic) se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feito pelos homens (sic) que o (sic) rodeiam ou que o (sic) precederam. (Freire, 1980, p. 38).

Ainda, a cultura ocupa um lugar epistemológico em nossas vidas: “[...] é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo.” (Hall, 1997, p. 16). Além de vivida – conscientemente ou não -, a cultura é um instrumento de leitura, estruturação e significação do mundo-realidade, apropriada pelos sujeitos que criam e recriam esses processos. Löwy (2017, p. 85), com base nas teses de Walter Benjamin, rejeita a “ideia de que a cultura possui uma história separada, desvinculada das condições sociais e políticas” e apreende a afirmação de Nietzsche de que “a cultura só pode crescer e desabrochar a partir da vida” (Löwy, 2017, p. 86). Assim, a vida enquanto existência é um exercício permanente de criação e recriação do nosso viver, que parte de condições e características específicas do tempo, espaço, grupo e sistema em que nascemos e vivemos. Desse modo, a vida – biológica – se transforma pela cultura e o trabalho humanos, tornando-se existência.

Além de aprendermos no e com o meio natural, no qual existimos, podemos, a partir da consciência do saber, aprender culturalmente em coletivo, entre nós, homens e mulheres (Brandão, 2012). Conforme Freire (1994, p. 104, grifo do autor), agimos no mundo com “[...] uma série de *saberes* que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram hábitos automatizados.” As trocas destes e outros saberes são parte considerável das práticas e sistemas alimentares, sobretudo para as comunidades. A alimentação, sendo processo cultural de seleção, manipulação e combinação de alimentos entre si, por mãos humanas, é, além de cultural, fruto do trabalho e da educação, estas partilhadas e reproduzidas no interior de dinâmicas socioculturais, ou seja, são possíveis e garantidas pelas trocas culturais. Dessa forma, há uma imbricação entre cultura, trabalho e educação ao se tratar de práticas alimentares. Conforme Souza (2018, p. 47),

os hábitos alimentares constituem um desses lugares, onde a cultura se apresenta e é transmitida pelo ato da educação. Apresentam um conjunto de situações, que, mesmo de forma ressignificada em relação à feitura e uso de ingredientes, evidencia permanências de valores culturais, transportando as pessoas, por vezes, a um tempo e lugar bem anteriores à realidade em que vivem.

A educação, nesse sentido, pode ser entendida como uma “[...] prática social onde as pessoas criam e recriam sua forma de decifrar o mundo onde vivem, com as suas relações e contradições.” (Vendramini, 2018, p. 219). A busca do ser humano pela educação ou pelo saber, “resulta de sua curiosidade e da necessidade de apropriar-se do mundo natural e cultural de que faz parte, ou da necessidade de recriar esse mundo.” (Fischer; Franzoi, 2018, p. 208). Para Triviños (2006, p. 136), no conhecimento “[...] estão embutidas práticas essenciais para satisfazer necessidades humanas”. O saber, assim, como conjunto da multiplicidade no interior desta categoria,

pode ser resultado de um processo espontâneo ou metódico [...] O saber é histórico e contextualizado, pois o ser humano é um ser inacabado e a realidade está sempre em movimento. Não é neutro, pois envolve escolhas sobre o quê, como, para que e para quem é produzido. Abrange o sujeito que conhece, o objeto a ser conhecido, o ato de conhecer e o resultado. (Fischer; Franzoi, 2018, p. 208).

Saber é conhecer, e “[...] envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica [...] Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva [...] se estende a outros sujeitos cognoscentes”, e, assim, é saber-em-relação, ou saber como relação social (Freire, 1994a, p. 122; Fischer; Franzoi, 2018). Nessa perspectiva, “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem (sic) abstrato, isolado, solto, desligado do mundo” (Freire, 1987, p. 40). Então, não há ensinar-e-aprender, saber, conhecer, sem presença coletiva, sem o/a outro/a.

A partir desta compreensão de educação, a educação popular pode ser apreendida, primeiro, como “processo geral de reprodução do saber necessária e anterior à divisão social do saber, como educação da comunidade; segundo, como o trabalho político de luta pela democratização do ensino escolar através da escola laica e pública.” (Brandão, 2012, p. 59). Por isso, a educação popular é uma reivindicação pela reparação histórica do acesso ao saber escolarizado, concomitante à valorização do(s) saber(es) popular(es), comunitário(s): é a negação da negação, para o desenvolvimento racional, intuitivo, afetivo, sensitivo, ético e político do sujeito e dos coletivos (Oliveira, 2003).

O começo da construção das experiências de educação popular no Brasil ocorreu a partir da década 60, e surge “[...] inserida num contexto histórico de contradições de classes, de lutas e resistências populares contra a opressão e a alienação de uma cultura dominante sobre a cultura popular.” (Oliveira, 2003, p. 64). Um dos *lócus* essenciais das ações da educação popular são as práticas sociais e políticas, como exemplo, os movimentos sociais, o que enfatiza

que apesar da pauta da democratização do acesso e da permanência das classes populares na educação pública, a educação popular luta pela educação plena para além da escola e da universidade (Brandão, 2012; Oliveira, 2003).

Esta perspectiva de educação demanda a possibilidade de que “[...] as classes populares participem da produção do conhecimento, [...] do processo de construção do saber e da escola”, para que a escola e a educação sejam de todos/as, porque feitas por todos/as, com sentido para as realidades diversas e para o contexto concreto de cada sujeito (Oliveira, 2003, p. 65). Nestes termos,

educação popular *com* as classes populares significa superar a unilateralidade presente na estrutura socioeconômica, pela divisão do trabalho, para uma ação, na qual o saber e o fazer, a cultura, das camadas populares e dos intelectuais, sejam parte de um mesmo processo, na busca de uma síntese-dialética. (Oliveira, 2003, p. 65).

Neste contexto, entendo a educação do campo como uma ramificação da ‘árvore da educação popular’, por esta ser “[...] um modo de lutar, de pensar e de fazer a educação que se enraíza no trabalho do campo e em seus sujeitos³⁴, suas lutas, sua cultura, seu modo de produzir e respeitar a vida.” (Caldart, 2021, p. 356). É uma educação produzida pelos sujeitos do campo, construída desde o campo, para o campo, mas não restrito a ele. Ainda, a educação do campo “[...] é uma forma associativa de lutas coletivas cujo foco é a educação, mas que não se aparta de outras lutas pela vida que a precedem ou completam: terra, trabalho, cultura; alimento, saúde, participação política”, incluindo espaços de articulação e organização política dos sujeitos trabalhadores do campo entre si e com outros setores da sociedade. (Caldart, 2021, p. 356). Contudo, no contexto hegemônico de projeto sócio-educacional,

Historicamente a educação brasileira no espaço camponês se caracterizou pelo esquecimento por parte do poder público tanto com relação às estruturas físicas e humanas (escolas, materiais e/ou profissionais da educação) para a operacionalização de processos educacionais como no planejamento de uma educação coerente com contexto sócio, histórico, cultural e econômico do campo brasileiro. (Vergutz, 2021, p. 84).

Todavia, ambas a educação do campo e a educação popular são contra hegemônicas – ou alternativas³⁵ - porque são feitas *com* e *pelos* seus sujeitos, esperando a transformação

³⁴ Os sujeitos coletivos da educação do campo são trabalhadores/as do campo, quilombolas, indígenas, sem-terra, ribeirinhos/as, assentados/as, agricultores/as familiares, assalariados/as rurais. Ou seja, são comunidades que trabalham na terra, são a classe trabalhadora do campo. (Caldart, 2021).

³⁵ Alternativas são produção de opções, aqui, “[...] como una operación social, política y pedagógica específica, en la que se condensa el saber histórico de las luchas (saberes soterrados, saberes sometidos) y la experiencia que

social. No caso das EFAs do VRP, que estão baseadas no método da Pedagogia da Alternância, os saberes populares são fundamentais para a dialética escola-família-comunidade, para a apropriação ou recriação destes saberes pelos/as estudantes, desde a materialidade da existência humana no cotidiano, entre sujeitos.

Assim, a partir da participação, para a educação popular, há a “[...] necessidade da utopia de transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho de classe das classes populares.” (Brandão, 2012, p. 98). É importante ressaltar que a educação popular não é uma atividade pedagógica destinada às classes populares, mas sim um trabalho coletivo dentro delas, feito com e por seus sujeitos, para que a vivência do saber compartilhado crie a experiência do poder compartilhado (Brandão, 2012). Assim, “a educação popular [...] está relacionada: a uma *prática política*; a uma *transformação* (não apenas de pessoas, mas da própria sociedade); a uma *organização e mobilização social*” e, também, a um saber-fazer sistematizado desde os grupos populares (Oliveira, 2003, p. 66, grifos da autora).

Com isso como “pano de fundo” da categoria saberes, é necessário reconhecer de antemão a dicotomia instituída e reproduzida pela ciência moderna entre saber popular e saber científico. Conforme Fischer e Franzoi (2018, p. 208), “usualmente, [...] o substantivo conhecimento é utilizado para fazer referência ao saber científico ou ao saber formalmente legitimado.” Ainda, segundo as autoras, o sentido da ciência moderna se fundamenta nesta disparidade de valor: “ao que é produzido fora desses lugares, em outros tempos e espaços da vida humana, denomina-se, muitas vezes, saber – com uma conotação de menor valor que aquele dado ao conhecimento enquanto saber científico.” (Fischer; Franzoi, 2018, p. 208).

Essa dissertação de mestrado irá abranger diferentes “tipos” de saberes, muitos deles relacionados ao trabalho e à experiência, tencionando “[...] a problemática epistemológica da relação entre os saberes (científico e do senso comum)”, para que essa dicotomia seja superada (Oliveira, 2003, p. 61). Conforme o objetivo específico de caracterizar os saberes manifestos em práticas alimentares nas Escolas Famílias Agrícolas da região do Vale do Rio Pardo/RS, esses diferentes saberes serão tratados especificamente quando feita a codificação e descodificação das práticas alimentares das EFAs, na forma, então, de representações de situações existenciais. Por enquanto, somente os nomeio, ciente de que podem se manifestar outros além destes: Saberes da experiência (Freire, 1996); saberes da prática (Triviños, 2006;

se configura como base para la generación de proyectos cuando se inscribe en un horizonte que dota de sentido a las prácticas de los sujetos sociales.” (Sollano; Adams, 2019, p. 126). O alternativo sempre está relacionado à disputa pela hegemonia, desde o que está institucionalizado/instituído e à reelaboração dos saberes, atrelados às experiências e demandas dos sujeitos sociais (Sollano; Adams, 2019).

Simon; Moretti; Ploia, 2022); saberes populares (Brandão, 1988; Freire, 1996); saber-fazer ou saber da pura experiência feito (Freire, 1996; Silva, 2016; Martins, 2017); saberes socialmente construídos (Freire, 1996); saberes culinários (Simon, 2014; Jomori *et al*, 2018); saberes socialmente reprodutivos (Sollano; Adams, 2019); saberes do trabalho (Trinquet, 2010; Schwartz, 2010), saberes técnicos (Jomori *et al*, 2018).

O trabalho, categoria de análise e reflexão de práticas alimentares nesta pesquisa, mediatiza o prover às necessidades humanas pelo mexer na natureza, trabalhar nela, trabalhá-la, para o sustento humano. Por isso, o trabalho é historicamente indispensável para a nossa vida e existência, porque “[...] todo o ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida.” (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 751).

Em relação, trabalho e alimentação interdependem um do outro e “o modo de sustento deve ser entendido como a vida que se qualifica por meio do trabalho, e nesse sentido, [...] vão compondo o modo de produção da vida material em comunidade”. (Mello; Santos, 2022, p. 104). Neste processo de produzir a existência comum ao/em coletivo, em trabalho e educação, concomitantemente, se faz história e se produz “objetos, fenômenos, conhecimento, memórias e sociabilidade com os demais indivíduos”. (Mello; Santos, 2022, p. 94).

A (re)criação do mundo social só é possível graças à força de trabalho, ou seja, à capacidade humana de mobilizar as energias físicas, mentais, emocionais e morais que, a partir de uma base natural, são produzidas culturalmente pela experiência e pela educação, materializadas na corporeidade e no espírito do trabalhador (sic). (Tiriba; Magalhães, 2018, p. 266).

Havendo definido o que entendo por trabalho, precisa-se pensar, também, no sujeito trabalhador. Quem trabalha “[...] é, antes de tudo, um corpo vivo e pensante [...]. Como escreve Marx, o processo produtivo “produz” o trabalhador na mesma medida em que reproduz a relação trabalho-capitalista.” (Arruzza, 2014, p. 14, tradução minha). Ao mesmo tempo que produzimos nossa existência através do e no trabalho, somos também produzidos por ele. Dessa maneira, o trabalho pode ser compreendido como condição para a nossa humanização (Vendramini, 2018; Fischer, 2010).

Dialeticamente, “ao trabalhar, o homem (sic) cria condições econômicas, sociais, políticas e culturais que favorecem e, ao mesmo tempo, desfavorecem sua condição ontológica de ser mais.” (Fischer, 2010, p. 799). Nesse sentido, a força de trabalho humana, enquanto nossa capacidade de trabalhar, é a mercadoria necessária para a manutenção do sistema capitalista.

Nossa força de trabalho, Marx nos diz, tem a “peculiar propriedade de ser uma fonte de valor” porque, com essa força de trabalho, criamos mercadorias e valor para o capitalismo. A apropriação de nosso trabalho excedente pelos capitalistas é a fonte da sua dominação. Sem a nossa força de trabalho, então, o sistema entraria em colapso. (Bhattacharya, 2019, p. 102).

Em consequência, o sistema capitalista produz a alienação entre quem trabalha e sua atividade de trabalho, através dos meios de produção: “ao transformar o trabalho em uma mercadoria, o capitalismo faz com que os trabalhadores subordinem sua atividade a uma ordem externa, sobre a qual não têm controle e com a qual não podem se identificar.” (Federici, 2017, p. 243). Para dominação dos/as trabalhadores/as que possuem a força de trabalho necessária para a manutenção do capitalismo³⁶, é preciso que ocorra a interiorização da legitimidade deste sistema que explora o trabalho como mercadoria (Mészáros, 2008). Sem que “cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”, o próprio sistema capitalista entra em risco de término (Mészáros, 2008, p. 44). Nesse sentido, a educação tem a capacidade de ser tanto libertadora e humanizadora, quanto reprodutora da opressão do capitalismo no imaginário social e popular.

Isto nos encaminha para pensarmos na relação dialética produção-reprodução, central para compreendermos os saberes de práticas alimentares, principalmente se exercidos por mulheres. O trabalho, além das dimensões já tratadas, é produção e reprodução da vida biológica e da existência social humana (Frigotto; Ciavatta, 2012). A relação entre produção e reprodução tem seus primórdios na origem do capitalismo na Europa, pela separação da família produtora do seu local de produção, que era a terra/o campo (Arruzza, 2014). Antes disso, não havia diferença entre as duas³⁷. A partir da mudança na produção pré-capitalista, majoritariamente agrária, para a capitalista, à qual se relaciona com o êxodo rural, a urbanização e a industrialização, “[...] a relação entre produção e reprodução (no sentido de biológico, de geração, e reprodução social) foi também radicalmente transformada.” (Arruzza, 2014, p. 9, tradução minha).

Assim sendo, por trabalho reprodutivo entendo toda a ação de cuidado de pessoas e espaços no/do *locus* doméstico – cozinhar, limpar e arrumar a casa, lavar, estender, recolher e

³⁶ Segundo Arruzza (2014, p. 3, tradução minha), precisa-se pensar no “capitalismo não como um conjunto de leis puramente econômicas, mas sim como uma ordem social complexa e articulada, uma ordem que no seu âmago consiste em relações de exploração, dominação e alienação.”

³⁷ É importante notar que “[...] cada processo de produção é sempre concreto - ou seja, caracterizado por aspectos que são histórica e geograficamente determinados” (Arruzza, 2014, p. 14-15, tradução minha).

passar roupas, entre tantas outras atividades que precisam ser realizadas para que a vida seja mantida, ou seja, reproduzida.

Com o desaparecimento da economia de subsistência que havia predominado na Europa pré-capitalista, a unidade entre produção e reprodução, típica de todas as sociedades baseadas na produção-para-o-uso, chegou ao fim conforme essas atividades foram se tornando portadoras de outras relações sociais e eram sexualmente diferenciadas. No novo regime monetário, somente a produção-para-o-mercado estava definida como atividade criadora de valor, enquanto a reprodução do trabalhador começou a ser considerada como algo sem valor do ponto de vista econômico e, inclusive, deixou de ser considerada um trabalho. O trabalho reprodutivo continuou sendo pago - embora em valores inferiores - quando era realizado para os senhores ou fora do lar. No entanto, a importância econômica da reprodução da força de trabalho realizada no âmbito doméstico e sua função na acumulação do capital se tornaram invisíveis, sendo mistificadas como uma vocação natural e designadas como “trabalho de mulheres”. Além disso, as mulheres foram excluídas de muitas ocupações assalariadas e, quando trabalhavam em troca de pagamento, ganhavam uma miséria em comparação com o salário masculino médio. (Federici, 2017, p. 145).

Apesar da opressão capitalista e da alienação entre meios, mercadorias e a própria produção, o trabalho é uma ação ontológica, o que significa que é uma prática exclusiva, que só nós, homens e mulheres, podemos realizar, e que, por causa disso, é constitutiva do ser humano. Nessa perspectiva ontológica, pode-se pensar no trabalho como experiência, categoria a ser abordada adiante. Fundamentada na antropologia, essa visão do trabalho o assume enquanto atividade humana (Fischer; Franzoi, 2018).

Nas palavras de Fischer (2010, p. 799), “o trabalho é uma expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de relação e de transformação do mundo natural e cultural, um ser da práxis, de ação e reflexão”. Ainda, “o trabalho, do ponto de vista ontológico, é entendido na sua acepção mais ampla enquanto práxis humana material e não material, não se reduzindo à produção de mercadorias. É, portanto, produção cultural” (Fischer, 2010, p. 798). Por práxis, entende-se

[...] a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. (Rossato, 2010, p. 650).

Assim como a educação não se resume às práticas educativas escolarizadas ou institucionais, o trabalho não é sinônimo de produção fabril, emprego ou serviço. A mulher que rega os temperos plantados na horta no quintal de casa está trabalhando, bem como quando os colhe para acrescentar à comida que prepara para o almoço. A restrição do trabalho à produção

de mercadorias ou reprodução de serviços no mercado de trabalho é em si opressiva da possibilidade ontológica de humanização do ser humano pelo trabalho. Se somente o trabalho como venda da força produtiva ao capital/capitalista é trabalho, não há espaço para a humanização através da conscientização do valor de outras atividades produtivas ou reprodutivas, geralmente feitas por mulheres, para a superação da lógica opressora de desvalorização destes trabalhos.

Retomando o sentido da humanização pelo trabalho, o campo trabalho-educação anuncia a formação de trabalhadores/as como seu fundamento e função principal (Fischer; Franzoi, 2018). Em co-labor-ação e coletividade, os grupos trabalham e se educam. Existe uma reciprocidade entre fazer e saber, saber como fazer. O aprender a produzir a própria existência é parte do trabalho-educação nosso enquanto sujeitos históricos (Saviani, 2007). A partir da leitura da Carta Nove de Freire (1994) em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, ressignifiquei a minha compreensão sobre trabalho-educação, por Freire anunciar a prática de pensar a prática como método de chegarmos a saber que sabíamos, para, dessa forma, saber e ser mais (Freire, 1996).

A história, enquanto produção social da existência e sendo processo, é uma das essências da relação permanente entre trabalho e educação (Ciavatta, 2019). A partir do trabalho, produzimos os nossos meios de vida-existência e, em simultaneidade, nos educamos pelo que fazemos. Trabalho e educação, assim, são trabalho-educação, mútuos e indissociáveis. São, também, fundamento ontológico e histórico do ser humano (Saviani, 2007). Aproximamos e entendemos a alimentação, ou as práticas alimentares, como trabalho-educação de/para produção e reprodução da existência, porque exige saberes e fazeres recíprocos. Freire, quando escreve do ato de cozinhar, compõe que este “supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio” (Freire, 1996, p. 12). Desse modo, os saberes referentes a práticas alimentares são inseparáveis do fazer.

Assim, saberes são construção, “são frutos das relações sociais de produção da existência humana.” (Fischer; Cordeiro; Tiriba, 2022, p. 200). Demandam sujeitos que os construam, em co-labor-ação com outros sujeitos, pelo trabalho em coletivo. Os saberes do trabalho, pela e na experiência da vida, são desenvolvidos e partilhados entre os seres humanos (Fischer; Cordeiro; Tiriba, 2022). Nestes termos, podemos manifestar que “é pela práxis que construímos maneiras de estar, pensar e sentir o mundo, que produzimos saberes e cultura.” (Fischer; Cordeiro; Tiriba, 2022, p. 194).

Visto isto, quanto à categoria experiência, inicio pela etimologia da palavra: do grego, significa empírico, traduzida para o latim com o sentido de ação de conhecer ou aprender para além dos limites (Lombardi, 2018). Pode ser compreendida como um “[...] conjunto de conhecimentos individuais ou coletivos que resultam de aquisições acumuladas historicamente pela humanidade”, um acumulado de saberes pela vivência (Lombardi, 2018, p. 26; Ciavatta, 2018). Esse acumulado histórico é gerado na/pela vida material, estruturada por classes sociais (Thompson, 1981; Vendramini, 2018).

A experiência é composta por conteúdos empíricos, que podem – ou não – ter sido transmitidos pelos sentidos (Lombardi, 2018). Todavia, superando o âmbito das ideias, é possível que a experiência seja experimentada através de sentimentos, enquanto parte da cultura, seja por meio de relações familiares e comunitárias, contratos sociais, arte e religiosidades (Thompson, 1981). Desse modo, experiência é apreensão de algo, e isto sempre situado historicamente no tempo e no espaço sociais. Nesse sentido,

[...] o caráter e a natureza da experiência humano–social dificilmente podem ser entendidos fora dos quadros sociais, quer dizer, sem que estejam devidamente balizados pelas evidências empíricas do conjunto das relações sociais, contudo sem, em nenhum momento, duvidar de que aí estão presentes suas contradições e seus conflitos. (Magalhães; Tiriba, 2018, p. 10-11).

Para o pensamento marxista, a experiência é assumida na forma de atividade humana sensível, funcionando como mediadora da relação sujeito-objeto, manifestada na práxis social (Ramos, 2018). Em Marx, a experiência também é compreendida enquanto “[...] produção da história humana pela produção material.” (Schwartz, 2010, p. 39). Dessa maneira condicionada pela materialidade da existência humana, a experiência, enquanto categoria, “[...] só pode ser entendida nas condições históricas que a produzem.” (Magalhães; Tiriba, 2018, p. 11). Para Fischer e Franzoi (2018), a experiência manifesta a relação sujeito-condicionantes históricos, a qual é tanto limitante quanto estimulante do ser e estar no e com o mundo. Dessa forma, a experiência é a capacidade humana de produzir o mundo e fazer história, tanto vivência interior quanto relação com o mundo exterior, concreto, em que existimos com outros e outras (Fischer; Franzoi, 2018; Ciavatta, 2018).

Para Thompson (1981, p. 16), “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.” Nesse sentido, não há experiência sem sujeito, este histórico. Apesar da experiência ‘entrar’ sem bater à porta e chegar de modo desobediente, é em si um ato reflexivo que possibilita a construção social dos sujeitos

(Thompson, 1981). Além disso, para o historiador, é “o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência” (Thompson, 1981, p. 42). Para Ramos (2018, p. 150), na experiência há uma “[...] materialidade do ser social na qual plasmam os conflitos de valores, de interesses, as contradições entre necessidades subjetivas e condições objetivas.”

É relevante ressaltar que “assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido”, ou seja, há uma prática reflexiva dos pensamentos humanos, do próprio senso comum³⁸ – o imaginário popular, baseados na experiência da existência que ensina no cotidiano (Thompson, 1981, p. 17). Das palavras de Brandão (1988, p. 32) “onde viver o fazer faz o saber”, podemos apreender o sentido de que a ação humana – para além do trabalho formal e institucionalizado – participa do processo de ensinar-e-aprender pela existência, esta nunca deixando de ser comum/coletiva. Ademais, na perspectiva de saberes cotidianos, Mello e Santos (2022, p. 96) escrevem que a

cotidianidade que abarca a vida das pessoas traz consigo sua própria experiência, sua própria sabedoria e seus horizontes [...] o saber cotidiano, atrelado à opinião, às experiências de vida e senso comum, possibilita que o conhecimento seja acessível às pessoas que o compõem nessa prática da vida diária, em meio a concepções, costumes e contradições.

Desse modo, a experiência está aberta à modificação, à recriação, e atua sobre a consciência dos sujeitos sociais, disponibilizando materiais para novas construções de saberes (Thompson, 1981). Salienta-se, assim, a relação entre experiência, educação e cultura, visto que

os valores não são "pensados", nem "chamados"; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas idéias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e "aprendidas" no sentimento) no "habitus" de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria. (Thompson, 1981, p. 194).

Para Freire (1980, p. 38), “a cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória”. Na experiência cotidiana da existência humana, a consciência atua na criação de valores históricos, e é a experiência de classe – muitas vezes – que “[...] dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo

³⁸ Para Geertz (2013, p. 79), o senso comum precisa ser tratado como um “[...] corpo organizado de pensamento deliberado”, em que o mundo é a autoridade de base dos argumentos provenientes dele.

de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida.” (Saquet, 2019; Thompson, 1981, p. 112)

Diante disso, o pensamento de Thompson quanto à experiência é sintetizado por Magalhães e Tiriba (2018): para o autor, há a experiência vivida, a experiência percebida e a experiência modificada, todas condicionadas pela estrutura histórico-social das condições objetivas e subjetivas pelas quais homens e mulheres se constituem enquanto classe trabalhadora. Assim, em Thompson a experiência é experiência de classe, que é intrínseca ao fazer-se da classe trabalhadora (Ciavatta, 2018). Tem ligação, também, com a práxis, porque carrega em si a capacidade transformadora da realidade e da sociedade. É importante referenciar que,

na historicidade de suas análises, o autor [Thompson] amplia o conceito de classe para além das determinações econômicas, considerando-as, mas incluindo os demais aspectos da vida social (moradia, saúde, religião, grupos sociais e políticos etc.). (Ciavatta, 2018, p. 70).

Em Halbwachs, a experiência vivida está vinculada à vida material e moral das sociedades nas quais os seres humanos vivem/existem, e “[...] desse conjunto de experiências vividas com pessoas, grupos, lugares, datas, constituímos nossa memória” (Magalhães; Tiriba, 2018, p. 10). As experiências podem ser individuais e coletivas e estão imbricadas à memória coletiva. Conforme Ciavatta (2018, p. 61), “[...] a objetividade dos fatos e a subjetividade das vivências, sentimentos, pensamentos dos sujeitos sociais são aspectos intrinsecamente relacionados nas experiências.” Logo, as experiências

[...] se articulam a sentimentos, valores, símbolos, expectativas e vão conformando a construção de uma memória do trabalho, na qual as relações sociais que se engendram e atuam entrelaçam significados e produzem memórias vividas, recebidas, herdadas e transformadas. E, por sua vez, operam sobre a realidade da vida social ordinária, do trabalho, das relações socioculturais, construindo uma memória coletiva, no caso, de classe, que enlaça esses grupos a experiências passadas. (MAGALHÃES; TIRIBA, 2018, p. 11).

Em vista disto, memória coletiva e classe social são interrelacionadas quanto à experiência histórica dos sujeitos, participando de sua ‘produção’. Por causa desta relação, a experiência está ligada à identidade de classe: “[...] as experiências compartilhadas integram a vida material e cultural, passado e presente, formando memórias sociais e coletivas capazes de favorecer a identidade de classe.” (Magalhães; Tiriba, 2018, p. 12). A memória coletiva – de classe – passa a ser identidade coletiva a partir da atuação e conscientização dos sujeitos, de sua

realidade social e necessidades materiais e imateriais, no que se refere às diferenças de classe e à desigualdade social (Magalhães; Tiriba, 2018).

Dessa maneira, a experiência é transmitida através da partilha. No pensamento de Benjamin (1987), referente à tradição do conhecimento e da cultura, a experiência sempre foi comunicada aos jovens, enquanto sabedoria, acumulada ao longo da vida-existência e transmitida na forma de conselhos, relatos e histórias (Ciavatta, 2018). Assim, tem-se a experiência “[...] no plano do cotidiano, do senso comum, da cultura popular, lugares das contradições e das ambivalências” (Ramos, 2018, p. 148). Para Thompson (1981, p. 194),

[...] os valores, tanto quanto as necessidades materiais, serão sempre um terreno de contradição, de luta entre valores e visões-de-vida alternativos. Se dizemos que os valores são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos às suas determinações, não precisamos, por isso, render-nos a um relativismo moral ou cultural. Nem precisamos supor alguma barreira intransponível entre valor e razão. Homens e mulheres discutem sobre os valores, entre valores, e em sua escolha alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meios racionais. Isso equivale a dizer que essas pessoas são tão determinadas (e não mais) em seus valores quanto o são em suas idéias e ações, são tão "sujeitos" (e não mais) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história geral.

Nesse sentido, para além de sujeitos individuais, pelas lentes da experiência, se ela nos é impossibilitada ou subtraída, há uma perda coletiva: uma barbárie (Benjamin, 1987). O autor se refere a isto como uma pobreza, em que os humanos não estão mais abertos a novas experiências. Limitada pela modernidade e a ideia de progresso, “[...] não haveria mais espaço social para a relação mediada pelo conhecimento da vida. Seria a pobreza da condição humana na modernidade capitalista” (Ciavatta, 2018, p. 69).

Este é um dos empecilhos ao nosso ser mais enquanto sujeitos coletivos fazendo a nossa história, ao mesmo tempo que se torna um que-fazer a superarmos. Entretanto, a experiência enquanto leitura e inserção nossa no mundo concreto, através do corpo consciente, nos coloca em movimento, apesar das contradições, e se concretiza “[...] na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a vivência humana.” (Ramos, 2018, p. 145; Molina, 2010).

Da materialidade da vida ou sua produção material torna-se possível a ‘fabricação’ da experiência e dos saberes dela advindos (Schwartz, 2010). Há uma dialética assumida entre a experiência ser a fonte do saber e o saber ser resultado da experiência (Schwartz, 2010). No seu viver cotidiano, o ser humano se apoia nas percepções que tem a partir da sua experiência para interpretar, descrever, compreender e explicar os fenômenos materiais, sem necessariamente conhecer ou até mesmo precisar conhecer a sua essência (Triviños, 2006). Nesse sentido, o

conteúdo oferecido pela experiência é organizado através de conceitos, visto o conhecimento ser a forma pela qual o ser humano expressa abstratamente “[...] as relações que mantém com o mundo circundante e com outros homens (sic).” (Lombardi, 2018, p. 45-46).

Ao longo dessa seção, apresentei o contexto teórico em que esta pesquisa se fundamenta, buscando manifestar a relação das práticas alimentares com a educação. Como aprendizado social ensinado através da cultura, as práticas alimentares necessitam do trabalho para sua (re)produção, processo do qual a experiência histórico-social dos sujeitos não pode ser separada. Com base nisto, as seções a seguir tratarão do contexto prático-concreto das experiências de práticas alimentares e seus saberes nas Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo, nunca separado do contexto teórico.

4 SABERES EM CAMPO E ENTRE MULHERES: EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS ALIMENTARES NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO VALE DO RIO PARDO

Esta seção abordará as experiências e os saberes das cozinheiras-educadoras das Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo no preparo de comidas no cotidiano destas escolas do campo. Nessa perspectiva, será considerada a constituição das mulheres enquanto sujeitos sociais sob relações de gênero no sistema capitalista, e como o trabalho de práticas alimentares exercido por mulheres, além de seus saberes e experiências, são condicionados por estes fatores. presente seção busca, através da experiência e observação *in loco*, compreender a formação das mulheres enquanto cozinheiras-educadoras, bem como identificar e caracterizar como saberes das cozinheiras-educadoras se manifestam em práticas alimentares nas EFAs do VRP.

Nestes termos, é relevante destacar que o processo da pesquisa de campo torna possível que sejam percebidas e compreendidas situações e fenômenos “[...] que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.” (Neto, 1994, p. 59-60). Por isso, o diário de campo é uma importante fonte de registro e de produção prévia de dados *em campo*.

Entretanto, o contexto concreto da pesquisa se mostra relacionado dialeticamente com o contexto teórico, o qual possibilita aportes para a leitura e compreensão do mundo e da vida. Sem uma desvinculação entre ambos os contextos, torna-se possível caminhar no processo investigativo. Nesse sentido, a análise de saberes das cozinheiras-educadoras precisa ser antecedida por uma abordagem histórica das mulheres e dos trabalhos de cuidado, espaços-tempos estes que mediatizam a criação e reprodução de saberes em práticas alimentares.

4.1 Mulheres e trabalhos de cuidado

Numa tarde em campo na EFASOL, entre atividades na cozinha, falamos do ser mulher e da dependência dos homens às mulheres em relação ao trabalho doméstico e de cuidado. O assunto surgiu enquanto descascávamos batata doce, e conversamos sobre a mulher precisar estar sempre disponível, alerta, resolvendo situações, trabalhando (Diário de Campo, 2022). Historicamente, uma vez que as atividades em geral realizadas por mulheres no âmbito doméstico foram definidas como não-trabalho, todo o trabalho realizado pelas mulheres foi

naturalizado, como se fosse um “[...] recurso natural, disponível para todos, assim como o ar que respiramos e a água que bebemos.” (Federici, 2017, p. 191).

[...] a diferença de poder entre mulheres e homens e o ocultamento do trabalho não remunerado das mulheres por trás do disfarce da inferioridade natural permitiram ao capitalismo ampliar imensamente “a parte não remunerada do dia de trabalho” e usar o salário (masculino) para acumular trabalho feminino. (Federici, 2017, p. 232).

Nesse sentido, o sistema capitalista de produção de mercadorias e serviços está diretamente relacionado à opressão e degradação social das mulheres, fundamental para a manutenção do próprio sistema e a acumulação de capital por parte das classes dominantes (Federici, 2017). Assim, a conjuntura é atravessada por questões de gênero, classe e ideologia, pela perpetuação no senso comum de que determinadas atividades são trabalho de mulher, e, portanto, podem ser exploradas na forma de não-remuneração ou baixa remuneração. Dessa maneira, o sistema patriarcal pode ser entendido como um “[...] sistema de relações, tanto materiais como culturais, de dominação e exploração das mulheres pelos homens.” (Arruzza, 2014, p. 4, tradução minha). Por conseguinte, sobre a base da propriedade privada e da nova ordem patriarcal,

[...] foi possível impor uma nova divisão sexual do trabalho, que diferenciou não somente as tarefas que as mulheres e os homens deveriam realizar, como também suas experiências, suas vidas, sua relação com o capital e com outros setores da classe trabalhadora. (Federici, 2017, p. 232).

A base do poder das mulheres, na Europa pré-capitalista, que consistia em um conjunto de relações coletivas, sistemas de saberes e práticas entre mulheres, nas comunidades, foi destruída pela caça às bruxas. A partir de uma leitura histórica do período, as bruxas eram mulheres possuidoras de um repertório de saberes referentes a ervas e remédios curativos – como ‘médicas populares’³⁹ (Federici, 2017). Dessa forma, sendo agentes importantes para a manutenção das comunidades e para o controle da natalidade, essas mulheres “[...] debilitavam o poder das autoridades e do Estado, dando confiança aos pobres em sua capacidade para manipular o ambiente natural e social e, possivelmente, para subverter a ordem constituída.” (Federici, 2017, p. 314). Por terem determinado ‘poder popular’ de credibilidade nas suas comunidades, eram vistas como ameaça ao Estado e ao novo sistema capitalista que já atuava

39 Conforme Federici (2017, p. 364), “com a perseguição à curandeira popular, as mulheres foram expropriadas de um patrimônio de saber empírico [...] que haviam acumulado e transmitido de geração a geração - uma perda que abriu o caminho para uma nova forma de cercamento: o surgimento da medicina profissional, que, apesar de suas pretensões curativas, erigiu uma muralha de conhecimento científico indisputável, inacessível e estranho para as “classes baixas”.”

para diminuir a organização e soberania populares, quanto aos seus saberes, práticas e experiências. Devido a isso, um dos objetivos da caça às bruxas foi afastá-las do restante da comunidade e estruturar o imaginário da população aos ideais burgueses, que excluía as mulheres da esfera de trabalho socialmente reconhecido e das relações monetárias, desse modo as reduzindo a não-trabalhadoras (Federici, 2017).

No contexto da América Latina, antes da colonização europeia, as mulheres lideravam organizações e as atividades realizadas por elas eram socialmente reconhecidas, embora fossem consideradas complementares às contribuições dos homens à família e à sociedade (Federici, 2017). A partir da conquista, entretanto, esta dinâmica social foi reestruturada, de forma que os homens se tornaram os mais favorecidos em relação ao poder político e econômico. A propriedade das terras comunais, antes também possível às mulheres, foi assumida pelos chefes tradicionais, e houve a expropriação do uso da terra e dos direitos à água para as mulheres das comunidades (Federici, 2017, p. 401).

Apesar do fim da colonização dos territórios, o colonialismo permanece vigente no imaginário social através da colonialidade, pelas instâncias do poder, saber e ser. Em suma, a colonialidade é o padrão moderno-colonial que continua sendo mantido, de forma hegemonicamente eurocêntrica, nas relações entre os sujeitos.

[...] 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. (Corneli, 2022, p. 30).

Neste contexto, são modificadas também as relações de gênero, diante da instituição dos homens como os únicos seres políticos, e, portanto, “detentores” de experiências e saberes válidos e validados (Segato, 2016). Ocorre, assim, uma transformação na representação das mulheres no pensamento e imaginário social.

Também parte deste panorama da captação do gênero pré-intrusão pelo gênero moderno é o sequestro de toda política, ou seja, de toda deliberação sobre o bem comum, por parte da nascente esfera pública republicana em expansão, e a conseqüente privatização do espaço doméstico, sua “outrificação”, marginalização e expropriação de tudo o que nela era político. (Segato, 2012, p. 121).

Desse modo, além da perseguição e assassinato das mulheres consideradas bruxas, pode-se considerar que a modernidade, pela frente/padrão moderno-colonial, exterminou e

permanece exterminando todas as mulheres, enquanto seres políticos, por seus saberes e experiências serem desvalidados/invalidados. E isto possui relação com a produção de conhecimentos em espaços-tempos populares.

Na sociedade de classes, implica-se que o papel das mulheres, nas classes proprietárias/dominantes, seja o de manutenção da propriedade, enquanto nas classes proletárias/oprimidas, a opressão sobre as mulheres se dá devido ao seu papel produtivo na classe e reprodutivo dela (Bhattacharya, 2019). Para Arruzza (2014), embora produção e reprodução sejam distintas, ao mesmo tempo são momentos concretos necessariamente combinados, ou recíprocos, numa totalidade articulada. A reprodução é o processo da manutenção de uma sociedade como um todo, seja no cotidiano, pelo trabalho de cuidados para a manutenção da saúde e existência da atual força de trabalho, quanto a natalidade de nova força de trabalho (Arruzza, 2014).

A teoria da reprodução social nos ajuda a compreender a situação das mulheres quanto ao seu trabalho, saberes e experiência. A reprodução social ocorre “fora” da economia formal, e pode ser dividida em atividades regenerativas e atividades mantenedoras (Bhattacharya, 2019). As primeiras incluem práticas alimentares, descanso, cuidados psíquicos para com trabalhadores/as; as mantenedoras, por sua vez, abrangem cuidados com não-trabalhadores/as, como crianças, idosos/as, desempregados/as; há, ainda, a dimensão da reprodução que é dar à luz a futuros/as trabalhadores/as (Bhattacharya, 2019).

O termo reprodução social, na tradição marxista, indica geralmente o processo de reprodução de uma sociedade na sua totalidade [...] Na tradição marxista feminista, no entanto, a reprodução social significa algo mais preciso: a manutenção e reprodução de vida, a nível diário ou geracional. Neste contexto, a reprodução social designa a forma como o trabalho físico, emocional e mental necessário para a produção da população está socialmente organizado: por exemplo, preparação de alimentos, educação de jovens, cuidados para com os idosos e doentes, bem como questões de habitação e todo o caminho para as perguntas da sexualidade. (Arruzza, 2014, p. 16, tradução minha).

Em síntese, a teoria da reprodução social manifesta que “[...] o capitalismo é um sistema unitário que pode integrar com êxito, ainda que desigualmente, a esfera da reprodução e a esfera da produção.” (Bhattacharya, 2019, p. 104). Nesse sentido, “as múltiplas relações de poder e dominação aparecem, portanto, como expressões concretas da unidade articulada e contraditória que é a sociedade capitalista.” (Arruzza, 2014, p. 17, tradução minha).

As considerações sobre gênero, trabalho e reprodução social cooperam na compreensão do contexto de saberes de práticas alimentares exercidos por mulheres. No campo, aos homens é destinado o trabalho na lavoura, o manejo do maquinário, enquanto as mulheres eram “[...]”

as responsáveis, no cenário familiar, pela alimentação cotidiana, ao participarem ativamente da produção de gêneros alimentícios de subsistência, da economia doméstica, da organização das atividades e das práticas da vida religiosa.” (Simon, 2019, p. 257). Assim, nota-se que o âmbito doméstico e todas as atividades de cuidado – das pessoas, da casa, da horta, e dos animais domesticados ou criados para o consumo familiar – permanecem associadas às mulheres. Nesta conjuntura, a ideologia dominante propicia que o silenciamento e a não-agência das mulheres sejam reproduzidos, como silêncios que ecoam (Vergutz, 2021). Conforme a autora (2021, p. 199), “esses são silêncios que naturalizam a compreensão de que o trabalho pesado é exclusivamente executado pelos homens”, contudo, no cotidiano, esta não é a realidade da reprodução da vida no campo: apesar do silenciamento, há o eco dos saberes, trabalho e experiência das mulheres que além do trabalho na horta, casa e arredores, trabalham na lavoura, lidam com o maquinário agrícola.

A partir desta compreensão da condição histórica das mulheres na sociedade capitalista e patriarcal, podemos caminhar ao encontro de situações existenciais de produção de comidas nas EFAs, e assim identificar como ocorrem as manifestações de saberes das cozinheiras-educadoras e, então, caracterizá-los.

4.2 A cozinha como espaço educativo: saberes são partilhados

Uma das dimensões que manifesta maior destaque quanto aos saberes das cozinheiras-educadoras nas EFAs é a partilha. Para que esta ocorra, o espaço de produção e recriação dos saberes se torna essencialmente educativo. No caso de práticas alimentares, um destes lugares privilegiados é a cozinha.

Nesse sentido, faz-se pertinente uma descrição dos espaços de trabalho das cozinheiras-educadoras; a cozinha e o refeitório na EFASC estão localizados num prédio à parte, e neste há também uma câmara fria para armazenamento de alimentos produzidos na Área Agrícola, além de banheiros. Há uma cozinha composta por pias e balcões industriais somente para uso do Coletivo da Cozinha. Entre esta cozinha e a de preparação das comidas, há uma despensa para alimentos não-perecíveis. A cozinha principal contém fogão industrial de seis bocas, duas bancadas, uma pia e uma geladeira. No refeitório, há uma geladeira acessível aos/às estudantes em que são armazenados os itens para o café da manhã e a ceia, além de freezers e forno industrial. O almoço e a janta são servidos em conjunto de cubas de inox e as mesas para refeição são redondas e para quatro pessoas.

Na EFASOL, a cozinha única está localizada aos fundos da Sala Grande e em frente aos dormitórios femininos, todos parte do mesmo prédio. É composta por bancada central e demais equipamentos e armários nas laterais. Na parte externa da cozinha há duas pias para as atividades do Coletivo da Cozinha, bem como forno industrial. A despensa é adjunta à cozinha e a Área Agrícola de plantio de verduras, hortaliças, ervas e temperos se encontra nas imediações da cozinha, de fácil acesso às cozinheiras-educadoras. De mesma forma que na EFASC, há uma geladeira de uso específico dos/as estudantes. As refeições são realizadas na Grande Sala, em que há mesas retangulares grandes. As comidas também são servidas em cubas de inox.

Das minhas anotações no diário de campo nos primeiros momentos de vivências nas EFAs enquanto pesquisadora resultaram percepções quanto à rotina das cozinheiras-educadoras, da maneira que elas manejam o tempo, o espaço, os alimentos e os equipamentos na produção das comidas. Notadamente, ao longo do dia é muito perceptível que as cozinheiras-educadoras estão sempre atentas ao relógio, se organizam a partir dele, decidem seus movimentos em determinada sequência e velocidade conforme as necessidades de preparação (Diário de Campo, 2022⁴⁰).

No caso das cozinheiras-educadoras das EFAs do VRP, os saberes referentes ao seu cozinhar no âmbito profissional se imbricam às suas experiências, passadas e anteriores ao contato e trabalho nas EFAs, bem como às que estão tendo no presente junto a estes sujeitos coletivos. O seu repertório de saberes de práticas alimentares advém de experiências na cozinha dentro e fora do lar. De acordo com Abdala (2011), os hábitos e práticas alimentares cotidianos são permeados da história do grupo de quem cozinha e come, assim representando modos de relação e organização internos. Tais hábitos são representações dos modos de viver do coletivo, em reafirmação diária através da manutenção da sua prática. Ainda, conforme Simon (2014, p. 52), pode-se constatar que os

[...] hábitos alimentares praticados hoje resultam, basicamente, de legados dos antepassados (sic), em que as mulheres tiveram papel de destaque, transmitindo saberes e receitas, até hoje cultivados nas cozinhas, tanto das cidades quanto do meio rural da região. Geralmente, são elas as detentoras do saber culinário, pois permanece em suas mãos a decisão de quando transmitir esses saberes e para quem será ofertada essa importante herança cultural.

⁴⁰ Todas as referências do diário de campo do ano de 2022 remetem à fase de pesquisa conhecida como exploratória, a qual chamo de aproximação ao campo empírico. Essa fase gerou 04 visitas a cada EFA do VRP, totalizando 08 dias de vivência nas escolas e com seus sujeitos, turnos manhã e tarde.

Os saberes coparticipados entre mulheres são essenciais para a manutenção da vida-existência, através da alimentação. O trabalho da alimentação, mediado por saberes, fazeres e experiências, precisa ser reconhecido como o trabalho feito por mulheres, de maneira anunciativa da sua importância, quanto ao cuidado, e na manutenção da vida e existência individual e coletiva. Através da partilha e da comunicação, sistemas de saberes e habilidades são mantidos entre mulheres, em desafio à hegemonia que desconsidera os modos populares de saber, fazer e consumir comidas.

Saberes e práticas cotidianas estão em constante reapropriação e ressignificação, postos em movimento pelos sujeitos que os exercem. Neste contexto, há a vivência da experiência coletiva de produção e reprodução de saberes, partilha do trabalho e seus resultados, relacionada à cultura popular, que é fluida como um camaleão, numa constante ressignificação de saberes-fazeres (Abdala, 2011).

Numa das ocasiões, na EFASOL, enquanto o Coletivo da Cozinha lavava, secava e guardava as louças que haviam sido utilizadas no almoço, uma das cozinheiras-educadoras almoçava na cozinha, mas, ao mesmo tempo, indicava onde se guardava tal louça (Diário de Campo, 2022). Logo em seguida, com uma xícara de café em mãos, ela se dirigiu ao tanque e dava conselhos ao estudante que estava lavando os panos de prato (Diário de Campo, 2022). O envolvimento e a preocupação, por parte da cozinheira-educadora, pela qualidade dos fazeres do Coletivo de Trabalho, demonstram que o trabalho é constante, difícil de ser separado do horário de almoço/intervalo⁴¹.

Também na EFASOL, o cardápio é estabelecido quinzenalmente, em acordo entre a coordenadora da cozinha, a nutricionista e as cozinheiras-educadoras. Na EFASC, as refeições são decididas pelas cozinheiras-educadoras a partir dos alimentos disponíveis na câmara fria, que inclui a procedência da Área Agrícola de produção alimentar por parte dos/as estudantes. Tanto as cozinheiras da EFASOL, quanto as trabalhadoras da EFASC comentaram comigo que incluem/modificam preparações conforme disponibilidade de ingredientes, que há liberdade para elas tomarem essas decisões, o que as leva a compreenderem a cozinha como um espaço de criação (Diário de Campo, 2022).

Dessa maneira, pode-se pensar na comunicação que as práticas alimentares cotidianas requerem e mantêm. Tendo o comum imbricado em si, o termo comunicação nos remete à

⁴¹ Conforme indicado anteriormente, o horário de trabalho das cozinheiras-educadoras varia de uma EFA para outra, o que muda a dinâmica dos intervalos. Além disso, na EFASC, é função da cozinheira-educadora em horário de trabalho, no meio-dia, orientar o Coletivo da Cozinha quanto à separação das comidas sobradas, como e onde guardá-las, bem como qual o lugar correto para cada louça, entre outras orientações.

comunidade, àquilo que temos em comum entre nós, que é possível através da ação – também presente na palavra. A partilha, através da comunicação, é uma das principais formas identificadas de manifestação dos saberes das cozinheiras-educadoras participantes da pesquisa. A formação das quatro mulheres, quanto ao aprender a cozinhar, é manifestada pela partilha com a mãe ou a avó, desde pequenas. Estes são tanto saberes da experiência das mulheres que partilharam seus conhecimentos culinários, quanto saberes socialmente construídos *com* as filhas e netas. Para Brandão (1988, p. 10), “a educação [...] pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida”, ou seja, essas partilhas intergeracionais são formas de comunalizar formas diversas de reproduzir a existência individual e coletiva através da alimentação.

Em Schwartz (2010, p. 39), “é por intermédio da produção material que advém a fabricação, se podemos dizer, da experiência humana, a elaboração de seus saberes.” Os saberes da experiência, assim, são produzidos e acumulados na própria existência e são a “[...] explicação (do grupo popular) do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.” (Freire, 1996, p. 81). Por isso, entendo-os como saberes populares.

A produção ou criação dos saberes da experiência ressalta que é “[...] o provisoriamente inconsciente desse corpo competente⁴² que permite reagir nas situações, sem mesmo refletir e, felizmente, é o corpo, mas nunca é somente o corpo, que memoriza, que se habitua, que vem a ser virtuoso.” (Schwartz, 2010, p. 45). Portanto, a memória da experiência mediatiza a (re)produção dos saberes provenientes dela. No contexto das práticas alimentares, relaciona-se o afirmado de que “todo o não-dito na receita está pressuposto nos destinatários sob a forma de saberes tácitos, construídos e mantidos na experiência cotidiana, conhecimentos sobre os quais não se colocam perguntas, saberes que fazem parte da vida vivida” (Amon; Menasche, 2008, p. 16).

A partilha também é forma de manifestação de saberes do trabalho, como a divisão das tarefas. Lenir (2023) diz que fazem tudo juntas, “é automático”. Assim, não há uma divisão restrita dos fazeres cotidianos na cozinha, mas todas são (com)partilhadas, no sentido de as cozinheiras-educadoras complementarem uma a ação da outra. Desse modo, sem especificações, o trabalho não se torna tão repetitivo e monótono, porque entre si se auto-organizam para alternarem entre os tipos de preparação (salada, acompanhamento, proteína,

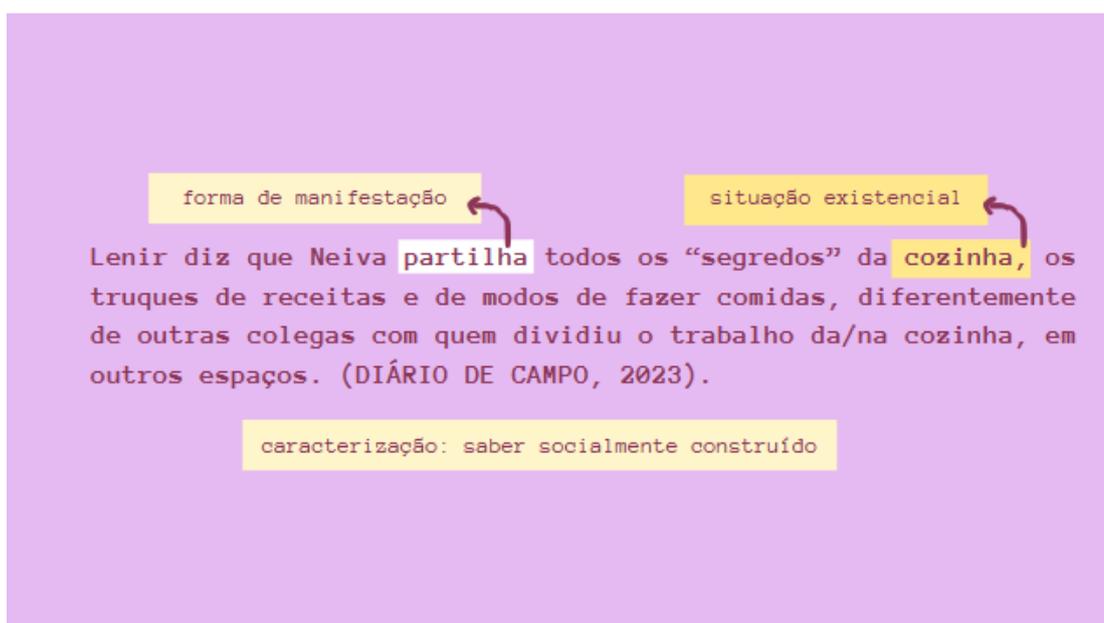
⁴² Conforme a perspectiva freireana, pode-se pensar no corpo consciente.

lanche, doce), além de estarem presentes para finalizar algo que a companheira de trabalho iniciou, por exemplo.

O trabalho partilhado, dessa maneira, facilita o movimento de saberes entre as cozinheiras-educadoras. Segundo Lenir (2023), Neiva partilha todos os “segredos” da cozinha, os truques de receitas e de modos de fazer comidas, diferentemente de outras colegas com quem dividiu o trabalho da/na cozinha, em outros espaços. Este é um saber socialmente construído, pois a Neiva não teria obrigação de partilhar esses conhecimentos com a Lenir, mas escolhe fazer isto (a Figura 08 abaixo retrata a processo analítico). Com as suas palavras, Neiva (2023) afirma:

E assim, eu também gosto de compartilhar as receitas, sabe, não é uma coisa que eu quero só pra mim, assim, mas compartilhar o conhecimento. Que nem agora, no ano passado, a Lenir, entrou uma nova colega, então a gente compartilha muitas receitas, muitos conhecimentos. Isso é um prazer que a gente tem!

Figura 08 – Processo de análise



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Nesta perspectiva, a cozinha, enquanto um espaço educativo, é criada pelos seus sujeitos. Sem o elemento fundamental da partilha, uma cozinha pode ser um lugar de opressão e violência, desta forma impossibilitando que práticas educativas sejam construídas e reproduzidas a partir dos alimentos e da produção comunal de comidas. Nesse sentido, para além de assumir a partilha como uma responsabilidade, os sujeitos trabalhadores em uma

cozinha precisam estar apropriados dela como fator essencial de formação, visto as práticas alimentares serem ações coletivas, não isoladas.

A partir da experiência de partilhar seus saberes, Neiva (2023) também manifesta a sua percepção do ensinar e aprender recíprocos. Conforme ela, "[...] a gente acaba aprendendo sabe, também né. A gente não só ensinando, mas também aprendendo". Para Freire (1996, p. 23-24), “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” Em uma cozinha, isto é representado pela partilha de saberes: a troca de receitas, de modos de preparo de um determinado alimento desconhecido por uma das companheiras de trabalho, é uma prática social de educação mútua. Brandão (2012, p. 23), por sua vez, afirma que

[...] é no interior da totalidade e da diferença de situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos do trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência, que, no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens (sic) entre si se ensinam-e-aprendem. Ao mesmo tempo que socialmente a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa. Aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana individual a passagem da natureza à cultura.

Na perspectiva da “produção de inteligência coletiva de sujeitos localizados a partir do sentimento de partilha e cooperação” (Saquet, 2019, p. 11), as cozinheiras-educadoras não somente partilham saberes umas com as outras em seus locais de atuação, como também me incluíram em diversos processos manuais da produção de comidas. Registrei em meu diário de campo (2022) quanto ao primeiro dia de aproximação à Lenir e à Neiva: “Fizemos biscoitos de amido, com goiabada. Lenir iniciou o preparo da massa, Neiva o finalizou. Enquanto ia moldando, fiz junto com ela.” A massa dos biscoitos funcionou como mediadora do contato com as cozinheiras-educadoras, e esta situação existencial já indicou a abertura delas à partilha, do acolhimento em seu espaço de trabalho e até mesmo no ensinar a manualidade do processo de bolear os biscoitos. Feito isso, Neiva monitorou o forno, cuidando quando estavam prontos só pelo olhar a sua coloração. ‘Se ficar dourado, fica duro. Se assa pouco, esfarela’, me explicou ela. O ponto da massa, antes de ser boleada/moldada, ela também avaliou pelo olhar e pelo tato (Diário de Campo, 2022). Assim, através dos sentidos, ela estabeleceu uma relação entre a textura final dos biscoitos e a sua coloração, sem se basear na temperatura do forno e no tempo de cocção. Este é um saber técnico criado por ela a partir da sua experiência, além do porcionamento igualitário de cada biscoito e sua forma, que garante a cocção padronizada.

Ademais, a sua partilha comigo atesta estes saberes como socialmente construídos – estes serão abordados mais detalhadamente na Subsecção 5.2.

Entre conversas, chimarrão com biscoitos e silêncios de concentração no trabalho, num dia na EFASOL, as cozinheiras-educadoras falaram de a cozinha ser espaço pedagógico em que acontecem trocas de conhecimentos. Perguntei se elas se consideravam educadoras⁴³, e me disseram que se atentam a sua função – referindo-se ao trabalho de cozinheiras – e que respondem às demandas dos/as estudantes somente sobre isso – com exceção das tarefas domésticas (Diário de Campo, 2022). Quanto a estas, uma das cozinheiras-educadoras comentou sua percepção de estudantes que chegam na escola sem saber como realizar estas tarefas e que isto é aprendido que elas os/as ensinam, no cotidiano dos Coletivos de Trabalho (Diário de Campo, 2022).

A cozinha, para as participantes, é percebida como um lugar querido por/para todos/as. Às vezes, sentem que não conseguem fazer seu trabalho como gostariam por causa de estudantes que estão ali, dando abraço, perguntando como estão, querendo saber o que vai ter de comida, como estão preparando. Dizem de novo sobre este ser um aprendizado que acreditam ser parte da formação dos/as educandos/as. Dessa maneira, a cozinha desempenha uma mediação de conhecimentos por ser um espaço socioeducativo, pautado no cotidiano.

Ademais, quando a cozinha é apreendida como um lugar formativo, o tempo de trabalho é percebido de maneira distinta, como abordado acima. A organização em relação a horários ainda é importante, entretanto, não é assumida como uma restrição à socialização com os/as estudantes e demais educadores/as na EFA.

Além disso, na EFASOL, a localização da cozinha propicia que as cozinheiras-educadoras escutem as aulas que ocorrem na Grande Sala ao lado. Em meu diário de campo registrei o seguinte: Da Grande Sala, escuto Neiva e Lenir trabalhando pela cozinha. Quando retorno para perto delas, Neiva me diz como são importantes as Ciências Humanas, frente às *fake news* e o envolvimento da juventude nos espaços em que são mais propícias – nas redes sociais. Ela diz que gosta de ouvir, de aprender ouvindo as aulas desde a cozinha. Assim, visto os espaços-tempos pedagógicos não serem isolados na EFASOL, as cozinheiras-educadoras podem, ao longo do seu trabalho diário, também aprender o mesmo que os/as jovens. O posicionamento de Neiva manifesta sua criticidade e preocupação quanto à juventude, indicadores de um saber socialmente construído, provavelmente, pela sua vivência enquanto

⁴³ Na EFASOL, as cozinheiras-educadoras me disseram: “*Aqui, não somos chamadas de cozinheiras.*” (Diário de Campo, 2022). Ao invés disso, são educadoras do lar.

sujeito de uma EFA. Semelhantemente, numa quinta-feira à tarde, enquanto os/as estudantes tinham aula de Música, Lenir comentou comigo, feliz, que gostava muito desse momento da semana e que se diverte ouvindo os/as jovens tocando, até fora do tempo de aula – algo recorrente na EFASOL, sempre permeada de som e cantoria.

As cozinhas das EFAs também são lugares em que saberes populares possibilitam processos de produção alimentar. Um saber popular manifestado pelo sabor do alimento cozido emergiu da situação existencial do aipim. Ivani (2023) falou que se fica amargo, após a cocção, indica que permaneceu na terra por muito tempo depois de uma geada. Essa relação das condições climáticas com o cultivo de alimentos é uma das bases para os saberes populares ancestrais partilhados de geração em geração, os quais são fruto de observação empírica por parte de quem trabalha a/na terra⁴⁴, sendo, também, gerados a partir da experiência. Nesse sentido, emerge a preocupação: “[...] qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (Benjamin, 1987, p. 115). A educação popular funciona como instrumento de preservação e manutenção de saberes populares, essencialmente abertos à recriação, processo em que a partilha possibilita o movimento dos saberes entre os sujeitos. Nas palavras de Brandão (1988, p. 104),

o que existe na verdade nas comunidades de subalternos é a preservação de tipos de saber comunitários e de meios comunitários de sua transferência de uma geração para outra. [...] os subalternos souberam criar, dentro dos limites estreitos em que sempre lhes foi permitido “criar” alguma coisa sua, os seus modos próprios de saber, de viver e de saber. Eles inventaram os seus códigos de trocas no interior da classe e entre classes.

Pautados e atestados no cotidiano, os saberes populares, desse modo, podem ser entendidos como parte de um trabalho tradicional de classe, em que formas de vida-existência são criadas, reproduzidas e sustentadas pelo povo, fora do sistema hegemônico de saberes acadêmicos, institucionalizados, estes em geral eurocêtricos e coloniais (Brandão, 1988). O manejo de ingredientes e a prática culinária são ações que facilitam a criação de saberes populares da alimentação, pela observação dos processos de transformação de alimentos em comidas, o que não acontece sem o trabalho, o mexer com estes ingredientes. O uso medicinal

⁴⁴ Conforme Oliveira (2022, p. 28), “com o advento das primeiras atividades agrícolas (e a domesticação dos animais), o homem (sic) se torna um aprendiz da terra, do clima, das chuvas e de todo o conjunto de elementos naturais que estão diretamente relacionados com o cultivo de espécies vegetais. Assim, os coloridos grãos, os tenros tubérculos e raízes, as saborosas frutas, as viçosas folhas, e as aromáticas plantas são a dádiva da terra para seus filhos agricultores. Esse saber agrícola influencia a reelaboração das práticas alimentares dos grupos, formando uma cultura alimentar muito específica em cada local, conforme as condições biogeográficas que interferem até mesmo no sabor e na cor de determinadas espécies vegetais.” Nesse sentido, pode-se estabelecer uma relação entre saberes agrícolas, saberes populares e saberes da/na alimentação.

de ervas, temperos e outros alimentos é, também, fruto de saberes populares atestados e sistematizados, seja pela partilha falada ou escrita.

Outro saber popular que emergiu do trabalho de Ivani foi o caramelo para fritar a carne. Quando perguntei se era açúcar sendo utilizado, muito animada, ela diz: “É, vou fazer um caramelo para carne ficar mais vermelha” (Ivani, 2022). Ao fazer isso, ela combina duas técnicas da ciência alimentar: a caramelização e a reação de Maillard. A primeira consiste numa reação química que modifica a cor e o sabor do açúcar; a segunda ocorre pelo selar, grelhar ou assar alimentos em alta temperatura, os quais também conferem a tonalidade marrom à comida (Instituto Americano de Culinária, 2017). O que Ivani faz é diminuir o tempo de cocção necessário para que ocorra a reação de Maillard nas grandes quantidades de carne que prepara, ao fazer primeiro um caramelo e então fritar a carne nele. Este uso de uma técnica geralmente utilizada na confeitaria para acelerar um processo de cocção de uma preparação salgada indica a apropriação de Ivani quanto às possibilidades dos atos de cozinhar. Esse saber popular, assim, é essencialmente técnico e culinário, apesar da forma de sua construção e partilha.

Lembro, também, de um saber popular ensinado por Ivani para alergia das mãos pelo contato constante com produto detergente e vapores: fazer chá de camomila e banhar as mãos nele por alguns minutos. Este saber foi manifestado pelo cuidado, a partir da observação e preocupação de Ivani quanto à alergia das minhas mãos, e pude atestar o seu efeito e beneficiar meu trabalho.

Dessa maneira, a cozinha, como espaço educativo, possibilita que saberes sejam partilhados, criados ou recriados desde a experiência, por meio de elementos materiais e cotidianos. Estes saberes não somente concretizam as práticas alimentares e o consumo alimentar, mas diretamente mediatizam a reprodução social dos sujeitos coletivos. Todavia, para isto, como já abordado de forma inicial nesta subseção, o cozinhar precisa ser aprendido, não é uma ação natural do ser humano. Na sequência, os saberes das cozinheiras-educadoras manifestarão outra dimensão: a da prática necessária para sua apreensão.

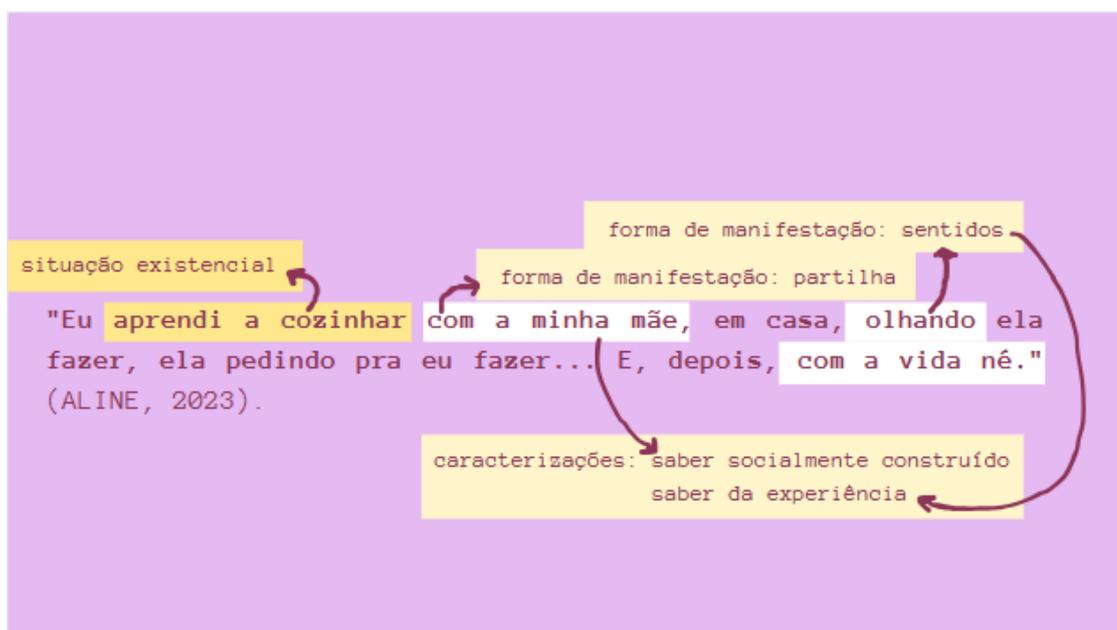
4.3 Aprender a cozinhar: saberes são praticados

Esta subseção está dedicada à compreensão da formação das mulheres enquanto cozinheiras (e, conseqüentemente, educadoras). Anteriormente, destacou-se a dimensão da partilha de saberes entre sujeitos para a produção e consumo de comidas. Na presente subseção,

evidencia-se a importância da prática para os saberes das cozinheiras-educadoras, especialmente quanto ao aprender a cozinhar.

Ivani (2023) afirma que "[...] o cozinhar já é de casa né [...]" e que "[...] no dia a dia a gente vai aprendendo [...]". Ambas essas afirmações indicam saberes da experiência. Além da cotidianidade, a prática está imbricada à (re)produção deste aprender diário, e coloca este em movimento. Quando iniciou no trabalho em uma cozinha, Ivani afirma que via/observava como a colega cozinheira fazia as preparações, e, desse modo, construiu seu repertório de saberes culinários. Aline (2023), por sua vez, destaca que "Eu aprendi a cozinhar com a minha mãe, em casa, olhando ela fazer, ela pedindo pra eu fazer... E, depois, com a vida né." Nesta situação existencial, saberes da experiência se manifestam pelos sentidos⁴⁵, aqui, o olhar, a observação. Indiretamente, podemos relacionar a manualidade a isso, visto a mãe de Aline pedir para a filha fazer – reproduzir – o que estava vendo. Dessa forma, não somente pela observação são apropriados saberes da experiência e da alimentação, mas são atestados na prática, no fazer.

Figura 09 – Saberes: manifestações e caracterizações múltiplas



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Aline (2023) também apontou que aprendeu a cozinhar “com a vida”. As vivências, as necessidades e a constante prática possibilitam a criação e recriação de saberes. O cotidiano,

⁴⁵ Conforme escreve Oliveira (2022, p. 48), no “[...] contexto de uma história das sensibilidades circunscrita no cotidiano, podemos refletir sobre os sons, os cheiros, o tato, o olfato, a visão e o paladar que fazem parte de uma estética do sensível e que permite ao corpo perceber a si mesmo, o outro e o mundo que o cerca.” Desse modo, a dimensão do sensível participa do processo de exercício dos saberes das cozinheiras-educadoras.

como espaço sociocultural de fazeres, funciona enquanto ‘laboratório’ destas criações, acompanhado da história. Para Thompson (1981, p. 59),

a "história" é um bom laboratório, porque o processo, o ato de acontecer, está presente em cada momento da evidência, testando cada hipótese através de uma consequência [sic], proporcionando resultados para cada experiência humana já realizada.

Lenir (2023), quanto ao aprender a cozinhar, diz: "Não tenho, assim, uma formação, como é que vou dizer, nunca estudei pra cozinhar. Eu aprendi a cozinhar com a minha mãe, desde cedo a gente tinha que cozinhar." Para cursar o ensino médio, Lenir precisou estudar em outro município, Candelária, e trabalhou de empregada doméstica durante os turnos manhã e tarde, para estudar à noite. Além dos serviços domésticos, ela realizava o trabalho de cuidado de uma criança pequena. Assim, a formação de Lenir está imbricada de saberes da prática, do trabalho e socialmente reprodutivos, notando-se que a prática, o fazer, são educativos, ensinam os sujeitos. As situações existenciais, concretas, da existência das cozinheiras-educadoras revelam, ainda, uma indissociabilidade entre ‘a vida real’ e o trabalho. Lenir (2023) aborda isto quanto ao trabalho de cuidado, quando diz que

hoje meus filhos tão grandes, eu não tenho, assim, uma preocupação “tenho criança pequena em casa”, porque também é diferente tu trabalhar, tu ter que trabalhar fora, e tu pensar “como é que tão... como é que tão as crianças em casa?”. Não que a gente não pense a gente sendo grande, mas não tem aquela preocupação “precisa dar banho, precisa...”. Então, eu também trabalho de uma forma mais leve aqui, porque eu não tenho mais tanta preocupação né. Quando tu vem trabalhar bem, né, todo mundo tem algum problema, mas quando tu vem trabalhar bem, tu trabalha muito melhor né.

Neiva (2023) aborda outra dimensão da sua formação na cozinha: "Então a coisa sempre foi curiosa, querendo ajudar... e assim eu fui indo, querendo fazer coisas diferentes, e testando aqui e ali." A curiosidade, enquanto exercício, “[...] convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (Freire, 1996, p. 88). Enquanto saber da prática, outra escolha de Neiva quanto à sua formação foi fazer cursos para qualificar o seu trabalho e construir novos saberes. Nesse sentido, a curiosidade também significa que o sujeito, “[...] sabendo que sabe, sabe que sabe pouco e que precisa e pode saber mais” (Freire, 1994a, p. 189). Assim, no contexto da alimentação, tem-se “a curiosidade como um fator que também influencia as práticas alimentares dos sujeitos: as trocas de receitas culinárias que se costumam ver entre as pessoas denotam uma curiosidade estética sobre os modos de preparo dos alimentos.” (Oliveira, 2022, p. 31).

Em Triviños (2006, p. 136), “quando as práticas alcançam os níveis de verificação na realidade, então o conhecimento que surge dessas práticas pode ser denominado ciência, arte.” Então, os saberes da prática podem ser compreendidos a partir do processo de conscientização do próprio fazer pelos sujeitos. Em outras palavras, “nossa consciência sobre a prática foi o que a promoveu como uma categoria e permitiu que se gerasse o saber sobre ela” (Simon; Moretti; Ploia, 2022, p. 4-5). A partir disso, quanto à relação contexto prático-teórico, nota-se que “a teoria emergia molhada da prática vivida”, em geral verificada na experiência da existência humana (Freire, 1994a, p. 32).

Ainda, só há prática se há sujeito, pois “é assim que a prática veio se tornando uma ação sobre o mundo, desenvolvida por sujeitos a pouco e pouco ganhando consciência do próprio *fazer sobre o mundo*.” (Freire, 1994a, p. 102, grifos do autor). E, como parte deste processo, a conscientização possibilita a criação do saber da prática (Freire, 1994a). Nesse sentido, emerge, também, a dimensão da esperança, do sonho:

a imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão são tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer (Freire, 1994b, p. 40-41).

A esperança, indissociável da prática, porque não é espera e recebimento, mas sim alcance pelo fazer, é uma necessidade ontológica nossa (Freire, 1994b). Além disso, a esperança é condição para o diálogo, este pelo nosso ser mais (Streck, 2010). Enquanto luta, precisa ser somada à materialidade da nossa existência, ao contexto concreto⁴⁶ de injustiças e opressões, visto que “a esperança baseada na ação impede tanto a acomodação pragmática à realidade quanto a fuga para idealismos incapazes de interferir na história.” (Streck, 2010, p. 326). O sonho, por sua vez, não é possível sem esperança, e é essencialmente político e histórico, porque baseado na possibilidade, visto que é “também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (Freire, 1994b, p. 91; Freitas, 2010a). Desse modo, o sonho possível anuncia as situações-limites como modificáveis, um projeto do amanhã construído e *praticado* (Freitas, 2010a). Contudo, salienta-se que este sonho é coletivo.

A experiência, intrínseca à prática, pode ser constituída através da (re)produção. Neiva (2023), partilhando saberes comigo na cozinha, afirmou: “Tu tem que fazer”. O saber, por si,

⁴⁶ Relacionada ao contexto concreto está a utopia, não aproximada como algo abstrato, porém baseada na dialética entre o denunciar a estrutura desumanizante e o anunciar os inéditos-viáveis humanizantes, pois a realidade, para além de ser, *está sendo*, ou seja, pode ser transformada, não é estática (Freitas, 2010b).

não basta; é necessária a práxis, a dialética tensionada entre teoria e prática, a prática da teoria, para que haja sentido naquele saber. Ainda, Neiva (2023) disse que “esses segredinhos, é com o tempo [...] tem que praticar. É com a prática.” Aqui, tem-se a dimensão da criação de saberes desde a prática, porque, neste contexto, não houve partilha de saberes. Foi a (re)produção que possibilitou a construção – ou a manifestação – de saberes dessa prática.

Ademais, a tentativa e o erro são educativos e importantes ferramentas do processo de criação e reprodução de saberes da alimentação. Para Aline (2023), "tu vai aprendendo, tu vai tentando. Se dá errado, tu faz de novo, até acertar." Nesse sentido, alguns dos saberes das cozinheiras-educadoras se manifestam pelo teste: Neiva (2023) afirma que sempre testa as receitas antes de implementar no cardápio da EFA, o que caracteriza isto como um saber da prática. Também, entendo este como um saber socialmente construído, pois evidencia o cuidado com o não-desperdício de insumos em grande quantidade, caso não dê certo a preparação. Além disso, evidencia-se a preocupação da oferta de comidas saborosas e de qualidade:

Então sempre fui aprendendo, fui adquirindo, conhecendo, né. E isso foi uma coisa que me faz bem e eu gosto de fazer as coisas pros outros também comer, que é o prazer de ver as pessoas degustando aquilo que a gente faz né. Então a preocupação muito grande assim é de pegar, conseguir acertar, ficar no ponto, ficar bom né. Olhar o que que dá pra melhorar né. Então, assim, de mesma forma que várias maneiras aqui na escola também, tem coisas assim que a gente vai incrementando, vai pensando, às vezes vê uma coisa ou outra, vai pesquisando no Face né. É uma coisa, passa uma ideia na cabeça e acaba testando. Geralmente eu testo em casa e depois se dá certo eu faço aqui. É uma coisa, assim, que não é fácil, pra tu conseguir saber se aquela receita, se essa quantia, né, da forma que fica mais saudável também, várias coisas né, várias formas que a gente consegue. (Neiva, 2023).

Quanto à dimensão prática deste saber manifestado pelo teste, salienta-se a indissociabilidade entre educação e trabalho, visto que pelo fazer esse saber é concretizado – e modificado, se necessário. A prática do teste possibilita outras maneiras de preparar um mesmo alimento de diversas formas, conforme Aline (2023) aponta:

A gente vai fazendo assim, o que tem disponível [da Área Agrícola] a gente vai usando, então a gente usa bastante. Que nem essas abóboras, essas morangas, a gente fez aquela caramelada, a moranga cabotiá. Ai, ficou tão bom! Eles gostaram bastante. Até pesquisei agora pra fazer... com a moranga... pirê. Ah, eu pesquisei. Tudo são coisas que primeiro eu pesquiso, e de repente faço menos [...] pra gente experimentar e depois passar pra eles.

Figura 10 – Área Agrícola na EFASC



Fonte: Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. [@efasc_scs]. (2024, 01 de março). *Manhã de capina de feijão pela EFASC!* [Fotografia]. Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C3-vuqURRYZ/?img_index=1.

A partir da mesma situação existencial, o cardápio e sua organização para concreticidade das práticas alimentares, dois saberes se manifestam de formas diferentes, um pela disponibilidade de alimentos e o outro pela diversidade do que ofertar aos sujeitos consumidores (e produtores) nas EFAs. Eis o que Aline (2023) aponta: "a gente usa o que tem na câmara fria, e usa de diferentes modos: repolho – refogado, salada. Moranga – cozida, caramelada, com batata e carne moída." Este saber, que é múltiplo, pode ser caracterizado como saber da prática, a ferramenta que possibilita diversas maneiras de preparo para um único insumo. Este é o saber manifestado pela disponibilidade. Ainda, é um saber que se manifesta pela diversidade, porque, através de técnicas e modos distintos e combinados entre si, tornam concreta a ampla oferta de opções apetitosas. Desse modo, para mim, este também é um saber culinário.

Os saberes culinários, ou “saberes do cozinhar”, são saberes da prática culinária, criados e aprendidos desde o ato cotidiano de cozinhar, no âmbito doméstico ou profissional (SIMON, 2019, p. 235). Podem ser avaliados “[...] com base no conhecimento de termos, técnicas e equipamentos específicos”, conforme Jomori *et al* (2018, p. 129, tradução minha). O manejo

do/com os ingredientes, as vivências no espaço-tempo de uma cozinha, as relações sociais de trabalho e/ou prática comum constituem o repertório para a produção e reprodução destes saberes. Nesse sentido,

Considerando as habilidades centradas na tarefa (a qual pode indicar o uso de diferentes tipos de alimentos e técnicas culinárias) e as habilidades centradas na pessoa que cozinha, as habilidades culinárias podem ser exercidas em níveis variados. O conhecimento culinário, já compreendido em sua relação com ambas as habilidades, sejam centradas na tarefa ou na pessoa, tem sido considerado como a base para o aprendizado do cozinhar e, conseqüentemente, é responsável pelo aumento do preparo de comidas. Assim, ele pode contribuir no aumento de confiança e atitude para cozinhar (Jomori et al, 2018, p. 130, tradução minha).

Nesse sentido, a cozinha pode ser compreendida enquanto um espaço-tempo em que produtos naturais são transformados em comestíveis. Esse processo abrange ações técnicas, rituais, simbólicas e identitárias (Martins, 2017). A dimensão dos saberes culinários, dessa maneira, é composta por elementos materiais e imateriais. Para Santos (2011, p. 112),

tão importante quanto conhecer as formas de transmissão de um saber culinário é buscar compreender como se origina este tipo de conhecimento, que posteriormente será resguardado e repassado para as gerações futuras. O momento da criação parece assumir um caráter de criação artística, mesmo que o cozinheiro não se dê conta. Daí talvez a coerência da expressão arte culinária, função esta que pode ser desempenhada por qualquer pessoa que detenha mínimos conhecimentos sobre as técnicas culinárias, com a assertiva de que todos podem cozinhar.

No contexto da pesquisa, partindo-se de uma situação existencial, pode-se identificar formas plurais de manifestação de saberes, e estes são caracterizados de maneiras distintas. Por exemplo, Neiva descreve o processo do preparo de pão de aipim: “Pão de aipim leva a metade de água do que o pão normal” (Diário de Campo, 2023). Manifestado na observação, este é um saber da experiência, que também é manifestado pelos sentidos – tato –, em ação na preparação do pão, visto que “pelo toque se sabe o ponto da massa: precisa soltar da mão, não estar pegajosa” (Diário de Campo, 2023). O primeiro saber, quanto à quantidade de água necessária, tornou-se um saber sistematizado que movimentou a recriação do saber-fazer pão. Ainda, a constatação, o saber que a massa de pão de aipim necessita menos quantidade de água, foi atestada pela Neiva em sua prática de fazer pão. Pelos sentidos, então, ela pode recriar um saber-fazer, por evidenciar que um saber culinário precisa – e pode – ser alterado. Na perspectiva de Oliveira (2022, p. 50), “a culinária apetitosa depende, também, do saber-fazer daquele que tem a cozinha como um espaço íntimo de criação, tal qual um artista que tem no atelier seu espaço de imaginação e criação.”

Nesse sentido, o saber-fazer é um saber da pura experiência feito, assim chamado porque ainda não foi transcendido, não foi recriado como saber crítico (Freire, 1996). É um saber que materializa o fazer. Freire (1994a, p. 123), ainda, escreve que o saber da pura experiência feito “[...] não se direciona criticamente, indagadoramente, metodicamente, rigorosamente ao mundo ou aos objetos a que se inclina. [...] a que falta, porém, o crivo da criticidade”. Diante disso, pode-se entender este como um saber manual ou mecânico que possibilita a reprodução da prática.

Todavia, conforme Silva (2016, p. 43), “o saber-fazer artesanal é uma composição, em primeira instância, de bens imateriais, pois se trata de conhecimentos adquiridos por meio da experiência e do convívio entre indivíduos”, contudo, em segunda instância, é composto de bens tangíveis, como a comida. Para Oliveira (2022, p. 37), “a cozinha é um espaço em que as culturas, as memórias, o saber-fazer, as paixões, a estética do gosto, o novo e o antigo, entre outros elementos do universo humano, entrelaçam-se em uma constante relação.” Enquanto proveniente de conhecimentos tradicionais, o saber-fazer é um saber localizado, ou seja, está imbricado à uma cultura e práticas locais (Martins, 2017). Relaciona-se diretamente, assim, à partilha intergeracional que garante a manutenção da vida-existência de comunidades. Faz-se importante ressaltar que “os indivíduos pertencem a temporalidades diferentes nas quais as práticas alimentares podem ser ressignificadas, transformadas ou esquecidas de geração para geração.” (Oliveira, 2022, p. 48). Visto isso, salienta-se que

o preparo de um prato envolve mais que a execução de uma receita ou sua repetição com fidelidade aos ingredientes, nele está vinculado o saber fazer, o conhecimento implícito no processo, desde o pré-preparo até sua finalização. Existe relação entre os hábitos alimentares com a prática do cotidiano, com o meio ambiente, com suas relações sociais e econômicas e com a transmissão do saber culinário ao longo dos anos, como uma herança rica que preserva e dissemina para gerações futuras, como patrimônio intangível, garantindo assim, perpetuação da memória da culinária local (Martins, 2017, p. 90).

Portanto, entende-se que o repertório culinário das cozinheiras-educadoras está baseada em saberes verificados na sua experiência, apre(e)ndidos através da partilha com demais mulheres e na própria prática de seu trabalho em cozinhas, em ambos os ambientes doméstico e profissional. A disponibilidade e diversidade de alimentos, a observação, o teste, a formação, os sentidos e a curiosidade manifestaram os saberes das participantes destacados nesta subseção, os quais puderam ser caracterizados como saberes da experiência, da prática, culinários, técnicos e saber-fazer. A seguir, tratar-se-á do trabalho enquanto apropriação das

cozinheiras-educadoras, enquanto sujeitos que além de reproduzir saberes de práticas alimentares, podem, também, recriá-los.

4.4 Apropriação do trabalho: saberes são recriados

Esta subseção atenta para os saberes do trabalho, os quais são possíveis, principalmente, devido à organização das cozinheiras-educadoras e a apropriação, por parte delas, dos sentidos do trabalhar com práticas alimentares.

Os saberes do trabalho, nesta pesquisa, são compreendidos enquanto saberes “produzidos, mobilizados e modificados em situação de trabalho” (Franzoi; Fischer, 2015, p. 148). Esses saberes se aproximam do conceito de saber investido⁴⁷, que, em Trinquet (2010, p. 101), “[...] remete à especificidade da competência adquirida na experiência da gestão de toda a atividade de trabalho”, ou seja, “trata-se de um saber que está em aderência com a atividade.” Numa dialética com o conceito de trabalho como toda ação humana, os saberes do trabalho provêm do exercício profissional, que demanda tempos, espaços e relações específicas de produção de saberes. Para além do mundo do trabalho, “o *processo de trabalho* é o que é central na produção dos saberes” (Franzoi; Fischer, 2015, p. 153, grifo das autoras). Ainda, em Triviños (2006, p. 138), “o trabalho é uma forma de prática.” Na prática, há trabalho – ação humana -, todavia, o trabalho, em si, não é prática. Por isso, pode haver saberes da prática e saberes do trabalho, que não são iguais.

Em situações existenciais como a falta de eletricidade, em que não é possível o uso de equipamentos elétricos, alguns preparos das comidas são modificados pelas cozinheiras-educadoras, o que indica a manifestação de saberes pela adaptação. É o caso do bolo para o lanche da tarde, sempre feito no liquidificador. No entanto, decidem fazer o bolo de chocolate, inicialmente não proposto no cardápio, mas que era a receita mais fácil para preparar à mão. Lenir (2023) relembra uma semana em que a entrega do “mercado”, como chamam as compras dos insumos, atrasou. Nesta ocasião, a maneira de adaptação que ela considerou plausível foi executar o cardápio elaborado, só que em dias diferentes, até que os ingredientes necessários estivessem disponíveis. Compreendo que estes saberes se caracterizam como do trabalho, visto demonstrarem relação direta com o fluxo das atividades laborais.

⁴⁷ O saber constituído não é investido; são os chamados saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares”, diferentemente dos saberes do trabalho ou saberes investidos (Schwartz, 2010, p. 44).

Da adaptação surge, também, a mudança, e o cardápio é a situação existencial principal desta forma de manifestação de saberes. Na EFASOL, apesar de estabelecido coletivamente entre a coordenadora da cozinha, as cozinheiras-educadoras e uma nutricionista, Lenir e Neiva possuem autonomia⁴⁸ para mudar os dias das preparações, conforme sua organização interna e necessidades do cotidiano. Dessa maneira, não há substituição de ingredientes ou métodos de preparo, porém, por motivos de praticidade, elas podem rearranjar a distribuição das refeições pensadas para cada dia da semana. É recorrente que terça-feira sejam feitos os pães da semana, então, se há outra preparação à base de massa que precisa ser sovada, elas fazem no mesmo dia, para que a limpeza do equipamento seja realizada uma vez. Estes saberes qualificam o trabalho diário das cozinheiras-educadoras, apropriadas dele e como seus sujeitos principais. Percebo que a possibilidade de mudança, nesse sentido, pode ser um saber socialmente construído, entre a coordenadora e as cozinheiras-educadoras. Nas palavras de Neiva (2023),

Às vezes é até difícil, às vezes a gente tem que fazer uma reorganização de um dia pra outro, pra a gente conseguir. Que nem a gente já fez essa semana, porque a gente viu que a gente não ia conseguir fazer isso num dia, então a gente dividiu dum dia pro outro, porque tem coisas que dão mais trabalho e tem coisas que dão menos trabalho. A gente tem esse poder de se reorganizar pra poder conseguir fazer as coisas como precisam ser feito.

Ainda, mudanças precisam ser feitas no cardápio conforme aumenta o número de estudantes nas EFAs. Por exemplo, na EFASOL, era uma prática semanal o preparo artesanal de biscoitos e massa fresca. Com o passar dos anos, essas comidas não puderam mais fazer parte do cardápio, porque demandam muito tempo de preparo, e foram constatadas como um saber do trabalho das cozinheiras-educadoras. Essa abertura, para construção coletiva das práticas alimentares, reflete o próprio projeto de educação das EFAs.

Nesse sentido, a mudança, para Lenir (2023), é uma ferramenta de qualificação do trabalho cotidiano, e está relacionada à partilha, porque, ao contrário, a necessidade ou possibilidade de mudança não seria conhecida. O trabalho coletivo, dessa maneira, faz emergir problematizações e oportunidades para soluções, muitas vezes raras e dificultosas para o trabalho individual. Segundo o relato de Lenir (2023),

Se eu acho, assim, que a gente pode mudar, pra melhor, o que é melhor pra organização, pros estudantes, pra todo mundo né, por que que não? Às vezes tu faz de um jeito, tu acha que tá fazendo o teu melhor, mas às vezes a outra pessoa fala assim “quem sabe vamos fazer assim”, se é pra melhor, vamos fazer. Eu não tenho problema

⁴⁸ Em Freire, a autonomia “[...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”, e possibilita a reinvenção do ser humano enquanto é apre(e)ndida (Freire, 1996, p. 107).

com isso, de sugestão de alguma pessoa, ou... não tenho problema com essas coisas. Se é pro melhor de todo mundo, eu não vejo problema.

Diante disso, o trabalho das cozinheiras-educadoras está fundamentado na participação e na avaliação. Há modos de preparo de algumas comidas que as cozinheiras-educadoras sabem que não serão muito consumidos, o que anuncia a importância da participação delas no processo de construção dos cardápios. Ainda, uns dos critérios da pré-avaliação do cardápio para sua execução são os ingredientes e a sua forma de preparo. Há alimentos que demandam muitos processos e/ou tempo de pré-preparo, fatores que implicam diretamente na organização do trabalho das cozinheiras-educadoras. A prática delas, e sua experiência, auxiliam-nas nas decisões do que e como fazer. Tem-se, assim, saberes da prática e saberes da experiência, manifestados pela organização e pela avaliação.

Ainda, é a partir da observação que Lenir e Neiva podem constatar algumas preferências de consumo, e, a partir disso, exercitar mudanças possíveis no modo de preparo de algumas refeições, como é o caso das frutas para ceia. Inicialmente, elas eram preparadas cortadas em cubos pequenos e misturadas em sua variedade, formando uma salada de frutas. Todavia, nem todas as frutas são aceitas por todos/as estudantes, então uma estratégia encontrada por Lenir e Neiva foi servir cada fruta separada, cortadas em pedaços maiores. Dessa maneira, há a opção de escolha de quais frutas consumir, e, indiretamente, essa mudança significa menos tempo de preparo dessa ceia. De forma semelhante, as verduras e legumes têm maior receptividade se servidos separadamente. Numa situação existencial específica, em torno da batata doce, Lenir decidiu fazê-la assada, porque assim a ‘garotada’ gosta e come mais, se comparado com batata doce cozida em água. Nestes termos, caracterizo estes saberes como proveniente/qualificador do trabalho, pautado na avaliação possível pela observação.

Uma mudança que facilitou a organização de Lenir e Neiva, na EFASOL, foi a execução de um mesmo cardápio por duas semanas, sem que haja repetição das comidas para as sessões, devido à alternância. A segunda semana já pode ir sendo organizada previamente, ou, práticas serem reorganizadas para a concreticidade do cardápio na próxima sessão. Lenir (2023) comenta isto, em sua entrevista:

“[...] agora, a gente tem cardápio pra duas semanas, agora é uma sessão e depois na outra semana, é outra sessão. Então isso ajudou muito pra mim e pra Neiva, me organizar, porque duas semanas ter o mesmo cardápio, e não tem o porquê de não ser assim, isso ficou muito bom. Eu achei que ficou muito bom isso.”

Nesse sentido, enquanto manifestação de saber do trabalho, a praticidade anuncia a criação de alternativas, por parte das trabalhadoras, que facilitem o fluxo das atividades a serem cumpridas para a concreticidade das práticas alimentares. Estas alternativas são indicativos da apreensão do próprio trabalho pelos seus sujeitos, pois essas ações – que não deixam de ser reflexões – podem qualificar a sua prática diária.

Que nem agora, a gente tem duas turmas, a gente parou e pensou assim: “Mas por que que vai mudar o cardápio toda semana se vem duas turmas diferentes, né?” Então a gente fez um acordo, a gente conversou com a Cláudia, e pra nós também seria mais fácil, porque a gente já saberia o que vai acontecer, o que que vai ser semana que vem. Então a gente já pega, já repete o mesmo cardápio em duas semanas, porque são duas turmas diferentes, então a gente vai mudando o cardápio de duas em duas semanas. Na próxima vez que a outra turma vier, eles vão ter outro cardápio, então facilita pra nós e facilita até pra Cláudia, pra não precisar fazer os cálculos tudo novamente, sabe, que facilita pra gente né (Neiva, 2023).

Compreende-se, diante disso, que a avaliação do trabalho, baseada na observação das cozinheiras-educadoras, é uma prática cotidiana e necessária para a organização e oferta de comidas de qualidade para todos/as. A receptividade das comidas, desse modo, é uma das formas de avaliação das práticas alimentares nas EFAs. Numa ocasião em que estava sendo preparada fava, na EFASOL, Lenir e Neiva já comentavam, enquanto faziam, que achavam que ninguém iria comer. Depois da refeição, todas/os deveriam preencher um papel que sinalizasse se aprovavam a comida e sua permanência no cardápio da escola. Achei isso muito interessante e demonstrativo da participação buscada entre todas/os, educandas/os, educadoras/es, técnicos e cozinheiras-educadoras da escola (Diário de Campo, 2022). Na EFASC, houve situações similares, conforme Aline (2023) comenta:

Que nem esses tempos eu fiz a pizza né, daí a Ivani me ajudou, porque a Ivani sabia fazer a massa, daí ela, né, me deu as dicas de como fazer a massa da pizza. Daí eu fiz o recheio em cima de - primeiro a gente fez de sardinha, não deu muito certo, as crianças não gostaram muito (‘as crianças’, os alunos [risos]) – não gostaram muito. Tá, daí a gente fez de carne moída, a gente fez uma outra vez, pizza de carne moída. Eles comeram. Fizemos de frango também, eles comeram, gostaram. Então é tudo coisa que a gente vai mudando.

Os saberes do trabalho das participantes da pesquisa se manifestam, também, na sua organização. O porcionamento de insumos, principalmente das carnes, facilita o cálculo de quantidades necessárias para cada refeição, que se relaciona com o descongelamento, etapa que exige tempo (nas EFAs, as cozinheiras-educadoras sempre descongelam as carnes no dia anterior em que serão utilizadas). Sua organização quanto ao porcionamento foi estabelecer um

padrão: cada pacote conterá um número determinado de pedaços de carne, assim, se calcula com exatidão a quantidade total necessária a partir do número de pacotes. Esse porcionamento é feito, sem exceção, no dia em que as carnes são entregues pelo mercado. Em geral, isso ocorre às segundas-feiras, em que as cozinheiras-educadoras optam por preparações que demandam menos tempo, como lentilha com vegetais, para o jantar.

A complexidade do trabalho numa cozinha é demonstrada nessas situações existenciais, pois as práticas alimentares exigem processos anteriores e posteriores ao preparo. O ciclo de produção requer atividades essencialmente organizativas, e os saberes do trabalho, fruto da sua apreensão, materializam essas ações. A expressão ‘dar um jeito’ é recorrente entre todas as cozinheiras-educadoras: cozinhar demanda lidar com imprevistos, controlar situações, realizar mudanças, e isto é possível com maior tranquilidade com base na experiência da manipulação de alimentos, sabendo como se comportam em determinados cenários, quais as possibilidades para que sejam bem aproveitados. Conforme Neiva (2023), essa organização é diária, visto que

a gente pega, deixa tudo selecionado, olha quanto pedaços em cada pacote, quantos pacotes a gente precisa pra uma refeição, e daí em cima disso ali a gente vai cuidando, controlando, preparando isso né. Que nem hoje de noite eu tenho carne moída, mas eu já tirei ontem de noite a quantia pra fazer hoje de noite, porque leva o tempo de descongelamento. E, que nem a Lenir já tirou hoje pra amanhã pro almoço. Então a gente já tem que, um dia anterior, já ir se organizando né.

A dimensão da organização, segundo Neiva (2023), é basilar da formação⁴⁹ que ela recebeu para trabalhar na EFASOL, como cozinheira-educadora. A partir disso, seus saberes quanto ao trabalho a ser realizado começaram a ser construídos ou recriados desde suas experiências com práticas alimentares. Ela menciona isto no contexto de sua autoridade⁵⁰ para participar da formação de novas companheiras de trabalho na cozinha:

[...] como eu tô desde o começo, a gente teve formação, então a gente sabe como o que tem que ser, o que que precisa acontecer e quando precisa acontecer né. Então a gente não tem muito tempo, porque são duas pra fazer as seis refeições, e tu tem o tempo que é limitado né, e então tu precisa te organizar, pra tu conseguir dar a volta, conseguir fazer as coisas como tem que ser feito (Neiva, 2023).

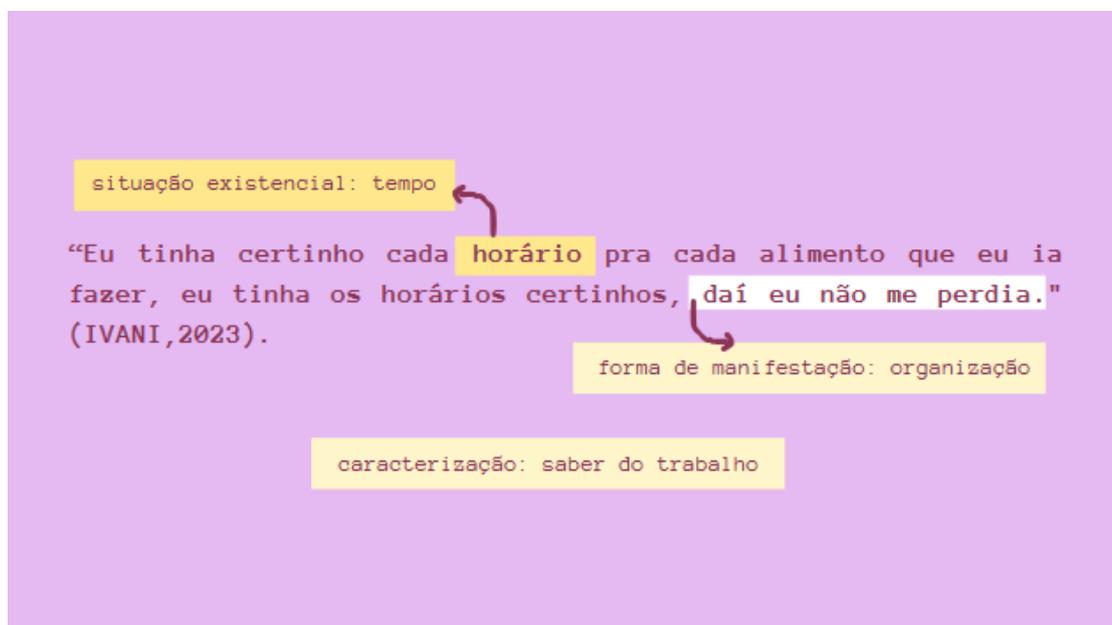
⁴⁹ Educadores e educadoras participaram de formações em outras EFAs do Rio Grande do Sul enquanto trabalhavam na constituição da EFASOL, e esta é uma prática recorrente entre as EFAs. A partilha de experiências em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância revela-se essencial para a continuidade deste trabalho pedagógico-educativo comprometido com os sujeitos do campo e com práticas educativas populares.

⁵⁰ A autoridade, na perspectiva freiriana, é uma atividade político-ética-pedagógica, baseada na sistematização de saberes e na sua disponibilização, através do diálogo e da crítica, a outros e outras, em partilha, não em autoritarismo ou licenciabilidade, práticas não-éticas de estar em relação (Ghiggi, 2010).

Outro saber do trabalho, manifestado na organização, é a atenção constante ao relógio. O dia todo é cronometrado em atividades. Um exemplo disto é o momento do meio-dia, na EFASC, em que Aline faz os pães, entretanto, no tempo em que a massa é sovada na máquina, ela esquentava a água para passar o café do lanche da tarde. Depois, pesa a massa de pão, dividindo-a em porções iguais em cada uma das formas. Enquanto a exatidão manifesta um saber técnico, as múltiplas tarefas realizadas simultaneamente atestam a necessária organização para cumprir as atividades em seu devido tempo, o qual é escasso.

Quando Ivani (2023) relembra o início do seu trabalho como cozinheira-educadora, a dimensão da sua organização em relação ao tempo se destaca. Ela diz que “eu tinha certinho cada horário pra cada alimento que eu ia fazer, eu tinha os horários certinhos, daí eu não me perdia” (Figura 11). Há muitos fatores necessários para a produção de comidas, sendo o tempo um dos elementos centrais. Além do manejo dos ingredientes trabalhados entre si por meio de modos e técnicas de preparo, estes sempre estarão condicionados a condições de tempo: de pré-preparo, cocção, descanso e disposição para consumo. Todas estas ações demandam ferramentas que, após utilizadas, bem como o espaço de produção, precisarão ser lavados.

Figura 11 – Saber do trabalho



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Relacionada a isso, a não-alienação quanto aos processos de produção alimentar é mais uma forma de manifestação de saberes referentes à situação existencial ligada ao cardápio nas EFAs. A importância de saber ‘os fins’ das atividades qualifica a posição das cozinheiras-

educadoras enquanto sujeitos do seu trabalho, e este saber socialmente construído atesta o respeito assumido pelas EFAs quanto às pessoas que trabalham nelas. Seria muito difícil organizar e executar o trabalho numa cozinha sem essa condição de conhecer todo o processo, porque as atividades das práticas alimentares não são isoladas umas das outras, compondo um ciclo de produção e consumo. Na visão de Aline (2023),

Quando eu tô fazendo o pão, às vezes vem um, olha o pão, pergunta: qual é os ingredientes, como é que eu faço. Eles querem olhar a máquina do pão, ou quando eu tô fazendo os lanches, eles vêm pra me perguntar como é que é, o que que eu boto, o que que é aquilo ali que tá ali – que é o liquidificador, que eles também não sabem o que é – daí eu explico pra eles, eu falo com eles [...] muitas vezes acabo explicando coisas que eles não sabem ainda [...] E é bom a gente explicar, pra eles saber como tá sendo feito o lanche deles. [...] Isso é bem legal, assim, de eles saberem como tá sendo feitas as coisas pra eles.

As situações existenciais analisadas, quanto aos saberes do trabalho das cozinheiras-educadoras, também abordam a preocupação das cozinheiras-educadoras com o não-desperdício de comidas, o que se relaciona com o aproveitamento integral dos alimentos. Relembro uma ocasião do período do estágio de vivência dos/as alunos/as da EFASOL, em 2022, enquanto eu realizava a aproximação às cozinheiras-educadoras, percebi que elas aproveitaram uma grande quantidade de bananas, fazendo batida⁵¹, para ser congelada, visto que as refeições daquelas duas semanas eram só para os/as educadores/as e elas. Era uma preparação “extra”, porque haviam recebido essas bananas, que não poderiam ser consumidas *in natura*. Esse saber do trabalho está sendo manifestado, também, pelo aproveitamento/não-desperdício de alimentos, uma preocupação constante delas. Em outra ocasião, similar, notei que iriam congelar cenoura ralada, a qual podiam aproveitar para fazer pão ou bolo. Na EFASC, Ivani sempre prepara frango assado para o almoço de sexta-feira, visto que é uma das comidas favoritas dos/as estudantes, e, assim, não sobra nada, que precisaria ser descartado, porque a escola volta ao funcionamento somente na segunda-feira.

Um dos fatores da escolha do que cozinhar ou como preparar determinado alimento provém da percepção das cozinheiras-educadoras do que os/as estudantes e educadores/as consomem mais quando feito. Foi-me, também, dado o exemplo do aipim⁵²: se o preparam na forma cozido em pedaços, o consumo é menor do que quando servido na forma de purê. Os

⁵¹ Em torno do assunto da batida de banana, surgiu a questão dos sucos, feitos de polpas de frutas, e que a gurizada gosta muito. O refrigerante é proibido, por ser um produto industrializado. Nesse sentido, Neiva me explica que lanches industrializados também são proibidos entre estudantes, numa postura da EFA de que tudo deve ser compartilhado, até uma comida diferente trazida para a escola por qualquer pessoa.

⁵² Aipim pode ser conhecido como mandioca ou macaxeira em outras regiões do Brasil.

modos de preparo, dessa maneira, variam conforme as demais opções de comidas, para que a quantidade que sobre não seja muita, pois é prezado que as comidas sejam ‘frescas’ em cada refeição. As saladas e legumes são sempre preparadas e servidas separadas umas das outras, porque alguém gosta de repolho, mas não gosta de cenoura, por exemplo. Esta foi uma das estratégias que as cozinheiras-educadoras desenvolveram para que o consumo de vegetais e verduras não diminuísse, tendo variada disponibilidade e opções para todos os gostos, o que, aliás, indica um cuidado e preocupação com o desperdício de alimentos (Diário de Campo, 2022).

Outra dimensão do trabalho das participantes nas cozinhas das EFAs é a construção de sabor⁵³. Na EFASOL, Lenir e Neiva sempre temperam carne bovina com sal, páprica defumada e vinagre. Questionei o porquê do uso do vinagre, e Lenir me explica que ele amacia a carne. Desse modo, elas temperam a carne com bastante antecedência. Ambos os saberes são culinários, todavia, o primeiro é manifestado na prática, enquanto o segundo, no pré-preparo. Quanto à proteína de frango, elas o temperam com uma pasta feita com cebolinha, salsa, cebola, alho e água, batida no liquidificador e envolta na carne, horas antes da sua cocção. Este é um saber culinário e técnico, chamado marinada na cozinha profissional, que consiste em líquido ou pasta utilizado para conferir mais sabor e umidade às proteínas, fazendo parte do pré-preparo.

No processo de análise dos saberes das participantes, percebeu-se a recorrência da praticidade para o fluxo de trabalho como uma forma de manifestação de saberes do trabalho, emergindo de situações existenciais variadas, uma delas sendo a produção de farofa de açúcar para cobertura de cuca: as cozinheiras-educadoras decidem a preparar em grande quantidade e congelar, para facilitar o seu uso futuro e diminuir o tempo total de preparo deucas. Ainda nesse sentido, há ferramentas de trabalho, utensílios e equipamentos, que são essenciais para o trabalho numa cozinha, e as cozinheiras-educadoras os exigem. Novamente, como saber do trabalho manifestado na praticidade, é também um direito das trabalhadoras de terem acesso a instrumentos que qualifiquem a sua prática.

⁵³ A construção de sabor é uma das formas de manifestação de saberes culinários das cozinheiras-educadoras. Receitas doces tradicionais, como cuca e cueca virada, são incrementadas por Neiva com bastante noz-moscada, canela e raspa de limão siciliano. Para mim, esta é uma preocupação em ofertar comidas apetitosas e interessantes. Segundo Oliveira (2022, p. 50), “podemos dizer que todos têm uma assinatura em suas obras culinárias, tal qual a do artista em seus quadros, porém essa assinatura é imaterial e ganha materialidade por meio dos aromas, das cores, da textura e dos sabores em harmonia no alimento preparado.”

Relacionada a utensílios, tempo e organização do espaço de trabalho, registrei a situação existencial do preparo de bolo pela Aline, na EFASC, com destaque para o seu pré-preparo⁵⁴. Assim que os pães estão nas formas, ela parte para fazer o bolo de chocolate do lanche. Primeiro, pega todos os ingredientes e coloca na bancada. Segundo, separa a quantidade certa de colheres e utensílios que vai precisar para cada processo (garfo para quebrar os ovos, bacia para as cascas de ovos, colher para o fermento, jarra para a água, xícara para medir). Ela narra/fala em voz alta o seu passo a passo, e primeiro acho que é porque estou ali, mas depois ela diz que sempre faz isso, para não esquecer de nenhum ingrediente e processo. Está sempre ‘de olho’ no relógio: tem todo o seu tempo exatamente dividido. Na cozinha, esse processo de organização é essencial para a praticidade. Dessa maneira, esta situação existencial é saber do trabalho, técnico e culinário.

Os saberes técnicos podem ser compreendidos a partir da concepção de habilidade ou técnica de cozinha, a qual, no campo da alimentação, não se distancia do conceito de cozinha. Para Simon (2019, p. 145-146),

o desenvolvimento da cozinha, entendida como um conjunto de técnicas criadas, aprimoradas e utilizadas para transformar ou preparar os alimentos com intuito comestível ou de conservação, assim como da comensalidade e das funções sociais e simbólicas da alimentação, distinguiriam para sempre os seres humanos dos demais animais.

Diante disso, é notável, segundo Jomori *et al* (2018, p. 121, tradução minha) que “[...] não há um consenso quanto à definição de habilidades culinárias nem um debate teórico consistente sobre isso.” Contudo, a partir de uma revisão bibliográfica, os autores e autoras indicam que “habilidades culinárias têm sido referidas como habilidades de performar tarefas relacionadas à preparação de comidas, as quais requerem procedimentos prévios à cocção, tais como higienizar, descascar e cortar” (Jomori *et al*, 2018, p. 120, tradução minha). Entretanto, “[...] o debate quanto às habilidades culinárias ultrapassa o uso de alimentos e técnicas na cozinha, visto que dependem da análise de questões individuais, como confiança em cozinhar e os conhecimentos culinários de quem cozinha”, e estes fatores não se desvinculam da realidade concreta e sócio-histórica em que o sujeito existe (Jomori *et al*, 2018, p. 128, tradução minha).

As técnicas de cozinha, nesse sentido, são procedimentos que demandam equipamentos, utensílios e ação humana para a preparação de comidas, abrangendo todo o pré-preparo e

⁵⁴ Do francês, *mise en place*, é uma técnica de cozinha que significa ‘colocar no lugar’, tanto os ingredientes quanto os materiais e utensílios a serem utilizados para a preparação (Kövesi *et al.*, 2007).

preparo, desde os cortes de alimentos, métodos de cocção, modos de conservação, até o empratamento, se utilizado. Os saberes técnicos, no campo das práticas alimentares, são sistematizados a partir da prática culinária e que, concomitantemente, podem a condicionar.

Desse modo, os saberes técnicos, desde o tempo-espaço da cozinha – não isolada social e politicamente – sugerem que a sua criação e apreensão dependem de condições de aprendizagem e prática. Jomori *et al* (2018, p. 127, tradução minha), propõem que “entendendo-se a definição do termo ‘habilidade’ enquanto confiança para realizar tarefas, uma definição de ‘técnicas culinárias’ que poderia ser adotada seria “realização de uma tarefa que pode ser tanto doméstica ou tradicional, quanto artificial ou tecnológica.” Aqui, faz-se necessária uma reflexão quanto à dicotomia cozinha doméstica e cozinha profissional, pois ela é responsável pelo apagamento de muitos saberes, principalmente os praticados por mulheres. Segundo Ferreira (2022, p. 69), “a prática culinária doméstica, por ser considerada um não trabalho, foi sendo colocada na periferia do conhecimento culinário, dando espaço para que uma concepção colonizada a respeito das técnicas culinárias se instalasse como verdade universal⁵⁵.”

Visto isso, no contexto de práticas alimentares da pesquisa, os saberes técnicos das cozinheiras-educadoras, podem ser compreendidos como habilidades culinárias conceituadas a partir de “[...] confiança, atitude e aplicação de conhecimento pessoal para realizar tarefas culinárias que abrangem desde o planejamento de menus e compras, ao preparo de comidas não-processadas, minimamente processadas ou ultraprocessadas.” (Jomori et al, 2018, p. 130, tradução minha).

Na situação existencial de produção de bolo para o lanche da tarde, na EFASC, observo que, quando Aline acrescenta o fermento químico à massa, ela não bate, mas mistura delicadamente para somente incorporar o ingrediente. Esse é um saber culinário e técnico, manifestado na prática, pois para preparações como bolos, diferentemente de pães, quanto menos batida a massa, melhor o bolo irá crescer. No caso de pães, o mexer a massa, sová-la, é primordial para a ativação do glúten, o que não pode acontecer com bolos. Outra prática de panificação se refere à preparação de massa de cuca⁵⁶ pelas mãos da Neiva. Noto que ela dilui o açúcar e o sal em água morna; tal ação tanto facilita a incorporação destes ingredientes à

⁵⁵ A cozinha profissional francesa sistematizou um grande número de técnicas de cozinha ao longo dos séculos, todavia, tem sido responsável pela marginalização de conhecimentos culinários criados em experiências de outras culturas. A gourmetização e glamorização da cozinha profissional são processos provenientes deste sistema eurocêntrico, colonial e machista que ainda implica em práticas alimentares atuais.

⁵⁶ A cuca é um produto da panificação que consiste numa massa assada com cobertura, em geral de açúcar, alguma gordura e farinha. Esta cobertura, chamada de farofa de açúcar pelas cozinheiras-educadoras, pode ser perfumada com raspas de limão e/ou laranja, canela em pó, noz-moscada, baunilha, entre outras possibilidades para a criação de mais sabor.

massa, quanto previne o contato direto do sal com o fermento biológico, o que pode ‘matá-lo’, ou seja, inibir o seu efeito. A utilização de água morna é um saber técnico da panificação, já que o fermento biológico somente é ativado com líquidos que não estejam em baixa temperatura. Além de técnico e culinário, este é um saber-fazer tradicional partilhado entre as gerações.

No sentido da manualidade, Aline (2023) me ensinou que, no preparo de cueca virada⁵⁷, a quantidade de farinha é pelo ‘sentir a massa’ e ‘quanto a massa pedir’. De maneira semelhante à situação existencial anterior, através dos sentidos – o tato e o olhar - e da sua experiência, saberes puderam ser criados, sem que ela siga uma receita. Portanto, pode-se reconhecer que “saberes e práticas cotidianas são reapropriados e ressignificados por aqueles que lhes dão vida, nas diferentes manifestações e nas diferentes posições que ocupam”, enquanto sujeitos sociais que estão existindo (Abdala, 2011, p. 125).

Um saber técnico praticado por Ivani é a cocção de brócolis, em que ela o retira da água quente, quando pronto, e logo coloca em água fria, para interromper o cozimento e mantê-lo *al dente*. Isto é possibilitado pela prática cotidiana e a construção de associações: se mantido na água quente, o brócolis continuará a cozinhar, e somente transferi-lo para outro recipiente ainda manteria a alta temperatura. Esta prática é também feita por Lenir, na EFASOL.

Outra situação existencial que possibilitou a caracterização de um saber técnico foi o preparo de rabanete para salada. Ivani o fatia em rodela bem finas, no mandolim, e coloca numa bacia; imerso em água quente, ela o tampa para a criação de vapor. Depois de poucos minutos, ela descarta o líquido e banha rapidamente em água fria. Outro saber técnico – e culinário -, referente à confeitaria, é identificado por Aline em sua prática: Em alguns bolos, ela espalha açúcar cristal, que carameliza levemente no tempo de forno, conferindo textura crocante e mais sabor à preparação. Nestes casos, a possibilidade é um fator importante para a constatação de outras maneiras de cozinhar, e, o trabalho funciona como espaço-tempo de aprender o novo, aquilo que ainda não foi percebido possível.

Nesse sentido, a partir da prática, Ivani recriou um saber-fazer creme doce à base de leite, que acompanha o sagu. Ela mistura os ingredientes secos (açúcar e amido), porque percebe que é mais fácil incorporar os dois ao leite quente do que diluir o amido com um pouco de leite – modo ‘tradicional’ de preparo desta receita. Dessa maneira, Ivani ‘burlou’ a técnica, ao mesmo tempo que criou uma nova, visto que a textura do creme fica idêntica ao preparado

⁵⁷ Este é um doce também denominado grostoli, e é tipicamente frito por imersão e envolto em açúcar e canela.

da outra forma. Este saber, manifestado na prática, ressalta o cozinhar como ação criativa. Conforme Thompson (1981, p. 17),

[...] fora dos recintos da universidade, outro tipo de produção de conhecimento se processa o tempo todo. Concordo em que nem sempre é rigoroso. Não sou indiferente aos valores intelectuais nem inconsciente da dificuldade de se chegar a eles. Mas devo lembrar a um filósofo marxista que conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico.

A recriação de saberes funciona como validação do ‘saber inicial’ que foi reinventado (Freire, 1996). Enquanto ato criativo, significa uma curiosidade aberta, em movimento, visto, também, que *estamos sendo* no mundo, portanto, há espaço para continuarmos sendo sujeitos criadores e transformadores da realidade. Desse modo, a criatividade não seria possível “[...] sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 1996, p. 32). Fazem parte do processo de estarmos sendo no mundo, ao invés de já sermos – como seres acabados -, o “aprender e buscar, a que necessariamente se juntam ensinar e conhecer” (Freire, 1994a, p. 94).

No sentido da recriação a partir da curiosidade e da abertura à possibilidade, pode-se abordar que “há uma intersecção entre tradição e inovação, saberes e técnicas, valores perpetuados e alterados, identidade e troca, incessantes redefinições e adaptações”, ou seja, o tradicional não necessariamente é algo estático no tempo histórico, sobre o que nenhuma mudança teve efeito, pois as tradições são humanas, permeadas de ação (Saquet, 2019, p. 18). Portanto, a reinvenção ou reconstrução de tradições não diminui seu valor histórico. Nas palavras de Freire (1996, p. 35), “o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.” Há uma dialética entre o velho e o novo, num movimento “[...] relacional, processual e condição da (i)materialidade da nossa vida. [...] Há um processo de continuidade na descontinuidade e descontinuidade na continuidade, de mudanças e permanências” (Saquet, 2019, p. 18-19).

Desse modo, o trabalho, enquanto situação - ou tempo-espaço que propicia tanto a (re)produção quanto a recriação de saberes, pode ser compreendido como mediador da educação que ocorre em práticas alimentares, pelo manejo com ingredientes, técnicas, modos e receitas, trabalhados em condições sócio-históricas específicas, e sempre, por sujeitos. Aqui, nesta pesquisa, as mulheres cozinheiras-educadoras podem, muitas vezes sem perceber, estar criando saberes no seu trabalho cotidiano, que irão qualificar o mesmo. Como já destacado, a

partilha participa deste emaranhado do cozinhar com e para pessoas, e os saberes – em movimento – são necessários para a continuidade do trabalho.

Por isso, a apropriação do trabalho pelos seus sujeitos é fundamental, porque a partir dela se torna possível a qualificação das práticas, que, no caso das EFAs, não é feita sem criticidade. As cozinheiras-educadoras se posicionam sobre contradições que emergem no cotidiano nas EFAs. Por exemplo, é responsabilidade de cada estudante lavar, secar e guardar qualquer louça utilizada fora dos espaços-tempos do Coletivo da Cozinha (xícara e colher para café, entre outros), entretanto, na EFASOL, numa tarde, um monitor trouxe para a cozinha uma bacia grande cheia de xícaras sujas, usadas não por estudantes, e deixou para serem lavadas pelas cozinheiras-educadoras. Elas comentaram comigo que não consideram justa a exigência cobrada aos/às jovens pela manutenção dos utensílios utilizados, enquanto educadores/as não fazem o mesmo. Diante deste posicionamento, um saber socialmente construído se manifesta pela contradição, pois os trabalhos de cuidado são ensinados e esperados de estudantes em formação nas EFAs, e, portanto, deveria ser um dever de todos os sujeitos que deles se beneficiam. A manutenção da existência precisa ser coletiva e a responsabilidade deve ser partilhada, de forma coerente.

Concomitantemente à apropriação do seu trabalho, a criticidade das cozinheiras-educadoras indica a dimensão freiriana de corpo consciente, o qual abrange a relação dialética entre fazer, saber e viver-existir, isto é, trabalho, educação e experiência. Compreendo que ser sujeito significa apreender sua posição histórica de produção e reprodução da realidade, permeada de contradições. O sujeito, na perspectiva freiriana, “[...] exercita sua liberdade, assume as tarefas de seu tempo, reflete e analisa-as, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade”, expressando sua humanização (Osowski, 2010, p. 762).

Um saber de Lenir representa a dimensão apreendida por ela quanto ao seu trabalho. A seguinte situação existencial ocorreu ainda quando eu realizava a aproximação às participantes: No meio de uma manhã em que eu estava na cozinha da EFASOL, Lenir me pede desculpas por não estar/ficar falando muito: “é que preciso me concentrar.” (Diário de Campo, 2022). Quando não ignora seu fluxo de trabalho necessário, para acomodar ‘a pesquisadora’, Lenir demonstra, para mim, um saber socialmente construído, pois, apesar de me receberem e acolherem com muita amorosidade, as quatro cozinheiras-educadoras não modificaram sua rotina e maneiras de trabalhar porque eu estava presente. Nas palavras de Neiva (2023), quanto à participação na pesquisa, no nosso último encontro, ela disse: "Não sei se a gente conseguiu

ou não, te ajudar, mas a gente tentou, no trabalho, no costume do dia a dia, é isso ali, é assim, é corrido né, mas tudo isso faz parte." Manifestado na sinceridade, este é um saber socialmente construído. Ademais, numa tarde, cheguei à EFASOL logo após o almoço, e Neiva me abraçou e pediu que eu ficasse à vontade, mas ela iria fazer o intervalo dela. Esta autonomia representa a sua apropriação enquanto trabalhadoras, às quais o descanso é direito e condição digna de manutenção do trabalho.

A prática diária ensina as trabalhadoras na construção de alternativas que qualifiquem o seu trabalho, o cotidiano funcionando como a própria ‘fábrica’ de conhecimentos. Neiva partilha comigo que pôr cebola num recipiente com água fria previne a lacrimação e facilita o processo de descascar. Assim, esse saber foi atestado por ela na sua prática cotidiana de manejar cebolas. A necessidade de melhoria do seu trabalho, relacionada ao fluxo de atividades, para mim indica a recorrência da apropriação do trabalho e seus meios pelas trabalhadoras, que, por sua vez, está associada, em geral, a saberes da prática e da experiência. Isto se relaciona ao que Thompson (1981, p. 26) argumenta quanto à ação e transformação dialética entre produtor-produto:

Não se conhece nenhum pedaço de madeira que se tivesse jamais transformado a si mesmo numa mesa; nem se conhece qualquer marceneiro que tenha feito uma mesa de ar ou de serragem. O marceneiro se apropria da madeira e, ao transformá-la numa mesa, é governado tanto pela sua habilidade (prática teórica, nascida de uma história, ou "experiência", de fazer mesas, bem como uma história da evolução das ferramentas adequadas) como pelas qualidades (tamanho, grão, amadurecimento) da própria prancha. A madeira impõe suas propriedades e sua "lógica" ao marceneiro, tal como este impõe suas ferramentas, suas habilidades e sua concepção ideal de mesas à madeira.

Para Bianchini, Côrrea e Pohlmann (2022), há uma ciência outra que existe – (re)existe – tramada à “[...] experiência, à observação e à inserção no trabalho que também é processo educativo.” Ou seja, há formas empíricas outras de criação, reinvenção e apreensão de saberes, pautadas na prática, porém, nota-se, uma prática consciente, para além de um saber-fazer mecânico e repetitivo. A abertura à recriação de saberes exige apropriação, uma atenção a que-fazeres possíveis, numa constante avaliação da prática. A consciência do saber é primordial para a superação deste e a criação de um novo, entretanto, por si só ela não pode construir outro saber. Faz-se necessária a ação do sujeito, e uma que seja crítica, para que o saber da pura experiência feito seja transformado em saber da curiosidade epistemológica (Freire, 1996). Nesse sentido, “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996, p. 69).

A partir de sua experiência de preparação de muitos caramelos ao longo da vida, Neiva constatou que, se desligado o fogo enquanto ainda há um pouco de açúcar não dissolvido, a cocção continuará a ocorrer e o açúcar já caramelizado não queimará. Numa reflexão do saber-fazer caramelo, Neiva recriou um modo de preparo que garante uma preparação técnica perfeita. Assim, na cozinha, o trabalho pode ser (re)pensado, num constante processo de ação-reflexão-ação. A reflexão abrange a avaliação da prática, que, para Freire (1994), é o caminho para a formação teórica. Em Gadotti (2003, p. 23), “a prática é o critério da verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente”.

Dessa maneira, pode-se “pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida.” (Freire, 1994a, p. 14). Em Triviños, a prática é um “processo que se manifesta socialmente” (Triviños, 2006, p. 135). Além dos conhecimentos que emergem de práticas, é costume nas EFAs que as cozinheiras-educadoras sistematizem preparações em cadernos de receitas. Manifestado pela sistematização, este é um saber do trabalho e socialmente reprodutivo, em função de servir como base para outras pessoas que possam vir a trabalhar nas cozinhas. Em geral, as cozinheiras-educadoras sistematizam uma receita com as quantidades calculadas para a totalidade de consumidores/as, o que facilita a preparação, quando consultada alguma opção desses cadernos.

As situações existenciais do trabalho na cozinha pelas cozinheiras-educadoras, codificadas e decodificadas nesta subseção, possibilitam a compreensão da prática como essencialidade do aprender a cozinhar. Para além disso, os saberes do trabalho e os saberes técnicos dependem da prática para sua constante recriação. Destacaram-se a observação, a organização, a avaliação, a adaptação e a mudança enquanto formas de manifestação destes saberes.

Ademais, as participantes demonstram ser sujeitos que estão apropriadas destes saberes e de sua dimensão de possibilidade: a criação ou produção de novos saberes baseados em práticas antecedentes. Nesse sentido, esta apropriação ou apreensão de seus saberes, pelas cozinheiras-educadoras, é condição essencial para seu trabalho e a formação partilhada, ou seja, a troca de saberes e a construção ou recriação de saberes e experiências em torno das práticas alimentares, visto o seu trabalho ser também educação. Freire (1994) anuncia que é o conteúdo apreendido que pode ser verdadeiramente ensinado. Ainda, enquanto seres humanos existindo, além de vivendo, somos capazes de conceber a apreender “não propriamente o *inato* nem somente o *adquirido*, mas a relação entre ambos.” (Freire, 1994b, p. 98, grifos do autor).

A produção ou recriação de saberes depende do contexto concreto de existência dos sujeitos. No caso desta pesquisa, o trabalho das cozinheiras-educadoras ocorre desde Escolas Famílias Agrícolas, que caminham compromissadas com a leitura e transformação do mundo. Dessa maneira, como notado em algumas situações existenciais, as participantes da investigação são sujeitos críticos, autônomos e participativos, apropriadas dos tempos-espacos de formação nos seus locais de atuação. Geertz (2013, p. 79) propõe que, para além da “mera apreensão da realidade feita casualmente - ou seja lá o que for que meramente e casualmente apreendemos”, considerar uma “sabedoria coloquial, com pés no chão, que julga e avalia esta realidade.” Nesta perspectiva, os saberes do trabalho e os saberes técnicos das cozinheiras-educadoras mantêm as práticas alimentares coletivas das/nas EFAs, ao mesmo tempo que modificam não somente o contexto deste trabalho-educação, como também todos os seus sujeitos.

Diante das situações existenciais dissertadas nesta seção, foi possível identificar e compreender como os saberes das cozinheiras-educadoras se manifestam e se caracterizam. Nesse sentido, foram identificadas vinte e cinco formas de manifestações de saberes das mulheres participantes da pesquisa. São elas: partilha, diálogo, formação, sentidos, observação, teste, disponibilidade de alimento, diversidade de alimentos, adaptação, mudança, organização, não-alienação, criticidade, cuidado, avaliação, não-desperdício, aproveitamento integral dos alimentos, praticidade, pré-preparo, contradição, sinceridade, autonomia, sabor, prática e sistematização. Os saberes manifestados foram caracterizados como saberes da experiência, saberes socialmente construídos, saberes socialmente reprodutivos, saberes do trabalho, saberes da prática, saberes culinários, saberes técnicos, saberes populares e saber-fazer.

Ressalta-se a partilha entre mulheres, dentro e fora das cozinhas das EFAs, em que a prática cotidiana possibilita a (re)criação de saberes, pautados na observação, nos sentidos, na manualidade e no teste. As relações sociais de gênero permitem a compreensão da formação das mulheres enquanto cozinheiras-educadoras, visto o aprender a cozinhar estar diretamente relacionado à reprodução social das suas famílias e as atividades de cuidado se somarem à jornada de trabalho remunerado e/ou na terra. A base político-pedagógico-educativa das EFAs, ao assumir os saberes provenientes de experiências do cotidiano como saberes presentes, ou seja, válidos, mediatizam a formação continuada das mulheres cozinheiras-educadoras, visto a cozinha não ser um espaço-tempo estático de pura repetição de conhecimentos.

Portanto, pode-se entender, a partir dos saberes das cozinheiras-educadoras que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a

serviço da mudança” (Freire, 1996, p. 143). Dessa maneira, as experiências de práticas alimentares nas EFAs do VRP ressaltam a dimensão criativa, afetiva, crítica, técnica, sensível, social e reprodutiva dos saberes das cozinheiras-educadoras, que, como sujeitos sociais coletivos, possibilitam a educação por meio da comida.

5 PRÁTICAS ALIMENTARES E TRABALHO-EDUCAÇÃO EM COLETIVO

Esta seção abordará os saberes das cozinheiras-educadoras junto aos Coletivos de Trabalho, para compreender como esses saberes contribuem para a educação popular no Vale do Rio Pardo. Nos Coletivos de Trabalho, a relação saberes-trabalho-experiência é praticada e valorizada, como parte da pedagogia da alternância. Nesse sentido, a coletividade é uma importante característica do projeto político-pedagógico das EFAs, que buscam através dela integrar a participação dos/as estudantes nas atividades, espaços e discussões, sejam de ensino-aprendizagem ou reivindicações enquanto sujeitos do campo. Nesse sentido, “o diálogo que é o fio condutor da Pedagogia da Alternância amplia as possibilidades de anúncio da diversidade epistemológica que permeia a vida dos e das estudantes e de suas famílias.” (Bianchini; Côrrea; Pohlmann, 2022, p. 59).

Dessa maneira, a partir da relação e da coletividade, há o encontro de diferentes saberes dos sujeitos e suas famílias nas EFAs: “a realidade vivida por estes e estas jovens remonta a história destas regiões, cujos saberes e costumes se partilham na medida em que eles e elas põem-se em contato, uns com os outros e outras.” (Bianchini; Côrrea; Pohlmann, 2022, p. 53). Estes saberes, “[...] historicamente produzidos como ausentes, tornam-se dialogicamente presentes” através dos Instrumentos Pedagógicos (Bianchini; Côrrea; Pohlmann, 2022, p. 54). Portanto, os sujeitos do campo, jovens educandos/as e seus familiares, são reconhecidos como produtores de conhecimento, através da mediação trabalho-educação, em diversidade de saberes (Vergutz, 2021). Em vista disso, a subseção a seguir abordará os Coletivos de Trabalho enquanto espaços-tempos formativos das juventudes das EFAs; os saberes das cozinheiras-educadoras, a partir das práticas alimentares, mediam o processo educativo-pedagógico nas relações com os/as estudantes, principalmente, através do cuidado.

5.1 O cuidado como formação ético-política nos Coletivos de Trabalho

Para a abordagem de saberes das cozinheiras-educadoras junto aos Coletivos de Trabalho, faz-se necessária uma compreensão destes espaços-tempos de formação na Pedagogia da Alternância das EFAs do VRP. Uma das bases do trabalho em Coletivos é a auto-organização e responsabilidade, efetivadas através do envolvimento e da participação nas atividades do Coletivo. Outra característica importante dos Coletivos de Trabalho é que seus/suas integrantes compreendam o porquê e o para que devem ser realizados, da relevância

deste trabalho para a sua formação na pedagogia da alternância (Vergutz, 2021). Logo, manifesta-se o sentido dos Coletivos de Trabalho de exercitar a participação pela via dos trabalhos reprodutivos de cuidados, que “[...] permitem a manutenção da vida e das relações entre os sujeitos dentro do ambiente escolar e, principalmente, considerados como pedagógicos.” (Vergutz, 2021, p. 100).

Entre os Coletivos de Trabalho das EFAs do VRP, há o Coletivo de Trabalho da Cozinha, o do Refeitório, e, especificamente na EFASC, há também o Coletivo dos Baldes (Diário de Campo, 2022). Cito estes três porque são os Coletivos de Trabalho essenciais para o trabalho das/nas cozinhas e o consumo alimentar. O primeiro, da Cozinha, é responsável por dispor as comidas preparadas, e, após o consumo, organizar as sobras, lavar, secar e guardar as louças utilizadas, tanto para o preparo quanto para a realização das refeições. Também, necessita limpar e organizar a cozinha para a continuidade do trabalho das cozinheiras-educadoras. O Coletivo do Refeitório⁵⁸, por sua vez, precisa organizar o espaço de consumo das comidas, antes e depois das refeições, realizando a limpeza necessária. Como já mencionado, na EFASC há também o Coletivo dos Baldes, que atua na alimentação das galinhas com as aparas de alimentos, que as educadoras do lar separam em um balde. Noutro balde na cozinha, são depositadas sobras de comida, levadas para a composteira. Há um balde para o mesmo propósito no refeitório.

Assim, o trabalho material funciona como o mediador do processo educativo, não como tarefas simplesmente a serem cumpridas, senão “[...] a realização de um trabalho no qual a coletividade executa e é também beneficiada, tendo na relação pedagógica horizontal (entre monitores/as e estudantes) o alicerce para a sua realização.” (Vergutz, 2021, p. 100).

Compreendemos que isto é a materialidade da relação trabalho-educação que se dá através das relações humanas. O trabalho como ação social é útil para a vida individual e coletiva. São processos contínuos de ação e reflexão que negam as prerrogativas da escola capitalista da exploração, da competição, da concorrência, do individualismo pois possibilitam a compreensão através da participação direta nos processos educativos como alienados sujeitos e não como objetos do processo do trabalho escolar. (Vergutz, 2021, p. 100).

Os Coletivos de Trabalho, fundamentados na dialética trabalho-educação, pautam-se também no princípio educativo do trabalho. Este assume a centralidade do trabalho para a constituição do ser humano e “que só é possível existir vida humana na face da Terra se os seres humanos, mediados pelo trabalho, transformam a si mesmos e a natureza em seu entorno,

⁵⁸ Na EFASOL, as refeições são realizadas na chamada Sala Grande, e o nome do Coletivo responsável pela sua manutenção, seja para as refeições ou não, é o mesmo: Coletivo da Grande Sala.

criando e recriando a realidade humano–social.” (Tiriba; Magalhães, 2018, p. 261). O princípio educativo do trabalho é discutido principalmente no campo do materialismo histórico, o qual compreende o trabalho como produtor dos meios de vida, sejam materiais ou culturais, referentes ao conhecimento, às formas de sociabilidade, simbolismos e criação material (Tiriba; Magalhães, 2018). No entanto, não é somente através do trabalho que ocorre a formação humana, mas também pela educação, entendida como ação humanizadora, que, unida ao trabalho, ou exercida em situação de trabalho, potencializa o sentido formador do trabalho.

Para Mészáros (2008, p. 15), “a natureza da educação [...] está vinculada ao destino do trabalho”. Dessa forma, o projeto político-educacional de uma escola manifesta sua leitura dos significados do trabalho. Na dinâmica cotidiana da pedagogia da alternância nas EFAs do VRP, é assumida a relação trabalho-educação em diversos Instrumentos Pedagógicos, “[...] pela compreensão de que a educação é política e é pronúncia de mundo, em que os saberes populares são visibilizados e reconhecidos numa práxis docente/discente que se materializam em possibilidades emancipatórias.” (Vergutz; Bianchini, 2022, p. 55). Desse modo,

no encontro com a natureza, percebemos e apreendemos seus fenômenos, produzimos cultura e nos produzimos como seres de cultura, modificando–nos como elementos da natureza; na relação com outros grupos e classes sociais, produzimos maneiras de fazer, pensar e entender o mundo. (Tiriba; Magalhães, 2018, p. 261).

Entre os fazeres de cultivar, processar, cozinhar e comer revelam-se não apenas espaços de sociabilidades, reciprocidade, encontros e trocas entre homens e mulheres, mas também múltiplos processos educativos, por meio do diálogo. Lenir (2023) afirmou em sua entrevista: “eu e a Neiva, a gente conversa bastante”, e isto mediatiza que saberes sejam socialmente construídos, através da partilha. Em perspectiva freireana, na relação entre trabalho, saberes e práticas alimentares, o diálogo constitui e é constituído por meio de dimensões comunicativas – sejam individuais ou coletivas, formais ou não formais, orais, textuais e/ou gestuais – resultado de processos e práticas de criação e recriação da realidade humano-social (Freire, 1987). Tem-se, assim, “a práxis produtiva como objetivação do agir laborioso dos seres humanos, os quais, como parte da natureza, modificam sua própria natureza”, em ação-reflexão-ação. (Tiriba; Picanço, 2004, p. 20).

Aline (2023), cozinheira-educadora na EFASC, reconhece que o diálogo facilita a sua interação com os Coletivos de Trabalho, sobretudo em espaços-tempos em que não estão ocorrendo as atividades de cuidados de responsabilidade dos/as estudantes, notando-se que, na perspectiva freireana, o diálogo contém radicalidade e não é pura cortesia, implicando na escuta.

A não-escuta é não falar com, e, então, não poder entender os outros. É proibir-se de entendê-los (FREIRE, 1994a; 1996). Nesse sentido, as conversas informais, o apoio em formas de escuta e conselhos, são vistos por Aline como formas pedagógicas de estar em relação com os/as estudantes:

Aqui na cozinha a gente fica mais fechada, a gente não vê muito, que nem a Ivani não vê muito da rua, dos alunos e coisa. Então pra mim é bom, quando eu saio pra fora, porque daí eu vejo o que que acontece lá fora. Às vezes eu consigo conversar com um, conversar com outro, com os alunos né, às vezes eles têm uma necessidade de falar com alguém; eles estão com algum problema, eles vêm conversar. Isso é bem bom, que eu consigo sair daqui, ir pra rua um pouco e fazer essa outra parte né, esse meu outro serviço e às vezes consigo ajudar um, ajudar outro, ou às vezes eles vêm aqui na cozinha conversar com a gente, tanto comigo quanto com a Ivani, eles vêm e conversam. (Aline, 2023).

Relacionada ao diálogo, a pergunta também é forma de manifestação de saberes das cozinheiras-educadoras, e mediatiza a formação das juventudes na Pedagogia da Alternância. Para além disso, o ato de perguntar movimentava o ensinar e aprender recíprocos, como uma abertura ao desconhecido. Neiva (2023) percebe que a formação nos Coletivos de Trabalho está fundamentada na pergunta, conforme sua fala:

Então a gente vê muitas diferenças de um jovem pra outro. E tem muitos que tem aquele medo, aquela ansiedade, aquela preocupação, de não querer errar, de querer fazer as coisas certo. Olha gente, não se preocupe, a gente tá aqui, se não sabe, não é vergonha não saber. Vem e pergunta... vocês estão aqui pra aprender.

Quanto às atividades dos Coletivos, há uma delimitação dos espaços-tempos em que devem ocorrer. Nos horários em que o Coletivo da Cozinha está atuando, somente estudantes desse Coletivo devem ocupar esse espaço-tempo. Até mesmo as cozinheiras-educadoras não ficam no local, mas estão nas imediações, em caso de possíveis dúvidas e supervisão necessária. Manifestado pela organização, esse saber do trabalho indica a responsabilidade conferida aos Coletivos, somada ao entendimento da importância de espaço para que as atividades sejam cumpridas corretamente. Aliada à responsabilidade, percebe-se a autonomia possibilitada aos Coletivos para a auto-organização no trabalho-educação destas atividades de cuidado.

Uma situação existencial de um saber socialmente reprodutivo exercido por Neiva abrange os panos de pratos necessários para a higienização das louças e utensílios. Panos de prato não centrifugados não secam até o próximo dia. “Eu não vou fazer pra eles. É função deles!” Isto é responsabilidade: se não cuidam, não terão panos de prato limpos e suficientes para usar no próximo dia e, então, como fazer o trabalho do Coletivo? Este ciclo de reprodução

das atividades de cuidado manifesta a responsabilização dos/as estudantes, condição necessária para sua apropriação enquanto sujeitos dos Coletivos de Trabalho e que participam da concreticidade das práticas alimentares das EFAs.

Os saberes socialmente reprodutivos são produzidos nas práticas sociais, no entanto, especificamente possibilitam a reprodução social dos sujeitos. Além de produzidos socialmente, são produtivos aos seus sujeitos – o povo. Os saberes socialmente reprodutivos são uma forma de alternativa pedagógico-educativa popular, a qual “se expressa por meio das expectativas e experiências dos sujeitos que reelaboram os saberes, produzem, circulam e transmitem novas ideias que impactam de uma maneira ou outra a realidade” (Sollano; Adams, 2019, p. 130, tradução minha). A partir disso, com base na reprodução social, assumo que há saberes socialmente reprodutivos que estão fundamentados nos trabalhos de cuidado para a manutenção da vida-existência humana.

Nesse sentido, as atividades dos Coletivos de Trabalho são processos essenciais para a manutenção do cotidiano nas EFAs. O trabalho, como busca pelos meios do viver, educa os seus sujeitos, abertos ao seu princípio pedagógico e histórico (Frigotto; Ciavatta, 2012). A produção dos meios de vida-existência é, fundamentalmente, relacional – seja dos humanos com a natureza ou entre si. A história, diante disso, pode ser compreendida como a produção social da existência humana, além de ser o processo da vida real de homens e mulheres e a ciência dele (Ciavatta, 2019). A partir da perspectiva do processo, Brandão (2012, p. 95) propõe que

Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem (sic). É ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular. [...] conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia.

Nas sextas-feiras, cada sessão recebe um tempo para organizar os espaços de convivência e estudo, de forma a deixá-los limpos e prontos para as turmas da semana seguinte. Na EFASOL, são chamadas de Dia dos Coletivos, em que o Coletivo da Cozinha elabora uma lista do que fazer/limpar, que as cozinheiras-educadoras conferem antes de serem iniciadas as atividades. Este é um saber socialmente reprodutivo, manifestado pela organização. Nesse sentido, cada Coletivo tem um/a estudante coordenador/a eleito por sessão. Essa pessoa precisa ser presente, não somente delegar as atividades e não participar, porque assim também não saberá o que acontece ou não, e porquê. Este saber socialmente construído e partilhado pelas cozinheiras-educadoras com o Coletivo da Cozinha, é manifestado pela participação.

Através desta situação existencial, manifesta-se, ainda, a preocupação e o cuidado das cozinheiras-educadoras pelos equipamentos e conservação dos alimentos para a próxima sessão. Conforme Lenir (2023),

sextas-feiras, quando a gente vai embora, a gente olha se os freezers tão ligados, se a geladeira tá ligada, porque os alunos que limpam, e já aconteceu mais de vez de eles deixarem desligado, eles arredam as coisas, né. Cuidar pra não deixar vencer as coisas, cuidar, assim, quando a gente descongela as coisas, a gente tem bastante cuidado, porque é muita gente que come né, então isso é uma coisa que eu me preocupo bastante, de não estragar nada, de não dar uma coisa estragada. Isso é uma preocupação que a gente tem, tanto eu como a Neiva.

Na EFASC, Aline é tanto cozinheira-educadora quanto trabalhadora da higienização, e esta dupla atividade a qualifica a supervisionar as limpezas gerais das sextas-feiras, dada a preocupação do manejo de produtos desinfetantes e similares por parte dos/as estudantes. Manifestado pelo cuidado, este é um saber socialmente reprodutivo. Nesta perspectiva, a situação existencial do cotidiano foi identificada diretamente relacionada ao cuidado enquanto forma de manifestação de saberes nesta pesquisa. Conforme Aline (2023), quanto aos/as alunos/as, "a gente cuida eles, assim, como se fosse filho da gente, porque a gente tá todo dia aqui com eles né." A dimensão do cuidado, constante, diário, supera as relações sociais e está presente nas preparações das comidas também. Ainda segundo Aline (2023), "a gente tem que tá sempre cuidando pra ver se não vai prejudicar eles né", o uso de determinados ingredientes, como pimentas, considerando-se a possibilidade de alguém ter alguma alergia, por exemplo.

Outro saber, socialmente construído e reprodutivo, manifestado na forma da autonomia, é relativo ao Coletivo da Olericultura, responsável por colher as folhas, legumes e vegetais a serem preparadas pelas cozinheiras-educadoras. Este Coletivo possui horários específicos para a colheita dos alimentos, e, assim como o Coletivo da Cozinha, concretiza as práticas alimentares pela disposição dos pratos, talheres e a higienização de tudo que foi utilizado para o consumo alimentar. Este Coletivo está diretamente relacionado à organização da alimentação, e a pontualidade é muito importante, visto que afeta o fluxo de trabalho na cozinha. Diante disso, Aline (2023) reconhece a importância deste envolvimento dos/as estudantes no ciclo produtivo alimentar:

E eles mesmo vão lá buscar, eles colhem, eles limpam, eles fazem tudo. Eles trazem pronto aqui, daí a gente só faz essa parte pra eles daí né. Mas é bem importante eles irem lá buscar, pra ver o que eles estão colhendo. [...] Isso é bem legal, assim, que eles façam essa parte, desde lá do começo eles começam a valorizar o alimento que eles vão ter no meio-dia né. Por isso que não dá esbanjamento, que não vai comida fora,

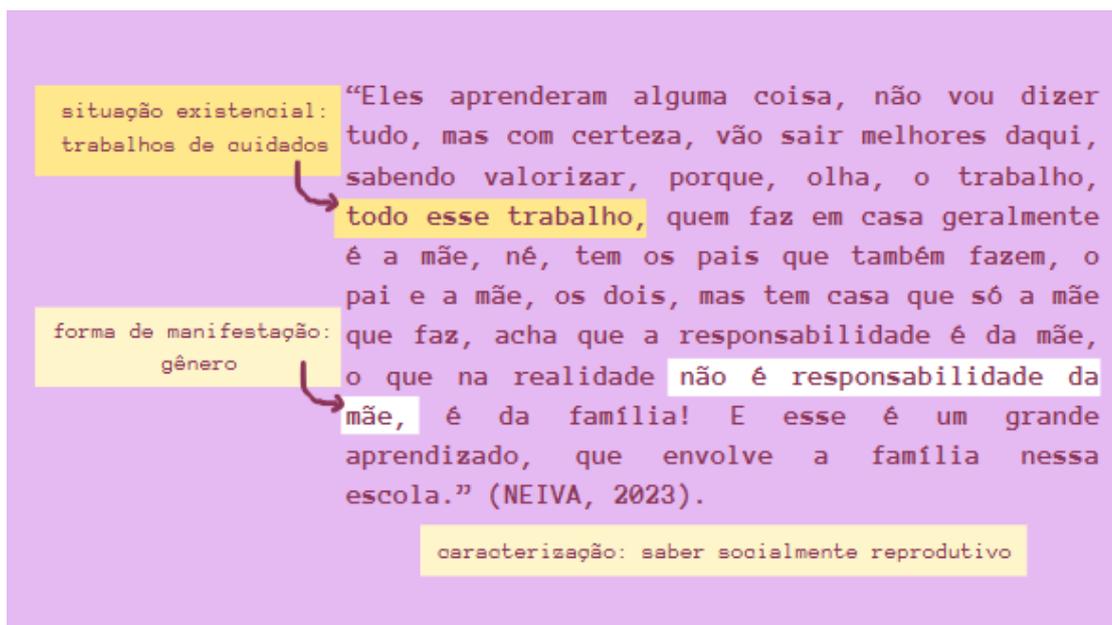
porque desde lá da terra, até aqui, até o prato deles, eles fazem toda a trajetória. Isso é bem importante pra eles, pra eles dar valor pro alimento deles.

Aline (2023) também afirma que, nos Coletivos, os/as estudantes “[...] vêm né, quando eles têm dúvida eles vêm e perguntam pra gente, o que que tem que ser feito”. Esse saber socialmente construído do exercício da pergunta caracteriza a educação das EFAs do VRP, que é participativa e problematizadora. Os espaços-tempos dos Coletivos, e a atuação das cozinheiras-educadoras, são essenciais para a construção e prática da ação de perguntar. Enquanto uma mediação, o questionar e questionar-se participam do processo de conhecer, aprender, saber.

Ademais, a formação educativa dos saberes socialmente construídos e reprodutivos praticados nos Coletivos de Trabalho é reconhecida por Neiva (2023), que, primeiramente, percebeu isto no filho, aluno da primeira turma da EFASOL, antes de ela ser cozinheira-educadora na escola. Em suas palavras,

Eles aprenderam alguma coisa, não vou dizer tudo, mas com certeza, vão sair melhores daqui, sabendo valorizar, porque, olha, o trabalho, todo esse trabalho, quem faz em casa geralmente é a mãe, né, tem os pais que também fazem, o pai e a mãe, os dois, mas tem casa que só a mãe que faz, acha que a responsabilidade é da mãe, o que na realidade não é responsabilidade da mãe, é da família! E esse é um grande aprendizado, que envolve a família nessa escola. E isso é uma grande importância, que tanto também fez uma transformação na minha família também, o que foi muito importante pra mim também! Na formação do meu filho, a transformação, tanto que ele chegou aqui – ele aprendeu em casa a cozinhar o básico, a lavar a louça, limpar a casa, a limpar o pátio, organizar a casa, deixar arrumadinho as coisas, sabe, ele aprendeu. Meus filhos aprenderam, porque o que eu tive que aprender em casa, eles também tiveram que aprender, imagina, chegar o dia que eles tiver que sair de casa, como é que eles vão se virar? A mãe não vai tá junto, então vocês têm que aprender, sabe, pelo menos o básico, como se faz, e como tem que ser feito. (Neiva, 2023).

Figura 12 – Saber socialmente reprodutivo



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Esta situação existencial dos trabalhos domésticos e de cuidado evidenciam que as EFAs do VRP lutam pela superação dos papéis de gênero quanto à divisão social do trabalho, e habilitam todos/as estudantes a realizarem a mesma atividade, de forma igualitária. Diante disso, manifesta-se a relevância política dos Coletivos de Trabalho na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo do Vale do Rio Pardo. As cozinheiras-educadoras, enquanto mulheres que partilham seus saberes com os Coletivos, são sujeitos da reprodução social das comunidades da região, porque estes trabalhos aprendidos nas EFAs podem – e devem – ser reproduzidos em casa.

Percebe-se a importância da formação educativa dos Coletivos de Trabalho para a reprodução da existência fora do contexto escolar. A compreensão, a partir da prática, de que essas atividades existem e precisam ser feitas por alguém para que demais ações de vivência sejam realizadas é possibilitada por estes espaços-tempos. Dessa forma, a situação existencial citada acima não somente é um saber socialmente reprodutivo, como é um saber socialmente construído na Pedagogia da Alternância das EFAs do VRP. A mesma situação existencial afirmada acima por Neiva (2023) manifesta mais um saber, através da criticidade, por ela reconhecer que as atividades domésticas não são responsabilidade exclusiva da mulher e que são trabalho. Assim, este é um saber socialmente construído, pois rompe com o pensamento historicamente imposto de que os trabalhos domésticos são vocação das mulheres. Por isso, podemos apreender o cuidado como uma formação ético-política nos Coletivos de Trabalho nas

EFAs do VRP, porque exercitam a atuação das juventudes sem uma divisão sexual do trabalho, e esta é uma prática educativa. A partir do trabalho material de atividades de cuidados, os/as integrantes de cada Coletivo podem aprender a reproduzir sua existência de forma autônoma, todavia, compreendendo a coletividade como essencial para a execução destes trabalhos, sem estar baseada, de forma exploratória, nos papéis sociais de gênero.

Nesse sentido, emerge a questão do termo educadora do lar, na perspectiva das mulheres participantes da pesquisa. Ivani (2023) partilha que a denominação como educadora do lar é assumida pela EFA como uma forma de educação, então, um saber socialmente construído: "[...] Aqui, por causa dos alunos, eles sempre, desde o começo, quiseram que chamassem, que a gente se identificasse como educadora do lar, pra educar os alunos." Conforme Aline (2023), "a gente não tá aqui só pra fazer a comida pra eles [...] a gente é educadora do lar também". Entendo que a forma de manifestação do saber, aqui, é a identidade, como é evidenciado na fala de Ivani (2023):

[...] querem que a gente se identifique como educadora do lar, não como cozinheira. A gente aqui é educadora do lar, porque volta e meia a gente tem que tá chamando a atenção dos alunos. [...] os professores sempre diz que isso é uma questão de educação, pedagógico né... que a gente tinha que chamar eles pra eles aprender, que aqui eu tava educando eles aqui na cozinha, do meu jeito, como que eram as coisas. As limpezas a mesma coisa. Eles também, quando não faziam bem feito, eu tinha a liberdade de chamar eles, onde eles tavam, pra eles voltar e fazer de novo. Então, eu acho que tem, que é bem educativo o que a gente faz aqui, que toda hora eles tão aqui perguntando as coisas pra gente, a gente vai explicando né, então eu acho que é uma forma de educação.

Desta situação existencial se manifesta a autonomia conferida ao trabalho das cozinheiras-educadoras, o qual é essencial, pois tornam possíveis as atividades de cuidado realizadas pelos Coletivos de Trabalho. Nesse sentido, se não houvesse a presença e partilha com as cozinheiras-educadoras, como se concretizariam esses trabalhos? Portanto, para a reprodução do cuidado nas EFAs, as cozinheiras-educadoras são sujeitos essenciais.

A denominação de educadoras, ainda, manifesta saberes pela contradição. Quando questionadas se se consideram educadoras, Neiva e Lenir dizem que se atentam à sua função – de cozinheiras – e que respondem às demandas dos/as estudantes somente sobre isso – e as tarefas domésticas. Entretanto, os trabalhos domésticos ensinados aos Coletivos representam sua função de educadoras, e, mesmo que não fossem responsáveis por isso, como assumido por elas, a cozinha é um espaço educativo-pedagógico, em que há partilha de saberes. Em sua entrevista, Neiva (2023) afirmou que é recorrente a presença de estudantes na cozinha, em períodos aleatórios do dia, que observam o que está sendo feito e conversam com elas:

“Bah, mas a minha mãe faz assim! Esse aqui eu gostei mais! Com o que que tu fez? Como é que tu faz? O que que tu coloca?” Então eles já vêm também, já perguntando, se envolvendo na cozinha. E até, muitas vezes, eles vêm querendo ajudar, dizendo: “Mas ah, eu posso te ajudar? Eu posso ver?”, eles ficam conversando, ficam perguntando. Isso é muito bacana, aquela troca de conhecimento, aquele relacionamento que a gente tem com os jovens. É satisfatório. E ainda falando em comida, é o que todo mundo gosta! [Risada] É o que eles, a maioria diz: “A melhor parte é a cozinha!” [Risada].

Ainda, Neiva reflete sobre suas condições físicas para o trabalho na cozinha, e já prevê a dificuldade que enfrentará quando não trabalhar mais na EFASOL. Nota-se que esses anos de trabalho-educação seus na e *com* a EFA participam da sua formação enquanto sujeito social.

Só que, eu tô num momento assim, que a idade tá chegando, cansaço tá pegando, né, então um dia a gente vai ter que parar né, só que eu desde já tô me preparando psicologicamente, porque não vai ser fácil pra mim, não vai ser fácil pra eu sair daqui. Vai ser uma coisa bem difícil pra mim, porque aqui, nesse espaço, nessa escola, é todo dia, os jovens, os adolescentes né, diferentes brincadeiras, tem, sabe, sempre tem contratemplos, mas tudo isso eu acho que vale a pena, porque isso me fez bem, pra mim mesma, e pra minha família. Então eu aprendi muito aqui, muito! O convívio, os saberes diferentes, os aprendizados diferentes, então isso tudo que me fortalece, que me faz ficar mais forte e poder conseguir trabalhar, às vezes, com dificuldade, mas eu faço o máximo possível (Neiva, 2023).

Portanto, o convívio pedagógico-educativo entre cozinheiras-educadoras e Coletivos de Trabalho, que representam todos/as os/as estudantes das EFAs, é concretizado pelas práticas alimentares, estas funcionando como espaço de circulação de saberes, sejam partilhados ou gerados, emergentes, podendo, inclusive, serem saberes não-culinários, porém, direta ou indiretamente, são saberes socialmente reprodutivos, porque enquanto seres humanos, somos seres de relações. Dessa forma, o convívio, o afeto e a amorosidade possibilitam a manutenção da nossa existência histórico-social. Para além dos saberes acadêmicos, as EFAs do Vale do Rio Pardo assumem essa variedade de saberes outros como parte basilar da formação da juventude do campo. Para Bianchini, Côrrea e Pohlmann (2022, p. 59), o diálogo, enquanto “[...] fio condutor da Pedagogia da Alternância amplia as possibilidades de anúncio da diversidade epistemológica que permeia a vida dos e das estudantes e de suas famílias” e, acrescento, das cozinheiras-educadoras.

Através da escrita desta subseção, compreende-se a dimensão ético-política formativa do cuidado nos Coletivos de Trabalho, em que os saberes das cozinheiras-educadoras se destacam como saberes socialmente reprodutivos. Eles são possíveis tanto pelo trabalho material, quanto pelo diálogo e pela pergunta para sua apreensão por parte das juventudes nas EFAs. Portanto, os Coletivos de Trabalho são importantes espaços-tempos de produção,

partilha e recriação de saberes das cozinheiras-educadoras junto a demais sujeitos da educação do campo. Ainda, a dimensão do cuidado nos encaminha a refletir quanto ao afeto produzido nas relações socioeducativas nas EFAs, tema central da próxima subseção.

5.2 O afeto como transformação na Pedagogia da Alternância

As situações existenciais codificadas e decodificadas nesta dissertação nos encaminham a perceber a dimensão afetiva dos saberes das cozinheiras-educadoras. Esta subseção se concentra em refletir quanto ao afeto como uma forma de transformação presente na Pedagogia da Alternância. A cozinha já foi destacada enquanto um espaço educativo ocupado por muitas pessoas, não necessariamente interessadas na produção de comidas, porém, utilizando deste lugar para o exercício da sociabilidade. Retoma-se, dessa forma, a característica das práticas alimentares constituídas de relações sociais. Nesse sentido, os saberes das cozinheiras-educadoras, situados no contexto concreto de práticas alimentares nas EFAs, não são exceção. Na realidade, a relação social do afeto emerge como uma importante forma de manifestação dos saberes socialmente construídos, vivenciados na Pedagogia da Alternância.

Viver em comunhão, em partilha de saberes e práticas, para (re)produção da existência no mundo com outros, é essencial para pensarmos a alimentação, possível pelo exercício, construção e troca não-solitários de maneiras de coleta, cultivo, colheita, beneficiamento de alimentos, como também pela preparação e o consumo de comidas. Destaca-se, neste ponto, a cultura que todos esses processos contêm em si, feitos pelas mãos dos sujeitos que manipulam os alimentos: é por meio do trabalho sobre o alimento que tal é transformado em comida. (Amon; Menasche, 2008). Comida é cultura, nunca apenas natureza, e corresponde, então, ao “acrescentamento que o homem (sic) faz ao mundo que não fez” (Freire, 2005, p. 117). Temos, desta maneira, a educação da e para a vida, construída no viver cotidiano, através da prática da existência, no fazer e saber da produção da vida. A prática que ensina e educa, possibilitando uma nova prática, é em si educativa, que propicia alguns saberes sejam socialmente construídos (Freire, 1996).

Em nossa existência comum, a convivência, a sociabilidade e a reciprocidade materializam espaços-tempos de *aprender a estar com*. No contexto de práticas alimentares, a comensalidade possibilita a criação e reprodução de saberes, em geral facilitando as relações sociais entre os sujeitos. Dessa forma, os saberes socialmente construídos são possíveis pela coletividade, a qual também pode ser considerada educativa (Brandão, 1988). Ainda, a “[...]”

pedagogia do cotidiano difere da pedagogia moderna escolacentrista, pautada na monocultura do saber, enaltecendo a visão científica do processo educacional, e que não alcança a diversidade de saberes existentes no mundo. É o caso daqueles aprendidos no cotidiano” (Souza, 2018, p. 143).

A abertura e a alegria à partilha e ao conhecimento ainda não descoberto, para mim, caracterizam os saberes socialmente construídos, visto que eles somente são possíveis na relação e podem, assim, ser considerados saberes coletivos. Quanto à abertura, esta é inevitável para a existência humana e não seria possível sem transitividade da nossa consciência (Freire, 1996). Já a alegria “[...] não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca” (Freire, 1996, p. 142).

As relações sociais, repletas de amorosidade, construídas nos anos de formação dos/as estudantes nas EFAs, são possíveis, também, pelas atividades partilhadas entre os Coletivos de Trabalho e as cozinheiras-educadoras, e, são duradouras. Segundo Neiva (2023),

Sabe, isso tudo, eu sempre digo, é uma coisa que a gente vai levar pro resto da vida, de todas as pessoas que passam... que nem hoje, vieram os egressos, ah, de longe, eles vêm, te abraçam, vêm, conversam, aquela forma, aquele carinho que eles têm pela gente, não tem preço, não tem dinheiro que paga! Não tem, é muito bom! E eu tô feliz, poder fazer parte dessa família aqui, porque eu sempre digo, essa aqui é a minha segunda família, eu me sinto bem.

Por sua vez, na EFASC, apesar da localização mais afastada da cozinha – em relação às salas de aula –, Ivani e Aline são participativas, se interessam e sabem do que está acontecendo em toda a escola. Nesse sentido, a cozinha continua não sendo isolada, porque é um espaço facilitador de encontros, conversas e partilhas. Estratégias entre a secretaria e as cozinheiras-educadoras são construídas diariamente para apoio das/os estudantes. Numa situação em que uma jovem pensava em desistir da sua formação na EFASC, Aline se disponibilizou para uma conversa prolongada com ela, e foram encontradas soluções para a aluna permanecer na EFA. Para mim, esta situação existencial atesta o cuidado praticado no dia a dia como parte da base político-pedagógica das EFAs do VRP, que supera um projeto, é uma *prática*, é *práxis*, exercitada em todos os espaços-tempos de formação, o que inclui a cozinha, as práticas alimentares e seus sujeitos trabalhadores, visto que “[...] a EFA está emaranhada à vocação ontológica de sermos sujeitos, encharcando-se de uma postura dialógica que implica em uma práxis social transformadora.” (Bianchini; Côrrea; Pohlmann, 2022, p. 59). Em Triviños (2006, p. 122), “a práxis, ou a prática social, é unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser

racional”, processo que caracteriza a relação-base das EFAs do VRP, pautadas na escola-família-comunidade e na dialética saberes populares e científicos.

Os saberes socialmente construídos também são manifestados pelo diálogo constante entre as cozinheiras-educadoras. Ele é assumido pelas companheiras de trabalho como ferramenta essencial para a organização do trabalho cotidiano na cozinha. Na EFASOL, Neiva (2023) afirma que

Então, assim, com a colega que agora eu tenho, uma baita parceira, organizada sabe, a gente se conversa muito, a gente se organiza sabe, pra poder começar sempre na próxima semana que vem, as coisas já estar organizada, certa. Às vezes entra, tem alguma coisa ou outra que acontece, vem alguma visita, né, então a gente tem que aumentar a quantia, “olha, vem tantas pessoas...”, então é bom a gente saber antecipadamente, pra gente poder se organizar no dia sabe, não deixar pra hora.

Ademais, a centralidade do diálogo exercitado pelos educadores/as entre si e com os/as estudantes, enquanto uma posição ético-política também, é uma ferramenta importante para a resolução de problemas do cotidiano. Lenir aborda a roda como um espaço aberto que possibilita isto. Para ela (2023), “[...] eu acho isso [a roda] bem importante, porque os outros lugares que eu trabalhei, não tem isso, e precisa ter”. A roda “[...] se apresenta como um instrumento de expressão e de diálogo em diferentes momentos do processo de aprendizagem” nas EFAs (Vergutz, 2013, p. 133). Consiste em um círculo formado pelas mãos dados de todos os sujeitos presentes na EFA. É assumido “enquanto um instrumento político pedagógico existente na materialidade cotidiana” (Vergutz, 2021, p. 259) e nele são anunciadas atividades específicas do dia – é uma ferramenta de organização; ainda, este é um espaço-tempo de agradecimentos variados, mas, sempre presente, está a alimentação – esta é a dimensão do reconhecimento dos saberes e trabalho das cozinheiras-educadoras e dos Coletivos responsáveis pelas práticas alimentares; a solução de conflitos é feita através da roda – este é o seu caráter reprodutivo da convivência.

Dessa maneira, o círculo representa a coletividade e a participação. Todos e todas têm o direito de se expressarem na roda. Não há hierarquia em uma roda, e o toque das mãos e proximidade entre as pessoas para a formação dela ressalta a comunalidade deste ato. É feita antes das refeições e a qualquer momento que for considerada necessária, caso haja algum problema de convivência a ser solucionado. Os avisos de acontecimentos do dia são feitos por educadores/as e também por estudantes (por exemplo, para organizar algum Coletivo).

Figura 13 – A roda



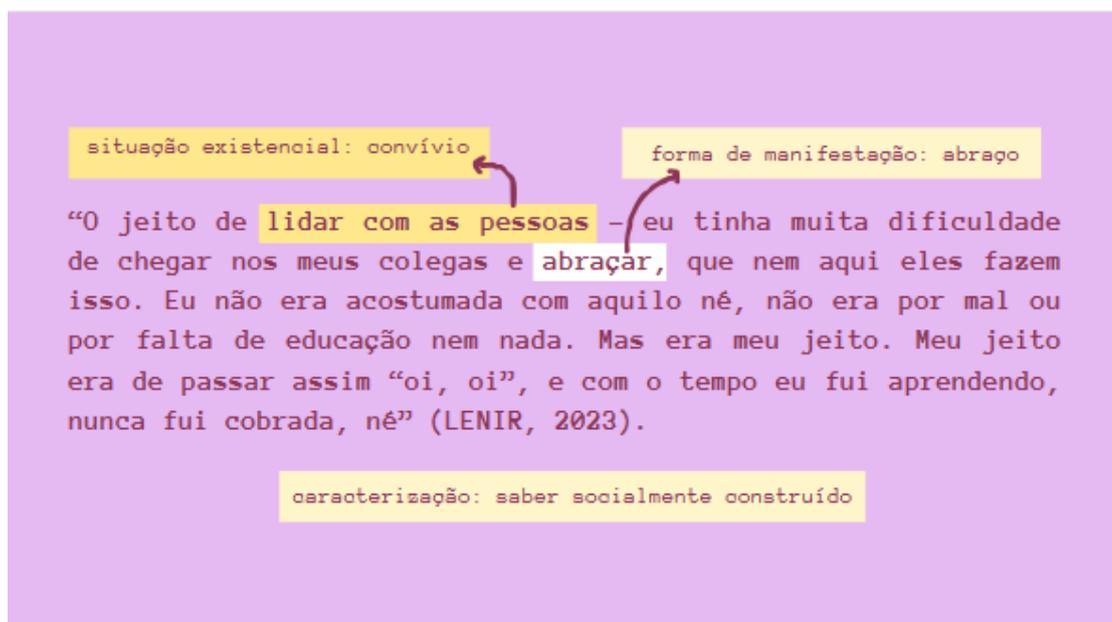
Fonte: Acervo do Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo (2022).

A roda possibilitou a minha aproximação aos sujeitos das EFAs. Após ter apresentado a proposta da pesquisa aos/às educadores/as e às participantes, foi importante anunciar aos/às jovens em formação que a investigação estava em processo. Cada semana em que eu estava presente nas EFAs, eu participei da roda antes do almoço, e sempre foi mencionada a minha presença, para que ninguém ficasse com dúvida de quem era aquela pessoa ‘estranha’ e o que estava fazendo ali. Este foi um elemento essencial para a criação de vínculos e a diminuição de estranhamento, o que facilitou a convivência tanto para mim quanto para os/as jovens, e, até mesmo, educadores/as.

Nesse sentido, uma das situações existenciais relacionada à roda é o convívio, um espaço de formação identificado por Lenir, quando ‘chegou’ na EFASOL. A partir da seguinte fala, nota-se um saber socialmente construído manifestado pelo abraço:

Olha, a gente sempre vai aprendendo. Que nem agora, em agosto, fez um ano que tô aqui: eu já aprendi muita coisa! O jeito de lidar com as pessoas – eu tinha muita dificuldade de chegar nos meus colegas e abraçar, que nem aqui eles fazem isso. Eu não era acostumada com aquilo né, não era por mal ou por falta de educação nem nada. Mas eu meu jeito. Meu jeito era de passar assim “oi, oi”, e com o tempo eu fui aprendendo, nunca fui cobrada, né. E um dia, quando a gente tem a roda, só nós [educadores/as], eu falei isso, que eu tinha essa dificuldade, e todo mundo entendeu, e isso vai indo sabe. Vai indo assim conforme eu consigo, assim, sair daquela barraca. (Lenir, 2023).

Figura 14 – Saber socialmente construído



Fonte: Elaboração da autora (2024).

A partir disso, podemos anunciar que as EFAs transformam seus sujeitos, e que os saberes socialmente construídos por elas/nelas, são, ademais, socialmente transformadores. O abraço, enquanto ferramenta pedagógico-educativo, demonstra isto. O afeto, como um compromisso com o/a outro/a, num prometer-se, dialeticamente, consigo mesmo e com os/as outros/as, está baseado na solidariedade e na humildade, esta “[...] não como submissão, mas como possibilidade de que a verdade também possa estar com o outro” (Fernandes, 2010, p. 73). Nesse sentido, este compromisso afetivo é dialógico e traça um caminho

onde os homens e as mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho com o conhecimento e com a VIDA pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano (Fernandes, 2010, p. 74).

Dessa maneira, a transformação, pautada no trabalho de coletividade, participa do processo do fazer e refazer a cultura, e, ao mesmo tempo, a educação através da prática. Baseada nisto, a educação popular atua na manutenção da existência humana, a partir da luta de classe, não se desvencilhando da experiência – condicionada histórica e socialmente. Assim, “a educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado”, por sujeitos que se apropriam de seus saberes, desde as classes populares, e,

dessa maneira, o trabalho pedagógico pode vir a ser um movimento político orgânico para a transformação social (Brandão, 2012, p. 98).

Assim, podemos compreender o afeto, não como naturalização de vínculos sociais, mas, sim, enquanto transformação da realidade pelos seus sujeitos. Os diferentes espaços-tempos da Pedagogia da Alternância propiciam que a formação educativa, política e social das juventudes esteja baseada no afeto como este compromisso. Anteriormente, analisamos os trabalhos de cuidado aprendidos-ensinados nos Coletivos de Trabalho, os quais são praticados nas Unidades Produtivas Familiares, não somente no tempo-escola. A partilha com a família, na Pedagogia da Alternância, precisa estar eticamente amparada no afeto, demonstrado no cuidado, no acompanhamento, no aprender coletivo, na abertura a saberes ainda não descobertos. Sem afeto, essas práticas educativas seriam puro fazer, sem compromisso político e, portanto, inibidas da possibilidade de transformação do contexto concreto. Dessa maneira, os saberes das cozinheiras-educadoras são tanto produzidos quanto aprendidos pelo afeto, assim como são partilhados por esta relação social com os Coletivos de Trabalho, num constante aprender a estar e ser com os/as outros/as.

Perante isso, nota-se que a convivência entre os Coletivos e as cozinheiras-educadoras oportunizam formas educativas de ensinar-e-aprender, manifestada, numa situação existencial, pela brincadeira. Alguém perguntou “tem que limpar mesmo o fogão?”, ao que Neiva repreende, entre risadas: “Por que tá lavando os pratos então? Deixa tudo sujo.” Essa situação desvela a necessidade dos trabalhos de cuidado nos espaços de preparo alimentar, de maneira que não somente os pratos e talheres utilizados concretizam as práticas alimentares, mas todas as ferramentas de trabalho na cozinha. Percebo, aqui, a materialidade da alimentação, para além dos insumos, abrangendo os espaços, equipamentos e força de trabalho humana. Há uma reciprocidade entre o trabalho das cozinheiras-educadoras e o dos Coletivos, porque somente um destes não concretiza as práticas alimentares – se a refeição é servida e consumida, entretanto não ocorre a higienização do que foi utilizado para tal, como haverá uma próxima refeição?

Os saberes socialmente construídos e reprodutivos ensinados-e-aprendidos nos Coletivos de Trabalho, pelas cozinheiras-educadoras e *com* os/as estudantes, materializam os trabalhos de cuidados que, além de proverem a manutenção da convivência nas EFAs, habilitam os seus sujeitos para a sua existência após a formação. Neiva identifica que muitos/as jovens iniciam o período formativo na EFASOL sem saber realizar nenhuma tarefa de cuidado, e, conforme os anos decorrem, ela pode perceber sua atuação e de Lenir, ensinando esta

reprodução da existência. Manifestado pelo ensino, este é um saber socialmente construído e concomitantemente reprodutivo, importante para a apropriação do seu trabalho enquanto educadoras. Nestes termos, para além do produto ou dos fins do trabalho, nota-se que é também produzida a consciência pelo ato de trabalhar (Ciavatta, 2019).

Enquanto uma síntese da seção, o testemunho de Lenir (2023) manifesta um saber socialmente construído pela convivência: "Foi e é muito bom, trabalhar aqui. É diferente das outras escolas [...] é muito diferente aqui, e é muito melhor. [...] Ter o contato com os estudantes, [...] ter contato com pessoas com mais novas... assim eu gosto de trabalhar." A partir desta dimensão afetiva de trabalho-educação coletivo, os saberes das cozinheiras-educadoras exercidos e partilhados com os Coletivos de Trabalho representam o fundamento das práticas alimentares das EFAs do VRP, apreendidas como trabalho de cuidado que demanda sujeitos compromissados, em que o seu ensino, baseado na prática, provém da experiência. Para Adams (2022, p. 16), o modo de ser e de produzir saberes da educação popular

[...] não pode ser reduzido ao âmbito da alfabetização de adultos ou dos processos educativos que ocorrem fora do ambiente escolar: ela ocorre em todos os espaços e meios pelos quais se dão as atividades de ação reflexão-ação, que partem da prática sobre a qual se dialoga e incidem novamente sobre a realidade com intencionalidade e ação transformadora.

Assim, pautados nas relações sociais, identificou-se que as formas de manifestações de saberes das cozinheiras-educadoras junto aos Coletivos de Trabalho relacionados a práticas alimentares foram: diálogo, pergunta, organização, participação, preocupação, cuidado, autonomia, criticidade, identidade, contradição, brincadeira, responsabilização, ensino e convivência. Destacaram-se, por sua vez, os saberes socialmente reprodutivos, os saberes do trabalho e os saberes socialmente construídos.

Portanto, os saberes das cozinheiras-educadoras que se baseiam no trabalho-educação de atividades de cuidado contribuem para a educação popular do Vale do Rio Pardo por reconhecerem que a reprodução social está pautada na materialidade do princípio educativo do trabalho. Para Oliveira (2003, p. 65), é ação-reflexão da educação popular o “[...] repensar o sentido político do lugar da educação”, e, com base nisso, compreendo que as EFAs do VRP assumem este compromisso em todos os espaços-tempos educativo-pedagógicos que compõem a Pedagogia da Alternância junto às juventudes do campo, entendendo as relações sociais e o cotidiano como formativos. Assim, devido à base escola-família-comunidade, as EFAs, através do ensinar-aprender-praticar nos e com os Coletivos de Trabalho, possibilitam a manutenção da existência dos sujeitos do campo, da maneira afetiva e crítica, no exercício de luta pela

superação das opressões que são frutos da divisão sexual do trabalho e das relações sociais de gênero.

6 NOTAS SOBRE O QUE ESTÁ SENDO, O AINDA-NÃO E O QUE PODE VIR A SER

Esta seção da dissertação foi escrita a partir dos resultados da pesquisa, e recebeu este título por eu acreditar que apesar de resultados serem alcançados, pela produção coletiva de dados de pesquisa e posteriores análises e compreensões, este não é um conhecimento final, acabado. Haverá espaço para continuidade ou questionamento do que foi aprendido, a possibilidade do ainda-não e do que pode vir a ser, com base no sentido do movimento.

A cozinha, como lugar de materialidade das produções de comidas para a manutenção da nossa existência comum, transcende a função alimentar-nutricional e abrange aspectos culturais, sociais e educativos. São possibilitadas neste espaço a reciprocidade, a solidariedade, diversas trocas de experiências, em torno de comidas, sejam na sua produção ou no seu consumo. Dessa maneira, as práticas alimentares se manifestam como espaços formativo-educativos, baseados na partilha e construção de saberes diversos, estes tendo seus referenciais desde a memória e a experiência, quanto na prática, teoria e relações sociais.

Através do processo investigativo, pude compreender as práticas alimentares como parte do eixo trabalho-educação-alimentação, devido à indissociabilidade entre estes para que o consumo alimentar ocorra cotidianamente. Ainda, a pesquisa possibilitou a compreensão de que as experiências das cozinheiras-educadoras mediatizam e materializam a criação e recriação de saberes, os quais se manifestam em situações existenciais de diversas formas, e podem ser caracterizados de maneiras variadas. A codificação do contexto concreto de práticas alimentares e posterior descodificação pelo contexto teórico media o distanciamento objetivo da realidade para a compreender e a modificar, através da práxis.

Nesse sentido, a dimensão da manifestação dos saberes de práticas alimentares corresponde ao contexto concreto, real, da prática codificada, enquanto a análise crítica serve para a compreensão desta realidade – processo em que foi possível a caracterizar, no contexto teórico, o qual, enquanto formador, “[...] não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro *fazer*. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (FREIRE, 1994a, p. 106).

Relacionado à criação e recriação de saberes está o ato de escrever. Nas palavras de Freire (1994, p. 54), “[...] o momento de escrever se constitui como um tempo de criação e recriação, também, das ideias com que chegamos à nossa mesa de trabalho.” A escrita desta dissertação foi permeada de rascunhos, idas e vindas, e pude compreender este processo como

parte constitutiva da investigação e sua análise. As páginas em branco, inicialmente intimidantes, foram possibilidade criativa, em que o exercício da expressão, da palavra, também me produziu enquanto pesquisadora. Os bloqueios de escrita, quando entendidos como parte da caminhada, demandavam o retorno à leitura, às bases teórico-epistemológicas, ao diário de campo e às transcrições das entrevistas. Reconheço que a memória das vivências nas EFAs foi um importante recurso para a síntese da pesquisa e que a compreensão do fenômeno da pesquisa ocorreu de forma dialética com as participantes, o contexto das EFAs e a própria investigação.

O período em campo esteve fundamentado na partilha com as cozinheiras-educadoras, que ocorreu de diversas formas, desde o chimarrão, a manualidade do fazer junto, o café com pão, aos silêncios. O exercício da presença, por meio da observação, ensinou-me a respeitar o tempo de concentração e organização das participantes.

Foi possível identificar as formas de manifestação dos saberes mais recorrentes, as quais são: Cuidado, observação, organização, formação, diálogo, autonomia, participação, partilha, prática, pergunta e sentidos. Os saberes caracterizados nesta pesquisa têm sido: Saberes da experiência, saberes do trabalho, saberes culinários, saberes técnicos, saberes da prática, saberes populares, saber-fazer, saberes socialmente construídos e saberes socialmente reprodutivos.

Identificou-se cinquenta recorrências de saberes socialmente construídos, manifestado em vinte e cinco formas distintas, sendo elas abraço, afeto, alegria, amorosidade, autonomia, brincadeira, contradição, convivência, criticidade, cuidado, curiosidade, diálogo, formação, identidade, mudança, não-alienação, avaliação, participação, partilha, pergunta, posicionamento, responsabilização, sinceridade, sugestão e teste. Destas, destacaram-se o cuidado e a partilha. Quanto aos saberes do trabalho, houve vinte e seis recorrências, e doze formas de manifestação: adaptação, aproveitamento integral, praticidade, cotidiano, diálogo mudança, observação, não-desperdício, organização, partilha, praticidade e sistematização, sendo a organização e a praticidade as principais.

Os saberes da experiência foram caracterizados vinte e quatro vezes, tendo sido manifestados pelo ensino, experiência, observação, avaliação, organização, partilha, pergunta, prática e sentidos, somando dez formas de manifestação de saberes, das quais as mais recorrentes foram a observação e os sentidos. Os saberes da prática, por sua vez, recorrem onze vezes, e são manifestados nas sete seguintes formas: cotidiano, disponibilidade, formação, organização, prática, práxis e teste, com destaque para a própria prática e o teste.

Houve dez ocorrências de saberes socialmente reprodutivos, estes manifestados de sete formas diferentes, as quais foram autonomia, brincadeira, cotidiano, cuidado, ensino, gênero e

organização. Destas, autonomia e cuidado foram as principais. Os saberes técnicos, recorrentes nove vezes, foram manifestados pela organização, prática, precisão, processualidade e pelos sentidos. Destas cinco formas de manifestação, somente houve a recorrência da prática. Os saberes culinários, por sua vez, recorreram cinco vezes, e manifestaram-se em quatro formas: na construção de sabor, diversidade, prática e no pré-preparo. Novamente, a principal foi a prática.

Por fim, os saberes populares presentes nesta pesquisa tiveram quatro recorrências dentre as situações existenciais, e suas formas de manifestação foram o cuidado, a prática, a praticidade e o sabor; destas quatro formas, não houve repetição. A única ocorrência do saber-fazer foi manifestada pela praticidade.

Nesse sentido, das quarenta e seis formas de manifestação de saberes identificadas na pesquisa, a que apresentou maior recorrência foi a organização (quinze vezes), seguida da prática (catorze vezes). A observação e a partilha, ambas recorreram nove vezes. O cuidado manifestou-se sete vezes, enquanto formação, praticidade e sentidos repetiram-se seis vezes. A pergunta e a autonomia recorreram cinco vezes, seguidas do diálogo e da participação, os quais tiveram quatro recorrências. As demais manifestações identificadas foram: Abraço (uma vez); adaptação (duas vezes); afeto (uma vez); alegria (uma vez); Amorosidade (uma vez); Aproveitamento integral de alimentos (duas vezes); Avaliação (duas vezes); Brincadeira (duas vezes); Contradição (duas vezes); Convivência (uma vez); Cotidiano (três vezes); Construção de sabor (uma vez); Criticidade (duas vezes); Curiosidade (uma vez); Disponibilidade (uma vez); Diversidade (uma vez); Ensino (duas vezes); Experiência (três vezes); Gênero (uma vez); Identidade (uma vez); Mudança (duas vezes); Não-alienação (uma vez); Não-desperdício (uma vez); Posicionamento (uma vez); Práxis (uma vez); Precisão (uma vez); Pré-preparo (uma vez); Processualidade (uma vez); Responsabilização (uma vez); Sabor (uma vez); Sinceridade (uma vez); Sistematização (duas vezes); Sugestão (uma vez); Teste (três vezes).

A partir destes dados quantitativos, compreende-se que os saberes das cozinheiras-educadoras estão majoritariamente pautados na organização, na prática, na observação, na partilha e no cuidado, e que os espaços-tempos das EFAs do VRP possibilitam a criação de muitos saberes socialmente construídos. Ainda, a cozinha e os espaços de produção e consumo alimentar funcionam como mediadores do movimento de saberes entre sujeitos, não restritos às práticas alimentares.

Desse modo, ao caminhar na pesquisa com mulheres cozinheiras-educadoras nas EFAs, no contexto da educação do campo e na luta coletiva pela superação da dicotomia entre saberes

populares e científicos, a codificação e descodificação freirianas, enquanto escolha metodológica, foram uma opção de busca por coerência entre sujeitos participantes e método de análise dos dados produzidos coletivamente. Partindo-se do contexto concreto dessas mulheres – as situações existenciais codificadas -, foi possível identificar as formas de manifestação dos seus saberes, bem como caracterizá-los, desde o contexto teórico, num constante movimento entre prática e teoria.

No princípio do movimento, em que tudo se transforma, assumo a síntese desta dissertação como um vir a ser, aberta à continuidade (GADOTTI, 2003). A comida supera o espaço da cozinha e a produção alimentar demanda desde a terra às mãos humanas para sua concreticidade. Nesse sentido, torna-se possível – e emergente – uma perspectiva de investigação em torno da comida de uma maneira mais abrangente, considerando sua produção desde as práticas agrícolas e os trabalhos de cuidado, tanto dos alimentos quanto dos sujeitos produtores, os quais são essenciais para a reprodução social dos coletivos.

Nesse sentido, assumir e apropriar-se da vida enquanto existência – ação humana, social, cultural e educativa, intrínseca às práticas alimentares, porque necessita delas para sua manutenção, manifesta a reprodução social como possibilidade de temática a ser compreendida desde os saberes cotidianos do trabalho de práticas alimentares. Assim como o trabalho é um ato ontológico humano que possibilita nossa humanização, a reprodução social, mediatizada pela educação emancipatória, pode contribuir para a superação de relações sociais injustas, tornando viável a construção de uma existência comum de ser mais.

Os sujeitos coletivos das EFAs do VRP, abertos a novas demandas de investigação que estejam pautadas no seu projeto político-pedagógico-social de leitura de mundo, e compromissados com a produção de conhecimento científico pautado em contextos concretos para a transformação social, serão essenciais para a materialização deste continuar a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Mônica Chaves. Saberes e sabores: tradições culturais populares no interior de Minas e de Goiás. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 54, p. 125-158, jan./jun. 2011.
- ADAMS, Telmo. Sular. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 768-770.
- ADAMS, Telmo. Um olhar histórico sobre a educação popular na América Latina. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 27, e0220051, p. 1-18, 2022.
- ALENCAR, Ana Carolina Correa. **Dinâmicas triádicas entre cuidadores-objetos-crianças em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do DF**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ALENTEJANO; CHUVA. Território. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (Orgs.). **Dicionário de agroecologia e educação**. 1. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 750-755.
- ALMEIDA, Kátia Cilene de. **Educação alimentar e nutricional na escola: uma ação normativa ou problematizadora?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- AMON, Denise; MENASCHE, Renata. Comida como narrativa da memória social. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 1, p. 13-21, jan./jun., 2008.
- ARAGÃO, Francisco José Alves de. **Comida e poder: Análise histórica da Campanha Nacional de Alimentação Escolar no Ceará (1964- 1972)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- ARRUZZA, Cinzia. Remarks on Gender. **Viewpoint Magazine**, v. 4, p. 1-18, set. 2014.
- ÁVILA, J. S.; BORGES, B. C.; MORETTI, C. Z. Sistematização de experiências: uma análise do Estágio de Vivências como Instrumento Pedagógico na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, **Revista Jovens Pesquisadores**, v.10, n. 1, p. 01-16, jul./dez. 2020.
- BARROS, José D'Assunção. O PROJETO DE PESQUISA – ASPECTOS INTRODUTÓRIOS. Cascavel, **Travessias**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BHATTACHARYA, Tithi. O que é a teoria da reprodução social? **Revista Outubro**, n. 32, p. 100-113, 2019.

- BIANCHINI, Marlon Antonio; CÔRREA, Aline Mesquita; POHLMANN, Roberto Kittel. Paulo Freire: a reinvenção do diálogo na Escola Família Agrícola de Vale do Sol. Porto/Lisboa/PT, **Sinergias**, n. 14, p. 49-60, jul. 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Plantar, colher, comer**: um estudo sobre o campesinato goiano. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura Popular. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a, p. 206-214.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b, p. 526-528.
- BRASIL. Plenário do Conselho Nacional de Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, 24 de maio de 2016, p. 44-46. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo e Agroecologia. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (Orgs.). **Dicionário de agroecologia e educação**. 1. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 355-360.
- CAMPOS, Marcio D’Olne. **Saberes SULEados**: escritas e leituras de mundos com Paulo Freire. **COGITARE**, v. 5, Dossiê nº 1, jun. 2022, p. 290-316.
- CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez. Uma Introdução à Reflexão sobre a Abordagem Sociocultural da Alimentação. In: CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez (Orgs.). **Antropologia e nutrição**: um diálogo possível [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, p. 9-22.
- CARVALHO, Alexandre. Ética na publicação científica. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios – Volume II. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021, p. 63-70.
- CIAVATTA, Maria. A historicidade do conceito de experiência. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia (Orgs.) **Experiência**: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 59-75.
- CIAVATTA, Maria. Trabalho-educação - A história em processo. Niterói, **Trabalho Necessário**, n. 32, p. 13-29, 2019.
- CORNELI, Cristiane. **Saberes populares e de(s)colonialização do conhecimento**: Círculos Dialógicos e Cartas Pedagógicas entre mulheres do campo. 2022. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.

CUNHA, Valdir Fernandes da. **Soberania e segurança alimentar na perspectiva dos jovens Kalunga da comunidade Vão de Almas**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Mestrado Profissional em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CUNHA, Daisy Moreira. A atividade entre a experiência e o conceito: fundamentos epistemológicos da abordagem ergológica do trabalho. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 173-196.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 73-75.

FERREIRA, Jamile Wayne. Entre balanças e pitadas: a aprendizagem em gastronomia na experiência com mulheres. **Revista Mangút: Conexões Gastronômicas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 65-78, dez. 2022.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987, p. 5-11.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 798-801.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Experiência e saberes do trabalho: jogo de luz e sombras. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 197-215.

FISCHER, Maria Clara Bueno; CORDEIRO, Betânia; TIRIBA, Lia. Relações seres humanos/natureza e saberes do trabalho associado: premissas político-epistemológicas. **HISTEDBR Online**, v. 22, p. 1-16, 2022.

FISCHLER, Claude. **El (h)omnívoro: el gusto, la cocina y el cuerpo**. Barcelona: Anagrama, 1995.

FLANDRIN, J.L.; MONTANARI, M. (Orgs.). **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FRANZOI, Naira Lisboa; FISCHER, Maria Clara Bueno. Saberes do trabalho: situando o tema no campo Trabalho-Educação. **Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, p. 147-171, 2015.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Sonho possível. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a, p. 756-758.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Utopia. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b, p. 822-825.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1994a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 748-754.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. Um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.15-40.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GHIGGI, Gomercindo. Autoridade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 107-109.

GOMES, Antonio Carlos. **A operacionalização do mercado institucional de alimentos no contexto do Vale do Rio Pardo: o caso da cooperativa Leoboqueirense de agricultores familiares**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

GUSKE, Ana Cláudia. **A tradição alimentar no contexto das agroindústrias familiares de alimentos: caso da microrregião norte do COREDE do Vale do Rio Pardo – RS/Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Porto Alegre, **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15- 46, jul./dez., 1997.

INSTITUTO AMERICANO DE CULINÁRIA. **Chef profissional**. 9. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

JOMORI, Manuela Mika; VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de; BERNARDO, Greyce Luci; UGGIONI, Paula Lazzarin; PROENÇA, Rossana Pacheco da Costa. The concept of cooking skills: A review with contributions to the scientific debate. **Revista de Nutrição**, v. 31, n.1, 2018, p. 119-135.

KÖVESI, Betty *et al.* **400g: Técnicas de Cozinha**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

LEITE, Deise Bruna Massena. **Cuidado e educação de bebês: as práticas alimentares na creche**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. A experiência na concepção materialista dialética da história. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 25-58.

LÖWY, Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). In: LÖWY, Michael; BENSÁID, Daniel. **Centelhas. Marxismo e revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017, p.85-93.

MACIEL, Maria Eunice. Identidade Cultural e Alimentação. In: CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez (Orgs.). **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

MACHADO, Juliana Gil da Silva. Do grão ao pão: significações do alimento na pedagogia Waldorf. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MAGALHÃES, Livia Diana R. Experiência, memória, aprendizagem social e política. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 77-94.

MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. Introdução: Experiência – O termo ausente? In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 9-24.

MARTINS, Luciana Galvão. **Comida caiçara: o saber fazer culinário da comunidade de Barrancos de Pontal do Paraná/PR**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável, Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2017.

MELLO, Fábio Mansano de; SANTOS, Marisa Oliveira. Memórias sobre trabalho e educação em casas de farinha. In: ALVES, Ana Elizabeth Santos; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Cios da terra: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 21-29.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sobre o PNAE. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério de Educação, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Experiência. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 348-350.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. São Paulo: Senac, 2013.

MORATELLI, Nelita Fabiana. **A perspectiva do desenvolvimento regional nos sistemas agroalimentares inseridos no modo de saber fazer do kochkäse**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 194-196.

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

MORETTI, Cheron Zanini; CORNELI, Cristiane. Saberes populares, conhecimentos científicos: as mulheres na pedagogia da alternância. **Revista de Comunicação Científica**, Juara, v. 3, n. 1, p. 6-22, jul./dez. 2018.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 51-66.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO VALE DO RIO PARDO. Sobre nós - Escolas Famílias Agrícolas no Rio Grande do Sul. Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, 2022. Disponível em: <https://www.observaeducampovrp.com/sobre>. Acesso em: 12 dez. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Nádia Rosana Fernandes de. **Um estudo a partir dos saberes e fazeres alimentares de agricultores familiares**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

OLIVEIRA, Sophia Sartini Fernandes de. **Práticas alimentares, cinema e escola: diálogos interdisciplinares no campo da educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, 2021.

OSOWSKI, Cecília Irene. Sujeito/objeto. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 762-764.

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

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 154- 211.

POULAIN, Jean-Pierre; PROENÇA, Rossana Pacheco da Costa. O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. **Revista Nutrição**, v. 16, n. 3, p. 245-256, jul./set. 2003.

POZZEBON, Adair. **A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS**: uma contribuição para o Desenvolvimento Rural. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RAMOS, Mariana Oliveira. **A “comida de roça” ontem e hoje: um estudo etnográfico dos saberes e práticas alimentares de agricultores de Maquiné (RS)**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RAMOS, Marise N. A experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 139-152.

RIBEIRO, Jaqueline Damaceno. **Infância, consumo e alimentação: reflexões sobre essa relação no contexto de uma escola de educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Fundação de Economia e Estatística. Corede Vale do Rio Pardo. Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/perfilsocioeconomico/coredes/detalhe/?corede=Vale+do+Rio+Pardo>. Acesso em: jun. 2022.

RODRIGUES, Lívia Bernardes. **A educação alimentar e nutricional trilhada nos caminhos das culturas da infância:** um estudo pautado na pesquisa-ação. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.

ROSATTO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 650-653.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na História: os tempos da memória gustativa. Curitiba, **História: Questões & Debates**, n. 42, p. 11-31, 2005.

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

SAQUET, Marcos Aurelio. **Saber popular, práxis territorial e contra-hegemonia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. São Paulo, **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 2, p. 429-454, abr./jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, jan./abr., 2007.

SCHWARTZ, Yves. A Experiência é Formadora? Porto Alegre, **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 35-48, jan./abr., 2010.

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Coimbra, **e-cadernos CES [Online]**, v. 18, p. 106-131, dez. 2012.

SEGATO, Rita. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficante de sueños, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 87-110.

SILVA, Inácio Andrade. **Patrimonialização, tradição e transmissão:** o saber-fazer doces artesanais no distrito de São Bartolomeu (Ouro Preto/Minas Gerais). 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

SILVA, Felipe Antunes da. **Relações entre saberes populares de pescadores artesanais e conhecimento científico no contexto escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias, Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2020.

SILVA, Ediane Maria da. **Práticas alimentares e educação nutricional de escolares:** Percepção de professores de escolas do município de Petrolina-PE. Dissertação (Mestrado)

Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Formação de professores e práticas interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2021.

SIMON, Everton Luiz. **Culinária regional**: história, saberes e identidade regional no Vale do Rio Pardo/RS – Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

SIMON, Everton Luiz. **Do garfo à pena**: uma história da alimentação do Rio Grande do Sul a partir de relatos de viajantes oitocentistas. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SIMON, Everton Luiz; MORETTI, Cheron Zanini; PLOIA, Hosana Hoelz. Processos educativos populares na/da alimentação: a prática do saber e o saber da prática. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 27, e0220056, p.1-21, 2022.

SIMON, Everton Luiz; SILVEIRA, Éder da Silva. Trabalho, memória e práticas de reciprocidade em narrativas sobre a alimentação em Santa Cruz do Sul. Novo Hamburgo, **Revista Práxis**, v. 1, p. 23-39, 2018.

SOLLANO, Marcela Gómez; ADAMS, Telmo. Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría. São Leopoldo, **Educação Unisinos**, v. 23, n. 1, p. 124-140, jan./mar. 2019.

SOUZA, Franciliete do Socorro Campos. **Vodun também come**: educação e saberes da comida de santo em uma roça Jeje Savalú na Amazônia. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. Itatiba, **Horizontes**, v. 41, n. 1, 2023, p. 1-19.

STRECK, Danilo R. Esperança. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 324-326.

TIRIBA, Lia; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Lições do trabalho associado: educação, experiência e memória coletiva. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Experiência**: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 261-285.

TIRIBA, Lia; PICANÇO, Iracy. O trabalho como princípio educativo no processo de produção de uma 'outra economia'. In: TIRIBA, Lia; PICANÇO, Iracy (Orgs.). **Trabalho e educação**: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida: Idéias e Letras, 2004, p. 19-32.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. Campinas, **HISTEDBR Online**, v. 10, n. 38, p. 93-113, ago. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Alguns temas no desenvolvimento de uma pesquisa. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990, p. 91-109.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, v. 12, n. 2, p. 121-142, mai./ago., 2006.

TROMBETTA, Sérgio. Alteridade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 66-69.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Ética. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 336-339.

VANDRESEN, Círio. **Merenda escolar orgânica: uma política pública para a agricultura familiar**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Agrossistemas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. A pesquisa em trabalho e educação diante dos desafios de formação da classe trabalhadora: uma análise a partir da categoria experiência. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 217-235.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz Do Sul**. 2013. Dissertação (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. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; BIANCHINI, Marlon Antônio. As Escolas Famílias Agrícolas no Vale do Rio Pardo e Paulo Freire. In: MORETTI, Cheron Zanini *et al* (Orgs.). **Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire: Sistema Paulo Freire: da Educação Básica à Educação Superior**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022, p. 51-63.

VON DENTZ, Berenice Giehl Zanetti. **Permanência e atualizações na produção de alimentos artesanais tradicionais: o sistema alimentar em movimento**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

WOORTMANN, Ellen. A comida como linguagem. Goiânia, **Habitus**, v. 11, n. 1, p. 5-17, jan./jul. 2013.

APÊNDICES

TERMO DE ANUÊNCIA

_____, _____ de _____ de 20__.

Escola Família Agrícola de _____,

Declaramos para os devidos fins conhecer a pesquisa intitulada: “Saberes de cozinheiras-educadoras em Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo”, desenvolvida pela acadêmica Hosana Hoelz Ploia, do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, sob a orientação do professor Everton Luiz Simon, que tem por objetivo geral compreender como se manifestam e se caracterizam saberes de cozinheiras-educadoras em Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo. Enquanto metodologia, as técnicas de produção de conhecimentos de pesquisa de campo nos espaços da EFASOL, com as cozinheiras-educadoras do lar, os/as estudantes e os/as educadores/as estarão baseadas na observação participante, em anotações no diário de campo, na realização de entrevistas semiestruturadas com as cozinheiras-educadoras do lar e em, pelo menos, um círculo dialógico com todas as participantes acima reconhecidas, conforme a vontade de participação e tendo como tema gerador/problematização assuntos que interessem à EFA e à pesquisa, de acordo com a necessidade e relevância percebidas durante o percurso da pesquisa de campo.

Dos dados de pesquisa produzidos em conjunto nos círculos dialógicos, a pesquisadora manifesta o interesse do uso dos primeiros nomes de quem houver participado de forma falada, bem como a autorização para gravação de áudio e imagem destes momentos, para a posterior transcrição mais precisa das falas. A preferência pela utilização do primeiro nome de quem participa é justificada pelo desejo de valorizar os sujeitos, seus saberes e experiências, principalmente das mulheres, em geral invisibilizadas através da ênfase conferida ao nome da família ou do seu casamento.

O cronograma da pesquisa prevê quatro meses de pesquisa de campo e uma devolutiva coletiva dos resultados da investigação.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa poderá ser contatada a qualquer momento através do telefone celular (51) 995319896 e do e-mail hhploia@mx2.unisc.br. O professor orientador também poderá ser contatado a qualquer momento através do telefone

celular (51) 982124398 e do e-mail evertonsimon@unisc.br, para auxiliar em qualquer necessidade de esclarecimento, dúvida ou desistência de participação na pesquisa.

Mediante este documento, é autorizado o procedimento da referida pesquisa, cientes de seu objetivo e metodologia, além da responsabilidade de respondermos sob o nome dos/as estudantes participantes da pesquisa.

Nome do/a responsável na instituição: _____

Cargo do/a responsável na instituição: _____

Assinatura do/a responsável na instituição: _____

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRURADAS COM AS COZINHEIRAS-
EDUCADORAS**

1. Me conte um pouco sobre você: de onde é, idade...
2. Como você aprendeu a cozinhar?
3. Como você chegou na EFA?
4. Você acha ou percebe que há educação no teu trabalho cotidiano na cozinha da EFA?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada participante,

Eu, Hosana Hoelz Ploia, RG 8121605491, CPF 832.699.830-34, domiciliada na Rodovia RST 287 Km 103, nº 2065, Bairro Germânia, Santa Cruz do Sul, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul, te convido para participar da pesquisa intitulada “Saberes de cozinheiras-educadoras em Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo/RS”, que busca compreender como se manifestam e se caracterizam saberes de cozinheiras-educadores em Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo, a EFASOL e a EFASC.

Como já mencionei anteriormente, a pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. A pesquisadora responsável por esta pesquisa poderá ser contatada a qualquer momento através do telefone celular (51) 995319896 e do e-mail hhploia@mx2.unisc.br. O trabalho de pesquisa está sob orientação do professor Dr. Everton Luiz Simon. Ele também poderá ser contatado a qualquer momento através do telefone celular (51) 982124398 e do e-mail evertonsimon@unisc.br para auxiliar em qualquer necessidade de esclarecimento, dúvida ou desistência de participação na pesquisa.

A pesquisa tem como questionamento o seguinte problema: Como se manifestam e se caracterizam saberes de cozinheiras-educadoras em Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo/RS? Para responder a tal problema de pesquisa, nós vamos buscar compreender como se manifestam e se caracterizam saberes de cozinheiras-educadoras em Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo. Especificamente, vamos compreender a formação das mulheres enquanto cozinheiras-educadoras; identificar e caracterizar como saberes se manifestam em práticas alimentares; e, compreender como os saberes das cozinheiras-educadoras contribuem para a educação popular no Vale do Rio Pardo.

A sua participação é importante pois através dela são possíveis: a partilha de saberes e experiências de práticas alimentares relacionados com as Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo, a contribuição para o campo da pesquisa em alimentação e em educação e a divulgação das Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo na comunidade científica.

Você trabalha nas cozinhas de uma das Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo – na EFASOL ou na EFASC. Ao concordar em ser participante desta pesquisa, você permite a presença e vivência da pesquisadora nos espaços de preparação e consumo de comidas em que você atua – cozinhas e refeitório -, em observação e participação dos processos de trabalho, a acontecer uma vez por semana, nos turnos manhã e tarde, pelo tempo previsto de quatro meses. As atividades da pesquisa incluirão conversas informais e formais (entrevistas semiestruturadas), as últimas a serem realizadas no final do período de vivência nas EFAs, para pensarmos e partilharmos saberes exercitados cotidianamente no trabalho de cozinhar.

Nessa condição, é possível que algumas situações desconfortáveis aconteçam, como: a falta de privacidade no ambiente de trabalho pela presença da pesquisadora; a mudança na rotina de trabalho, pela atenção com a pesquisadora, em conversa ou entrevista; receber perguntas da pesquisadora; o registro das observações e participações em diário de campo, pela pesquisadora. Estes desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma: a construção de aproximação e de laços de confiança entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa; a percepção, pela pesquisadora, de quais momentos serão melhores para conversa, para que a concentração no trabalho não seja comprometida. Quanto ao diário de campo, as anotações nele serão feitas, sempre que possível, após momentos de diálogo, de forma que a atenção seja completa com quem estiver falando.

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Fica declarado que a pesquisadora se responsabiliza pelo cuidado com as participantes, sua integridade, saúde e bem-estar, quaisquer as situações que provoquem danos a isto.

Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados obtidos, através de uma devolutiva que poderá se dar através de um círculo dialógico com todos/as estudantes, monitores/as e cozinheiras-educadoras. Além disso, a pesquisadora entregará cópias da dissertação impressa para ficar disponível em cada EFA.

A pesquisadora solicita a utilização do primeiro nome das participantes, porque quer valorizar os saberes e experiência de cada mulher, e acredita que uma das maneiras de fazer isso é pelo uso do primeiro nome ao invés do sobrenome, como é o costume nas produções científicas em que a utilização dos nomes de quem participa é autorizada.

Assim, pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, _____, RG ou CPF _____, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui informada, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos e da

justificativa da pesquisa, bem como dos procedimentos de que farei parte, dos possíveis desconfortos que a participação poderá causar e quais são os benefícios da minha participação nesta pesquisa. 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, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

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) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- d) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- e) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

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

Local:

Data:

Nome e assinatura da participante

Nome e assinatura da responsável pela
apresentação desse Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido