

Everton Luiz Simon | Cheron Zanini Moretti |  
Hosana Hoelz Ploia | Maria Cecília Barreto Amorim Pilla  
(Organizadores)

# PROCESSOS EDUCATIVOS E PRÁTICAS SOCIAIS

Reflexões sobre alimentação, saberes e políticas



Everton Luiz Simon | Cheron Zanini Moretti |  
Hosana Hoelz Ploia | Maria Cecília Barreto Amorim Pilla  
(Organizadores)

# PROCESSOS EDUCATIVOS E PRÁTICAS SOCIAIS

Reflexões sobre alimentação, saberes e políticas



PACO  EDITORIAL

---

## Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues	Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani	Prof. Dr. Juan Drogue
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi	Profa. Dra. Ligia Vercelli
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna	Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Carlos Bauer	Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha	Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida	Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista	Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Fábio Régio Bento	Prof. Dr. Romualdo Dias
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira	Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa	Profa. Dra. Thelma Lessa
	Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

---

©2024 Everton Luiz Simon; Cheron Zanini Moretti; Hosana Hoelz Ploia; Maria Cecília Barreto Amorim Pilla

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

---

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P963

Processos educativos e práticas sociais: reflexões sobre alimentação, saberes e políticas / Organização de Everton Luiz Simon, Cheron Zanini Moretti, Hosana Hoelz Ploia, et al. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2024.

Outra organizadora: Maria Cecília Barreto Amorim Pilla  
528 p.; 16 X 23 cm

ISBN: 978-85-462-2527-9

1. Educação. 2. Ensino. 3. Alimentação. 4. Trabalho. I. Simon, Everton Luiz (Organizador). II. Moretti, Cheron Zanini (Organizadora). III. Ploia, Hosana Hoelz (Organizadora). IV. Título.

CDD 370

---

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

# SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

APRESENTAÇÃO 11

*Everton Luiz Simon*

*Cheron Zanini Moretti*

*Hosana Hoelz Ploia*

*Maria Cecília Barreto Amorim Pilla*

## EIXO I

### **COMIDA & EDUCAÇÃO-TRABALHO; SABERES - PRÁTICAS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**

**CAPÍTULO 1:  
PRÁTICAS SOCIAIS, MEDIAÇÕES  
PEDAGÓGICAS E PESQUISA PARTICIPATIVA 19**

*Telmo Adams*

**CAPÍTULO 2:  
ENTRE RAÍZES, SABERES E SABORES DAS  
ERVAS: O SABER-FAZER DAS ERVEIRAS  
DO VER-O-PESO 43**

*Louise Rodrigues Campos*

*Ivanilde Apoluceno de Oliveira*

**CAPÍTULO 3:  
SABERES DA EXPERIÊNCIA EM COZINHAS  
DE ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS 69**

*Hosana Hoelz Ploia*

*Everton Luiz Simon*

**CAPÍTULO 4:**  
**CADERNOS DE RECEITAS: SABERES,**  
**SABORES E MEMÓRIAS** **89**

*Alini Luza Moraes*  
*Cibele Rohers da Silva*  
*Everton Luiz Simon*

**CAPÍTULO 5:**  
**COZINHA, ESPAÇO DE SABERES:**  
**PEDAGOGIAS FEMINISTAS DECOLONIAIS**  
**POPULARES COMO FORMA DE**  
**RESSIGNIFICAR O**  
**TRABALHO DAS MULHERES** **105**

*Janile Wayne Ferreira*  
*Márcia Alves da Silva*  
*Maria Clara Bueno Fischer*

**CAPÍTULO 6:141**  
**O SABER-FAZER DO QUEIJO CANASTRA:**  
**UMA PROPOSTA EDUCACIONAL** **139**

*Leonardo Giácomo*  
*Marcelo Cervo Chelotti*

**CAPÍTULO 7:161**  
**ESTÁGIO DE VIVÊNCIAS COMO**  
**INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DA**  
**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA** **159**

*Cheron Zanini Moretti*  
*Juliano Ávila*  
*Bruna Caroline Borges*

**CAPÍTULO 8:195**  
**“SEMEIA, MARGARIDA, SEMEIA”:**  
**AS MULHERES DA PEDAGOGIA DA**  
**ALTERNÂNCIA E OS SABERES DO CUIDADO 193**  
*Cristina Luisa Bencke Vergutz*

**CAPÍTULO 9:**  
**TRABALHO-EDUCAÇÃO: UM ENSAIO**  
**SOBRE AS RELAÇÕES DE**  
**GÊNERO NA EFASC 211**  
*Cheron Zanini Moretti*  
*Bruna Caroline Borges*

**EIXO II**  
**COMIDA E PRÁTICAS SOCIAIS - CULTURA**  
**ALIMENTAR, MEMÓRIA E SOCIEDADE**

**CAPÍTULO 10:**  
**RECETAS REBELDES.**  
**LA COCINA COCA (MÉXICO) Y LA**  
**AUTONOMÍA INDÍGENA 239**  
*Sarah Bak-Geller Corona*

**CAPÍTULO 11:**  
**A COMIDA COMO MARCA IDENTITÁRIA**  
**NO TURISMO RURAL 261**  
*Virginia Elisabeta Etges*  
*Verenice Zanchi*

**CAPÍTULO 12:**  
**A MEMÓRIA DOS ALIMENTOS:**  
**ALIMENTAÇÃO E MEMÓRIA SOCIAL NA**  
**COMUNIDADE QUILOMBOLA RINCÃO**  
**DOS NEGROS (RIO PARDO - RS) 279**

*Alessandra de Quadros*

*Erica Karnopp*

*Joelita David Bitencourt*

*Marco André Cadoná*

**CAPÍTULO 13:**  
**DISTRITOS GASTRONÔMICOS: FRONTEIRAS**  
**ESPACIAIS E COMENSALIDADES 311**

*Sarah Marroni Minasi*

*Vander Valduga*

**CAPÍTULO 14:**  
**CULINÁRIA REGIONAL MACAENSE:**  
**A COZINHA TRADICIONAL E POPULAR SOB**  
**O IMPACTO DA GASTRONOMIA**  
**GOURMETIZADA PARA**  
**O CONSUMO TURÍSTICO 329**

*Alexandre Fernandes Corrêa*

*Laís Buriti de Barros*

**CAPÍTULO 15:**  
**SABERES POPULARES E MEMÓRIAS AFETIVAS**  
**NO PREPARO DE PESCADO**  
**NA EXTENSÃO RURAL 355**

*Diego de Oliveira*

*Luciana Oracy Rodrigues Cassabon*

*Cassandra Dalle Mulle Santos*

**EIXO III**  
**COMIDA E POLÍTICAS - SEGURANÇA**  
**ALIMENTAR E NUTRICIONAL E DIREITOS**  
**HUMANOS EM DIFERENTES CONTEXTOS**

**CAPÍTULO 16:**  
**HORTA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE**  
**TRANSFORMAÇÃO:**  
**UM RELATO DE CASO** **379**

*Cilene da Silva Gomes Ribeiro*  
*Jeferson Costa*  
*Maria Cecília Barreto Amorim Pilla*

**CAPÍTULO 18:**  
**DA FOME EPIDÊMICA E ENDÊMICA A**  
**INSEGURANÇA ALIMENTAR NO BRASIL:**  
**UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A**  
**GEOGRAFIA DA FOME E OS**  
**DADOS DA PNAD 2004** **403**

*Sandro de Castro Pitano*  
*Cleder Fontana*  
*Rosa Elena Noal*

**CAPÍTULO 19:**  
**CULTURALMENTE APROPRIADA -**  
**A DEFESA DAS PREPARAÇÕES CULINÁRIAS**  
**COMO GUARDIÃS DA ALIMENTAÇÃO**  
**SAUDÁVEL E DO BEM-ESTAR NO GUIA**  
**ALIMENTAR PARA A**  
**POPULAÇÃO BRASILEIRA** **435**

*Carla Maicá*

<b>CAPÍTULO 20: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM PARA A SEGURANÇA E SOBERANIA ALIMENTAR NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL</b>	<b>453</b>
	<i>Marlon Antonio Bianchini Claudia M. da Rosa Gonçalves Ângelo Quoos</i>
<b>CAPÍTULO 21: SABERES E PRÁTICAS DO USO DAS PLANTAS MEDICINAIS NO TRATAMENTO DOS SINTOMAS DA COVID-19</b>	<b>481</b>
	<i>Juliana Hintz Jonathan Landskren Tiago Antônio Heringer Chana de Medeiros da Silva Lia Gonçalves Possuelo</i>
<b>CAPÍTULO 22: ALIMENTAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: POTENCIALIDADES TEMÁTICAS EM SALA DE AULA</b>	<b>501</b>
	<i>Patrícia M. S. Merlo Fernando Santa Clara Viana Junior</i>
<b>SOBRE AUTORES</b>	<b>517</b>

## PREFÁCIO

Esta obra fez-me vibrar nos sabores, saberes e fazeres de muitas práticas sociais. Envolve aspectos metodológicos da pesquisa, sistematização e reflexões sobre experiências e estudos teóricos de cunho interdisciplinar, centralmente, voltados à comida e às relações sociais como potenciais mediações educativas e pedagógicas. A relação com o grupo de pesquisa oportunizou-me conhecer melhor o teor deste livro elaborado em mutirão. Além de autor de um capítulo de cunho teórico-metodológico, aceitei, igualmente, o convite para redigir este prefácio.

Depois dos duros anos que passamos com a pandemia do Covid 19, continuamos perplexos com os horrores da guerra: primeiramente, entre Rússia e Ucrânia; e, neste outubro de 2023, a carnificina que ocorre na Palestina. *Processos educativos e práticas sociais: reflexões sobre alimentação, saberes e políticas*, nesse contexto, tem o sentido de alento neste tempo histórico e renova nossa esperança em torno de “Outro mundo possível!”.

O presente livro foi possível, graças à qualidade das pesquisadoras e pesquisadores do Grupo de Pesquisa, que foi capaz de articular um número significativo de autoras e autores de todo o país e, inclusive, de âmbito internacional. Como será mencionado na Apresentação, vimos aqui uma pesquisa engajada social, política e culturalmente, resultado do projeto “Educação, trabalho e alimentação: saberes, práticas e políticas em espaços não escolares”, sob a coordenação geral do Prof. Dr. Everton Luiz Simon. O conteúdo de cada capítulo compartilhado certamente irá reverberar em continuidades, seja em termos de práticas educativas como de novas pes-

quisas. Os vinte e dois capítulos desta obra apresentam uma extraordinária contribuição para o campo acadêmico, bem como para outros espaços profissionais e comunitários.

Pressupomos que o comer e o beber se constituem atos políticos por excelência; e que o processo alimentar abrange diversos campos de saberes de acordo com a multiplicidade de culturas e realidades. Reconhecer os conhecimentos tradicionais presentes nas comunidades, em nosso caso, a relação entre alimentação e educação, coloca a ciência social em outro patamar, para além da ciência convencional. O tema da alimentação tem esse potencial: traz-nos à memória comidas e bebidas dos nossos antepassados; leva-nos a compartilhar saberes e experiências, por vezes saudosas, mas que podem ser revividas em um espaço coletivo de comensalidade fraterna; e, isso sem esquecer as contradições abordadas na maioria dos capítulos elaborados com base em uma perspectiva crítica.

Alimentação e educação constitui-se um tema gerador por excelência! Nele podemos articular todo ciclo de produção, as condições dessa produção na forma convencional com o uso de adubos químicos e venenos, ou no modo biodinâmico de produzir que valoriza práticas ancestrais orgânicas de convivência cuidadosa com a terra e demais seres da natureza. O tema relaciona-se, igualmente, ao ato de consumir, às condições de acesso a alimentos de qualidade em um contexto global em que em torno de um terço da humanidade sobrevive em situação de fome. E os que tem acesso à alimentação, muitas vezes, continuam em situação de deficiência nutricional crônica, o que indica a ausência de educação para um alimentar-se de modo saudável. Assim sendo, o tema suscita reflexões de cunho político que denunciam deficiência ou mesmo ausência de políticas públicas; ou indica a presença destas na perspectiva do bem

viver das populações, valorizando as potencialidades dos contextos climáticos regionais e culturais. O caráter histórico e simbólico relacionado com a alimentação é condição para uma compreensão aprofundada do tema. Entre outros aspectos presentes nos capítulos que seguem, trata-se de um tema gerador interdisciplinar e transdisciplinar. Por isso não foram esquecidas temáticas de gênero, as relações de dominação/opressão que caracterizam a colonialidade que se prolonga com maior ou menor intensidade nos resultados das pesquisas aqui apresentadas.

Quem ainda não se emocionou ao rever um caderno surrado com a escrita à mão da mamãe ou da vovó? E quem não experimentou que o alimento foi e continua sendo parte imprescindível das experiências celebrativas e de convivência entre famílias, grupos e comunidades? Por isso, desejo que a leitura do livro na sua totalidade, ou de capítulos do mesmo, possam suscitar em vocês leitoras e leitores muitas memórias, compreensões novas para (re)criar projetos de conquista de melhores condições de vida, compreendendo a comida (incluindo a bebida) como elemento essencial. Afinal, estamos tratando do direito humano à alimentação.

Que as reflexões suscitadas com a leitura destes capítulos ratifiquem o compromisso ético de participação ativa na luta social, política, econômica e cultural por uma alimentação saudável. Isso exige de nós uma abertura cultural que supere visões que restrinjam a questão aos hábitos alimentares de cada origem étnica ou familiar. Isso exige, por outro lado, uma atitude crítica frente aos pacotes de enlatados unilateralmente despejados pela força da propaganda, especialmente, sobre nossas crianças e adolescentes. Compartilhar experiências pode ser um caminho valorizado como processo educativo para além dos espaços escolares. A depender da nossa postu-

ra podemos potencializar o ciclo alimentar como mediação, isto é, como tema gerador para fortalecer um caminho revolucionário de transformações que integre todas as dimensões da vida em sociedade.

Boa leitura!

Outubro de 2023.

*Prof. Telmo Adams*



# APRESENTAÇÃO

*Everton Luiz Simon*

*Cheron Zanini Moretti*

*Hosana Hoelz Ploia*

*Maria Cecília Barreto Amorim Pilla*

Como lugar de encontros e de relações sociais e culturais, a cozinha e os espaços relacionados à alimentação funcionam como mediadores culturais importantes de transmissão/construção de saberes tradicionais das coletividades. Compreendemos que as experiências, saberes e práticas de alimentação possibilitam diferentes partilhas de conhecimentos e saberes por meio do trabalho. A pesquisa contribuirá ao destacar as potencialidades, os hábitos e os significados sociais, culturais e educacionais, a partir dos saberes, símbolos, sentidos e práticas educativas relacionadas à alimentação que cada comunidade desenvolve e demonstra como sendo referentes de sua cultura. Os resultados serão importantes para a visibilidade e reconhecimento de saberes populares, tradicionais e patrimoniais. Entendemos que é a partir dessas ações do viver cotidiano que processos formativos interrelacionados a outros processos sociais se configuram em ampla e complexa trama de saberes e práticas populares, materializados em formas de conhecimento ao longo da vida dos sujeitos.

O presente livro é resultado de co-labor-ação entre diversas/os pesquisadoras/es engajadas/os e com ampla experiência com os temas discorridos na obra, possibilitando diálogos inter, multi e transdisciplinares. Nossas interlocuções e iniciativas em/com instituições parceiras e grupos

de pesquisa tem ampliado e consolidado a pesquisa sobre alimentação, políticas, saberes e práticas.

A realização de obra organizada, que contou com a importante participação de pesquisadoras/es, é fruto das discussões, diálogos e aprendizados realizadas ao longo dos anos de 2021 e 2022 com as atividades do projeto de pesquisa “Educação, trabalho e alimentação: saberes, práticas e políticas em espaços não escolares”, registrado junto à Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), subsidiado com o importante financiamento científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs), conforme submissão e seleção no Edital 10/2020 - Auxílio Recém-Doutor - ARD - 21/251-0000652-8. A pesquisa visa o estudo das relações entre Educação, Trabalho e Alimentação, a partir de saberes e práticas alimentares em diferentes espaços.

O presente livro foi organizado a partir de três eixos temáticos. No Eixo I - **Comida & Educação-Trabalho: saberes - práticas em espaços escolares e não escolares**, reunimos um conjunto de textos que versam sobre práticas sociais, os saberes e fazeres em diferentes contextos e sujeitos. A relação entre comida, educação e trabalho é multifacetada, abrangendo não apenas os aspectos nutricionais, mas também as dimensões culturais, sociais e educacionais. Os artigos analisam as práticas educativas e refletem sobre os saberes e práticas alimentares que se manifestam em espaços escolares e não escolares, destacando a importância de uma abordagem integrada para compreender e abordar as complexidades dessas interações.

No Eixo II, intitulado **Comida e práticas sociais - cultura alimentar, memória e sociedade**, os textos elencados desvelam a interconexão entre comida, práticas sociais, cultura alimentar e memória, enquanto um campo rico para

a compreensão da complexidade da experiência humana. Ao reconhecer a comida como mais do que uma necessidade biológica, e sim uma expressão cultural e identitária, podemos apreciar sua influência profunda na construção e preservação das identidades humanas. As discussões apresentadas não apenas enriquecem o conhecimento acadêmico, mas também oferecem uma perspectiva mais ampliada sobre o significado da comida em nossas vidas e na sociedade como um todo. Comer, assim, não é apenas nutrir o corpo, mas também alimentar a alma da sociedade.

O Eixo III, denominado **Comida e políticas - segurança alimentar e nutricional e Direitos Humanos em diferentes contextos**, reúne textos que abordam questões relacionadas à alimentação, segurança e soberania alimentar, sustentabilidade e políticas de alimentação.

Por meio desta publicação, foi possível socializar as reflexões mediatizadas pelo exercício de pesquisa, leituras e escritas em Educação, trabalho e alimentação em contextos escolares e não escolares, realizadas por pesquisadoras e pesquisadores engajadas/os em identificar e contribuir com os desafios enfrentados pela sociedade. Ela reúne resultados de pesquisas das principais universidades brasileiras e internacionais, sobretudo, da América Latina.



## EIXO I

COMIDA & EDUCAÇÃO-TRABALHO; SABERES - PRÁTICAS  
EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES



# Capítulo 1: Práticas sociais, mediações pedagógicas e pesquisa participativa

*Telmo Adams*

## **Introdução**

Este texto objetiva trazer reflexões desde referenciais da educação popular. Relaciona práticas sociais, educação e pesquisa participativas, mediações pedagógicas no arcabouço das teorias críticas. Traz elementos de método de compreensão / investigação para subsidiar processos de pesquisa com práticas sociais. Tais indicações podem ser válidas para diversas áreas, mas em nosso caso, fundamenta elementos metodológicos críticos para a pesquisa em espaços de alimentação.

Parto do princípio, baseado em Hugo Zemelman (1992), que a realidade, em constante transformação, é constituída de sujeitos que protagonizam práticas sociais. A realidade social é composta pela “condensação de práticas, utopias e projetos de sujeitos sociais” (Zemelman, 1992, p. 12), em um ambiente de relações de poder em permanente disputa na realidade. Nesta compreensão, o desenvolvimento histórico é direcionado pelos que vencem as disputas pelo poder de acordo com a correlação de forças presentes na sociedade. Neste contexto, por sua vez, a realidade se funda na síntese do passado e nas possibilidades do presente articulado com o futuro, o que o autor chama de “presente potencial”<sup>1</sup>. O

---

1. Zemelman vê a realidade aberta a horizontes potenciais que conta com uma pluralidade de direções possíveis no processo de sua construção.

presente, repleto de práticas sociais, em meio às contradições, ao mesmo tempo, abriga as potencialidades do futuro.

De acordo com Giddens (1984, p. 67), práticas sociais são reconhecidas como procedimentos, métodos ou técnicas executadas, com dinamicidade no tempo e no espaço, que carregam as marcas de dinâmicas históricas e coletivas. Essas práticas engendram o *ethos* no modo de ser, de relacionar-se e de agir, a partir da cotidianidade da vida, em cujo espaço se reproduz a colonialidade (Adams; Abba, 2022), mas, também, se transpassa o rotineiro, o que tende a cristalizar-se. Observa Zemelman (1992, p. 14) que “a vida cotidiana, como o espaço em que se resolve a reprodução social, deve ser concebida, também, como âmbito no qual se transpassa o rotineiro e se prefigura o novo”.

No âmbito alimentar, em uma compreensão de educação popular, os saberes praticados nas famílias, em grande medida pelo conhecimento das mulheres, – em que pese as características machistas de nossa sociedade –, podem partir da identificação das experiências de elaboração da alimentação; porém, não destituídas das reais necessidades e nem do horizonte utópico que pode ser um ideal saudável de alimentação.

Primeiramente, trago um aporte básico de Hugo Zemelman Merino (1931-2013), epistemólogo e sociólogo latino-americano nascido no Chile e, depois do golpe militar de 1973, atuou como professor e pesquisador no México, na Universidade Nacional Autônoma do México (Unam). Em função do foco articulado com a Educação Popular, valorizamos o texto publicado pelo Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (Ceaal), em 1992.

Em um segundo momento, apresento algumas características de uma compreensão e investigação críticas. Chamo a atenção para utilizar teorias críticas (no plural), em função

de suas variações ligadas a distintas correntes teóricas que se filiam ao pensamento originário de Marx e Engels.

Na terceira parte destaco alguns aspectos metodológicos da pesquisa participativa popular, valorizando novamente o pensamento de Zemelman, em diálogo com outras autoras e autores, buscando uma breve inserção no mundo da alimentação.

Em quarto lugar, busco estabelecer relações entre educação popular, mediações educativas e pedagógicas. E, a última parte, trata de alguns desafios ligados ao atual contexto das tecnologias, especialmente as digitais.

## **1. Aporte teórico de Hugo Zemelman**

Um aspecto destacado pelo autor (Zemelman, 1992), refere-se às práticas sociais sempre impregnadas por utopias, projetos e potencialidades. A par disso, os processos educativos estão intimamente articulados com a realidade social carregada de contradições, com seus limites e possibilidades. Deste modo, é possível dizer que as práticas sociais se constituem mediações educativas, pois redundam sempre em aprendizados. Processos educativos, enquanto mediações pedagógicas estrategicamente formuladas para transformar a realidade, ancoram-se na historicidade fruto do passado e do presente que contém no seu âmago as possibilidades do futuro.

Neste âmbito, a pesquisa social assume como foco os sujeitos sociais – enquanto expressões particulares do contexto social – em sua constituição como mediadores de relações de poder e de luta. Tal processo de práticas sociais constitui-se “síntese de muitas transformações que podem cristalizar-se em diversos resultados” (Zemelman, 1992, p. 12).

Um olhar investigativo vai se tecendo em torno de modos diversos de relação com a realidade pelos grupos humanos. O autor indica alguns elementos essenciais, como a necessidade que considera o mais elementar que se articula com a realidade pela carência, mas também pela percepção da escassez, bem como pela forma de solucioná-la. Necessidade não somente tem a ver com a sobrevivência material, mas também com a necessidade do coletivo de reproduzir-se como tal; e a experiência se constitui na capacidade de luta e de recuperação da memória histórica, tendo presente os condicionamentos enquanto determinações e possibilidades estruturais.

A necessidade, como a noção que permite reconstruir o dado e o indeterminado em uma situação estruturada, abre para o resgate das determinações (econômicas, políticas, sociais, psicoculturais), mas também das rupturas com essas determinações. (Zemelman, 1992, p. 14)

Um segundo modo de relação com a realidade está na utopia como expressão da subjetividade social. Articula o futuro com a potencialidade do presente, transformando este em horizonte histórico. Concretamente, as práticas sociais ocorrem no plano da experiência, compreendido como ação organizada que busca transformar utopias compartilhadas em projetos encaminhados para dar direção ao presente (Zemelman, 1992). Em decorrência, da relação entre o presente e a utopia nasce o projeto. Enquanto se fica no nível da necessidade, não se chegará ao projeto, pois este não poderá nascer da passividade. O projeto nasce quando a necessidade se torna um impulso criador. O processo de

pesquisa que desenvolvemos nos fornecerá as bases para as práticas sociais construtoras de outra realidade. “Construir uma realidade é a capacidade social para determinar um curso viável aos processos de transformação; enquanto que a direcionalidade é o esforço constante por assegurar que o que é viável se traduza nas realidades concretas” (Zemelman; Dá Vila; Isabel, 1990, p. 14).

Em síntese, necessidade, utopia e experiência constituem-se três planos de análise que por sua vez estão intimamente interligados e compartilhadas em um horizonte histórico comum, sendo que o coletivo se converte em um espaço de reconhecimento, na medida em que a dimensão individual nunca é alheia à constituição de uma identidade compartilhada.

Zemelman (1992) sugere articular: a) o momento individual (o familiar, o cotidiano); b) o momento do coletivo (a identidade, o horizonte histórico compartilhado); c) o momento da utopia (foca a construção do futuro); d) do projeto (faz o reconhecimento das opções e a seleção de uma(s) dela(s)); e) o momento da força (práticas sociais - projeto como capacidade de se traduzir em práxis, enquanto práticas refletidas, dotadas de poder). Estas dimensões, que retomo em seção próxima, estão em interação dinâmica não-linear.

## **2. Características de uma compreensão e investigação crítica**

A perspectiva crítica de pensamento e pesquisa busca compreender as práticas sociais e os processos educativos enquanto dialeticidade de múltiplos e complexos dinamis-mos. Segundo Zemelman (1992), a realidade se constitui movimento, processo multidimensional, síntese de dinâmicas temporais diversas onde os sujeitos sociais são, ao

mesmo tempo, produtos e produtores da realidade sócio-histórica. Esta referência, por sua vez, articula-se com outros elementos característicos da mundovisão afinada com as teorias críticas.

De acordo com Poli (2008), o uso de teorias críticas no plural indica suas variações a partir dos processos de atualização desde a base marxista. Têm em comum o fato de confrontarem as teorias sociológicas e metodológicas tradicionais ligadas à modernidade capitalista; assumem um sentido de denúncia e anúncio (Freire, 1978); buscam descrever, compreender o mundo social e contribuir para a transformação em vista da sua humanização ou emancipação humana, reconhecendo as mulheres e homens como sujeitos situados social, histórica e culturalmente. Na América Latina, especialmente desde os anos 1990, articulamos essas características com os elementos das heranças coloniais, isto é, com colonialidade que se reproduz pelas relações de poder, do ser, do saber/conhecimento e relações com a natureza (Adams; Abba, 2022). Para as teorias críticas, não existe ciência neutra ou sem intencionalidades. “O que distingue uma teoria crítica das demais posturas teóricas, no campo das ciências humanas, consiste em seu interesse pelas condições emancipatórias socialmente existentes” (Melo, 2011, p. 249).

Em síntese, as teorias críticas orientam-se por alguns elementos característicos ou princípios como:

- a. Primazia da dimensão material. Nas determinações decorrentes do processo dialético, o ponto de partida é o real, a realidade objetiva, concreta. No processo de pesquisa, este aspecto corresponde a uma cuidadosa descrição do movimento histórico do contexto em estudo, onde, concretamente, as dimensões

material e imaterial se interpenetram. Pensar esta realidade como inacabada, significa tentar apreender o seu movimento sempre inconcluso (Paredes, 2013).

- b. Historicidade. Os sujeitos sociais são historicamente situados, o que implica sempre movimento contraditório, resultante da ação humana em que pese as contingências da natureza e do ambiente socialmente edificado. Interrelaciona dimensões materiais/imateriais, incluindo a cultura, as relações de poder em termos políticos, econômicos, culturais e de conhecimento.

A historicidade determina ter que conceber o fenômeno para além do seu nível morfológico, em uma concretização que resulta de sua incorporação em um campo formado por múltiplas determinações, [...] (Zemelman, 2005, p. 9, tradução nossa)

- c. Contradição. A realidade social exige a atenção permanente às contradições inerentes a ela; destaque ao olhar problematizador para captar sua presença, seja como conflitos ou potencialidades des/coloniais, em pelo menos cinco âmbitos, de acordo com Quijano (2011), trabalho, sexo, natureza, subjetividade e autoridade. Suas manifestações estão nas relações de dominação, exploração e conflito de classe, gênero, raça, ambiente, familiar, comunidade, organização; enfim, contradições presentes nas relações cotidianas já incorporadas ao senso comum (Adams; Abba, 2022).
- d. Dialética entre objetividade e subjetividade. Se de um lado Marx diz que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”,

não se pode esquecer a segunda parte. Mesmo que a primeira seja preponderante, a mudança na consciência com nova compreensão leva a uma nova postura, a um novo agir com novas práticas sociais que incidem sobre a vida material. E na sequência dialética, a materialidade transformada novamente vai exercer determinações sobre a consciência. Decorre daí um aspecto central para a pesquisa: no processo de observação, torna-se fundamental captar quais as determinações principais que se fazem presente no campo empírico de pesquisa e quais foram os processos de mudanças gerados pela reflexão sobre as condições vividas, identificando as mediações. Visões dicotômicas, maniqueístas negam a dialética. Há que cuidar com visões lineares que veem a relação contraditória opressor-oprimido fora da dialeticidade!

- e. Mediação. Os fenômenos sociais chegam até nós por meio de medições: interrelações com condições objetivas, contextos, sujeitos mediadores, oportunidades / desafios, projetos, conflitos. As mediações oportunizam processos formação da consciência crítica que resultam em novas posturas e novas práticas, cuja intencionalidade volta-se para a transformação social ou emancipação humana na perspectiva utópica. O horizonte a partir do presente potencial identificado orienta o rumo a seguir para uma sociedade solidária, justa, com igualdade de condições para todas e todos.
- f. Totalidade. Outra característica das teorias críticas exige relacionar o processo interpretativo às interrelações entre a experiência micro e macro da realidade social. Averiguar como os distintos níveis se interpenetram influenciando-se mutuamente,

partindo do pressuposto de que não existe nada isolado, isto é, tudo está interconectado por dinâmicas variadas de interdependência. Totalidade não é a soma das partes, mas se refere à complexidade dos fios que interligam, sendo que o “todo” tende a ser mais influente nas determinações do que as partes de forma isolada; no entanto, não há linearidade.

- g. Produção coletiva de conhecimento. Na pesquisa qualitativa, especialmente a de cunho participativo, a interpretação crítica não é uma tarefa exclusivamente do/a pesquisador/a, mas sim de um sujeito coletivo do qual ele/ela é parte. A educação popular constitui-se mediação favorável para a produção coletiva emancipadora de conhecimento que atenda aos interesses da classe oprimida, em um contexto de disputas. A produção de saber está sempre mediada por um “cenário de constante conflito entre classes distintas” (Escobar, 2022, p. 63). Uma das características de um conhecimento emancipador está no fato de ele brotar da contextualização histórica “a partir dos reais conflitos e desafios colocados pela realidade social, no contexto dos países que carregam as heranças coloniais [...]” (Guimarães; Adams, 2022, p. 99). O diálogo coletivo favorece para elucidar as contradições, reconhecer as potencialidades emancipadoras e limites em cada tempo histórico.

Enquanto presente potencial, as condições de possibilidades e obstáculos que mudam no movimento histórico estão sempre atualizados. Daí ser fundamental que as teorias críticas, em um processo recorrente, voltem-se sempre de novo sobre a realidade social no permanente esforço de atualização da sua compreensão.

### 3. Indicativos para a pesquisa participativa popular

Como chave de pesquisa identificada com os princípios da Educação Popular, valorizo aqui a proposta de dinâmica de investigação de Hugo Zemelman (1992). O autor considera que há cinco níveis da realidade, estas que têm suas especificidades, mas estão sempre interconectados, articulados, com seus correspondentes campos de observação nos processos de pesquisa. São eles: o individual, o coletivo, a utopia, o projeto e o nível da força. O primeiro refere-se à subjetividade individual, porém, não desligado da inclusividade do coletivo. Elementos de observação são as práticas sociais e atitudes, contemplando as vivências, percepções e elaborações, especificamente, a observação dos modos de resolver necessidades. O segundo nível trata justamente dos pontos de interação da realidade com toda a trama de relações. A observação foca, neste nível, as modalidades de nucleação, espaço das práticas coletivas, experiências grupais e percepção da força do coletivo. O terceiro refere-se à ativação dos processos da subjetividade social que incorpora novos conteúdos, apontando para a construção de um novo futuro. A observação se foca na consciência da realidade possível e na elaboração de um horizonte histórico compartilhado. O nível do projeto contempla a perspectiva do processo transformador da realidade, identificando as diferentes possibilidades. Observa-se o reconhecimento de opções, o conteúdo do projeto na sua relação micro-macro, presente-futuro e vontade coletiva. E o quinto nível da “força” se consolida pela apropriação progressiva, a depender das mediações de coesão e reprodução; implica a concretização do projeto. Aqui o nível de

observação pode focar nas potencialidades de poder e nas práticas sociais construtoras de novas realidades.

Para Zemelman (1992), a dinâmica dos cinco níveis, em sua totalidade interativa possibilitadora de práticas sociais, ocorre nos espaços de experiências compartilhados, a depender da consciência das possibilidades, consciência das ações possíveis, e da vontade coletiva de sustentar uma utopia em processo de construção de longo prazo.

Paulo Freire, em diversas ocasiões, com registros em sua obra, faz a crítica às heranças coloniais, mas, sobretudo, indica caminhos metodológicos para o enfrentamento dos desafios decorrentes destes condicionamentos históricos (Adams, 2022a). Enfatiza a necessidade de partir das fontes culturais e históricas, ou seja, “da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pode matar” (Freire, 1977, p. 16). Suspeito que um dos aspectos facilmente relacionados à alma de um povo seja o da alimentação. Esta traz embutida dimensões múltiplas, entre elas, a material, a simbólica, a artística, a política no sentido da resistência e da proposição de vida de qualidade que, em grande parte, depende do fator alimentação. Exemplo disso tem sido a resistência a alimentos oriundos da transgenia, assim como os produzidos com agrotóxicos ou defensivos prejudiciais à vida e ao equilíbrio ecológico. Por isso que o comer, o beber constituem-se atos políticos por excelência!

Ao mesmo tempo que as culturas alimentares podem ser representativas de características essenciais das populações nos aspectos dos hábitos alimentares e em relação aos ethos coletivos de vida, o ambiente alimentar tem sofrido uma forte homogeneização que interferiu e continua interferindo fortemente nas culturas alimentares. Isso devido a uma pressão de dimensão global, estimulada pelas

grandes empresas alimentícias que disseminam acrítica e velozmente novos padrões de consumo por todos os cantos da terra (Santos, 2014), o que alguns chamam de ditadura dos hambúrgueres e do fast food.

Na atual conjuntura do capitalismo global o gosto e os hábitos alimentares atendem aos interesses hegemônicos. Com o advento das novas tecnologias, tais como, os meios de comunicação (TV, Internet, Rádio, Revistas, etc.) difundem com mais velocidade novos ideais de consumo no mundo e transformam as culturas locais uniformizando os gostos. [...] Uma parcela cada vez maior de produtos oriundos do campo sofre um processo industrial antes de chegar à mesa do consumidor. (Santos, 2014, p. 8-9)

O fato é que o contexto alimentar traz dimensões opressivas (Cascudo, 2004), bem como potencialidades libertadoras quando se retoma as características de resistência, valorizando o simbólico e político das culturas alimentares. Se a alimentação pode ser mediação para a dominação, ela, igualmente, pode ser resgatada e fortalecida como caminho para a consolidação da dimensão solidária e simbólica de cada povo. Uniformizar é burrice. A diversificação compartilhada solidariamente torna-se um ato revolucionário. Daí que Paulo Freire sugeria no seu método de pesquisa de temas geradores, a convivência, a inserção na cultura popular, sobretudo identificando os costumes alimentares, as manifestações poéticas presentes na linguagem, no canto, na poesia (Freire, 1978).

A valorização da diversidade, contudo, já foi descoberta pelo mercado capitalista e cooptada com a sua lógica para o favorecimento da acumulação de lucros, tal como ocorre em outras áreas da vida. Cabe, portanto, uma compreen-

são crítica para fortalecer processos de resistência na recuperação de tradições alimentares. O agronegócio, que se caracteriza pela lógica da monocultura capitalista, inventa sempre novas estratégias para convencer que seu modo de massificar a produção de alimentos se justifica para “salvar” a humanidade da fome. Tal ideologização precisa ser enfrentada pela parte da população que já manifesta uma sensibilidade social e solidária no sentido de apoiar as organizações de produtores/as rurais e urbanas que estão se colocando em uma lógica de trabalhar a alimentação como parte essencial de uma qualidade de vida com saúde.

Lembro-me do exemplo da cultura mexicana do taco feito de milho crioulo, visivelmente presente nas ruas da Cidade do México. Em 2018 acompanhamos movimentos de luta desesperada de setores organizados contra a invasão do milho transgênico que descia do norte estimulado pelas demandas e interesses estadunidenses. O reclamo geral era de que o taco ou a tortilha com milho transgênico não seria mais taco e nem tortilla. Esse enfrentamento torna-se possível a partir do que Zemelman (1992) tem sugerido, isto é, articulando três planos de análise interrelacionados: necessidade, utopia e experiência.

A pesquisa, enquanto processo participativo, pode contribuir valorizando os indicativos acima referidos, e, sobretudo, assumindo o caráter educativo e organizativo com grupos, comunidades ou organizações. Tal perspectiva pode contemplar, inclusive, o âmbito regional, especialmente quando for possível relacionar as organizações com a predominância de variadas culturas locais. Como bem conclui Zemelman (1992), o individual, o familiar, o comunitário, o regional podem caminhar de forma coesa,

sem exclusões, visto que esses âmbitos se constituem no processo coletivo multidimensional.

#### **4. Relações entre educação popular, mediações educativas e pedagógicas**

A educação popular, em síntese, pode ser compreendida através de características comuns, de acordo com alguns destaques a partir da pesquisa desenvolvida por Torres-Carrillo (2008):

- a. sua concepção e prática pressupõe e é mediada por uma leitura crítica da ordem social vigente;
- b. enraíza-se na contraposição frente ao papel homogeneizador do modelo euro/nortecêntrico promovido pela educação tradicional;
- c. assume uma posição crítica que expressa a intencionalidade política emancipadora frente à ordem social imperante;
- d. seu propósito é contribuir no fortalecimento dos setores dominados de nossos países, para que aqueles se fortaleçam como sujeitos históricos capazes de protagonizar iniciativas que incidam na dinâmica de transformação social;
- e. acredita no processo participativo e dialógico, apostando na possibilidade de colaborar na emancipação social (Adams, 2010), ao atuar sobre as subjetividades populares por meio das práticas socioeducativas;
- f. contribui para gerar e utilizar metodologias educativas dialógicas articuladas com a investigação como mediação educativa e pedagógica (Adams, 2018).

- g. carrega um potencial alternativo frente às propostas hegemônicas de educação e organização social, desde a perspectiva *suleadora*<sup>1</sup>.

A partir dessa explicitação de sentidos comuns da educação popular, é oportuno sinalizar que cresce a articulação com o pensamento des/colonial por meio do qual se problematizam falácias eurocêntricas clássicas, entre elas, a supremacia científica do legado europeu e estadunidense, a apregoada superioridade de raça, de pensamento filosófico, pedagógico e sociológico etc. Assim como não há raça superior e inferior, igualmente não há conhecimento superior; são distintos, diferentes.

As mediações educativas e pedagógicas nos espaços não escolares e escolares de Educação Popular merecem um destaque para chegarmos a uma compreensão conceitual. Conforme Adams (2018), o conceito de mediação refere-se às relações que os humanos estabelecem com o mundo real, na interação com os demais seres.

Os desafios da produção e reprodução material das existências dos seres humanos, bem como as relações estabelecidas com seus semelhantes em torno dessa finalidade, oportunizam a dialética mediadora de processos educativos. (Adams, 2018, p. 182)

Deste modo, mediação pedagógica pode ser compreendida como práxis relacional entre situações objetivas e intersubjetivas que permitem uma dinâmica, ao mesmo

---

1. Cunhado por Márcio D’Olne Campos (1991; 2019), o termo “*sulear*” foi assumido, de modo explícito por Freire, como contraponto ao “*nortear*”, cujo significado pode ser identificado com busca de superação da dependência do Sul (colonizado) em relação ao Norte global (colonizador). Disponível em: <https://bit.ly/3RJWuJV>. Acesso em: 19 set. 2023.

tempo, interdependente, contraditória, complementar; não linear, mas dialética.

Para fins didáticos, temos feito a distinção entre mediações educativas e pedagógicas, ambos processos valorizados na Educação Popular, bem com na pesquisa participativa.

A mediação pedagógica ou educativa pode ser compreendida em duas perspectivas: a) a que atribui centralidade ao processo de ensino, à dimensão pedagógica; e b) a que enfatiza as mediações educativas decorrentes dos aprendizados com a vida cotidiana, em processos menos planejados ou espontâneos, pois todas e todos somos sempre aprendizes em processos informais por meio das relações que se estabelecem em todas as nossas experiências de vida, bem como por meio do acesso às informações disponibilizadas pelas mídias digitais. Em ambos os casos, a centralidade está na relação dialética do processo de mediação que articula a dimensão da construção do conhecimento pela mediação pedagógica. (Adams, 2018, p. 183)

Freire (1978) propõe, como mediações pedagógicas, a problematização, a indignação, o diálogo, a ação-reflexão-ação e a ousadia na luta pela transformação. Articula as dimensões ontológicas (do ser) e epistemológicas (do pensar e suas condições) que se interpenetram reciprocamente, o concreto da vida com o horizonte utópico que almeja a transformação social (Adams; Streck; Moretti, 2017).

Do ponto de vista filosófico, Dussel (1980), atribui às mediações um caráter político onde as relações de poder oscilam dialeticamente entre objetividade e subjetividade. Nesta interação estão em jogo intencionalidades com base

em interesses e valores relacionados com o contexto econômico, político e ideológico. O fato é que as mediações educativas e pedagógicas pressupõem a relação crítica com um contexto sócio-histórico.

## **5. Educação Popular e as tecnologias: conceito de propiciação**

Assumir que somos seres fazedores de história não nos dá a autonomia de escolher em quais condições. Ou seja, as mediações que vivemos e possibilitamos a outras e outros, de alguma forma, estarão imersas em contradições, visto que estão condicionadas pelo contexto sócio-histórico.

De outra parte, não podemos cair na cilada de que hoje as mediações podem ser identificadas com as tecnologias digitais que estão continuamente possibilitando processos educativos, seja de forma autônoma ou como instrumentos que dependem do nosso uso (Adams, 2022b). Em que pese nossa postura em relação às tecnologias - não determinista ou autonomista -, essa crença esconde uma falácia, como nos alerta Letícia Cesarino (2022) no seu livro *Mundo do Averso: verdade e política na era digital*. Para a autora há uma direção política que subjaz à técnica, mesmo que seus designers não a tenham pretendido.

Argumento aqui que esses sistemas (infraestruturas cibernéticas atuais) têm uma política, e que essa política se materializa num viés infra estrutural favorável a forças sociopolíticas e epistêmicas que ressoam, hoje, junto à convergência ultraliberal-reacionária. (Cesarino, 2022, p. 93-94)

Como devemos então compreender a interação com as tecnologias para assumi-las criticamente como mediação educativa e pedagógica? A autora resgata um conceito originário da psicologia ecológica que fora apropriado para as novas mídias e o design: *affordance* que pode ser traduzido por propiciação que “diz respeito a potencialidades de um ambiente que emergem na relação com um organismo” (Cesarino, 2022, p. 99) que somente pode existir na relação com outro. Nós e o ambiente, incluindo as tecnologias, somos uma unidade interativa, de produção mutual, uma coprodução. A autora sugere, como exemplo, a água para melhor compreender o conceito. A propiciação de um lago favorece o nado de peixes, de espécies de insetos ou répteis, mas não é adequado como habitat humano. A água, porém, nos propicia outras ações, outras possibilidades: mergulhar, beber água, refrescar-se e assim por diante. Isso nos mostra que a propiciação “não está nem no organismo, nem no ambiente; mas na relação de co-emergência entre eles” (Cesarino, 2022, p. 99). Trata-se de uma coprodução dialética.

Estabelecendo uma relação entre usuários humanos e artefatos técnicos, vale dar-se conta que estes últimos são objetos inacabados que se completam quando nos apropriamos deles. Para a autora,

artefatos técnicos não apenas ganham vida no mundo social, mas ajudam a moldar esses mundos, organizar e demarcar suas fronteiras, e realizar novas conexões entre suas múltiplas camadas. (Cesarino, 2022, p. 100)

Assim sendo, por fim, enfatizamos a necessidade da coerência teórica, metodológica, ética e política no processo das

práticas sociais mediadoras na formação de sujeitos sociais, bem como com os processos de educação popular e pesquisa participativa, com a sensibilidade estratégica para potencializar mediações educativas e pedagógicas libertadoras.

## Conclusões

O aporte teórico de Hugo Zemelman traz uma contribuição valiosa para embasar o método científico na perspectiva crítica. Articula a necessidade, distinta dos termos tradicionais de carência, que possui um dinamismo próprio do social. Trata-se da necessidade enquanto expressão constitutiva da realidade social que estabelece uma relação entre memória e utopia (passado e futuro), entre o micro e macrossocial, entre o objetivo e o subjetivo. Deste modo, oportuniza experiências capazes de contribuir na concretização de projetos, considerando as múltiplas possibilidades, como opções possíveis e viáveis. Tal teorização se associa ao conceito de presente potencial, central no seu arcabouço teórico.

Dentro da concepção das teorias críticas, as características destacadas na segunda e terceira partes enfatizam o não absolutismo das teorias e a incompletude dos movimentos históricos. E se a história foi construída processualmente pela ação humana, como presente potencial continua aberta à possibilidade de concretizar a sua transformação. Os indicativos de pesquisa podem ser valorizados para uma re/criação de metodologias participativas (Adams; Streck, 2014) para a pesquisa em espaços de alimentação. Em que pese a homogeneização, em termos de alimentação nas sociedades, continuam sendo válidos a valorização de aspectos como a resistência, o simbólico e o político nos espaços de luta pelo resgate e preservação das culturas alimentares saudáveis.

A breve síntese organizada para destacar características comuns da Educação Popular nos diversos países da nossa América evidencia a atualidade da mesma, desde que educadoras e educadores sigam premissas básicas de voltar-se permanentemente sobre a realidade em movimento em busca de compreendê-la para transformá-la. As mediações educativas e pedagógicas, como práxis relacional, propiciam a que as práticas sociais se convertam em espaços de educação popular e de pesquisa participativa. Freire e Dussel tem contribuído para compreender as mediações como relação crítica com os contextos que condicionam nosso pensar e o agir.

Na parte final, destacamos o conceito de propiciação compreendido como a relação de reciprocidade do organismo com o ambiente. A propiciação não está nem no organismo, nem no ambiente, mas na relação entre eles, conclui Cesarino (2022). As perspectivas críticas exigem a permanente vigilância para não cairmos na falácia enganosa de uma visão não dialética, unidirecional ou de neutralidade em relação aos artefatos tecnológicos. A pesquisa e a educação participativas tem como pré-condição a permanente avaliação crítica dos sujeitos sociais, organizados ou não, no seio da sociedade.

## Referências

ADAMS, Telmo. **Educação e economia popular solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado**. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

ADAMS, Telmo. Reflexões sobre mediações pedagógicas, trabalho e tecnologias. **Cadernos Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018. p. 179-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v25n1p179-193>. Disponível em: <https://bit.ly/3R7TV1Z>. Acesso em: 5 jun. 2023.

ADAMS, Telmo. **Tecnologias e educação**: contribuições para o debate na obra de Paulo Freire. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 31, n. 65, p. 226-242, 15 fev. 2022b. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2022.v31.n65.p226-242. Disponível em: <https://bit.ly/47IOxex>. Acesso em: 5 jun. 2023.

ADAMS, Telmo. Um olhar histórico sobre a educação popular na América Latina. **Conjectura: Filosofia Educação**, Caxias do Sul, RS, v. 27, 18p. 2022a. DOI:10.18226/21784612.v27.e0220051. Disponível em: <https://bit.ly/46tpVp3>. Acesso em: 5 jun. 2023.

ADAMS, Telmo.; ABBA, Maria Julieta. Caracterización de la (des) colonialidad en los cinco ámbitos de existencia social: aportes desde Aníbal Quijano. **América Latina Hoy**, [S. 1.], 2022. DOI: 10.14201/alh.27173. Disponível em: <https://bit.ly/46lTIQl>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R. ; MORETTI, Cheron Zanini. Mediações pedagógicas e educação popular: notas para dialogar. In: ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Z.. (Orgs.). **PESQUISA-EDUCAÇÃO: mediações para a transformação social**. 1. ed. Curitiba: APPRIS, 2017, v. 1, p. 269-278.

CAMPOS, Márcio D’Oliveira. (Org.), Dossie Sulear (/SURear), **Revista Interdisciplinar Sulear** (RIS), ano 2, n 2, set./2019. Disponível em: <https://bit.ly/3uvyhzm>. Acesso em: 5 jun. 2023.

CAMPOS, Márcio D’Oliveira. A Arte de Sulear-se I, A Arte de Sulear-se II. In: Teresa Cristina Scheiner (Org.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental**, Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária, UniRio/Tacnet Cultural, Rio de Janeiro, 1991, p. 59-61. Disponível em: <https://bit.ly/47GFEM4>. Acesso em: 5 jun. 2023.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **A história da alimentação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Global, 2004.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. 2. ed. Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1980.

ESCOBAR, Oscar E. N. Educação e ensino em perspectiva histórica e metodológica. *In*: BIANCHESSI, Cleber (Org.). **Educação e ensino em perspectivas**: metodologias, inovações e práticas, vol. 1. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2022, p. 61-78.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, Nota 15, p. 118-120.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1978.

GIDDENS, Antony. **A constituição da sociedade**: esboço da Teoria da Estruturação. Cambridge: política Imprensa, 1984.

GUIMARÃES, Antônio Ademar; ADAMS, Telmo. PROUNI: possibilidades e desafios para a emancipação de bolsistas. *In*: BIANCHESSI, Cleber (Org.). **Educação e ensino em perspectivas**: metodologias, inovações e práticas, vol. 1. 1. ed., Curitiba: Editora Bagai, 2022, p. 95-122.

MELO, Rúrion. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. 62, p. 249-262, Aug. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3S1Lo4p>. Acesso em: 05 out. 2020.

PAREDES P., Juan Pablo. El Presente Potencial y la Conciencia Histórica: Realidad Social, Sujeto y Proyecto. A la memoria de Hugo Zemelman Merino, Polis, **Revista Latinoamericana**, V. 12, n. 36, 2013, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile, p. 243-261. Disponível em: <https://bit.ly/3sL6fPG>. Acesso em: 5 jun. 2023.

POLI, Solange Maria Alves. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Uni-

versidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3txYIUX>. Acesso em: 1 jun. 2023.

SANTOS, Thaine Ribeiro. Os alimentos e suas geografias: uma análise sociocultural do global ao local. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**. 10-16 de agosto de 2014, Vitória, ES. Disponível em: <https://bit.ly/3MT2Yoi>. Acesso em: 5 jun. 2023.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa Participativa, emancipação e (des)colonialidade**. 1. ed., Curitiba: Editora CRV, 2014.

TORRES-CARRILLO, Alfonso. **La educación popular: trayectoria y actualidad**. Bogotá: El Búho Ltda., 2008.

ZEMELMAN, Hugo. Educación como construcción de sujetos sociales. La Piragua. **Revista Latinoamericana de Educación y Política**, n. 5, 2º sem. Santiago, Chile, CEAAL, 1992. p. 12-18. Disponível em: <https://bit.ly/3vuKK6x>. Acesso em: 30 maio 2023.

ZEMELMAN, Hugo. **Voluntad de conocer**. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos. Barcelona, España, 2005. Disponível em|: <https://bit.ly/47Jbu13>. Acesso em: 5 jun. 2023.

ZEMELMAN, Hugo; DÁVILA, Flores; ISABEL, Julia. **De la historia a lo político**. México, Ciudad de México: UNAM - Siglo XXI, 1990.

PACO  
EDITORIAL



## Capítulo 2: Entre raízes, saberes e sabores das ervas: o saber-fazer das erveiras do ver-o-peso

*Louise Rodrigues Campos  
Ivanilde Apoluceno de Oliveira*

### **Introdução**

Nesse texto estabelece-se a articulação entre mulheres, trabalho, ervas e saberes. Essa relação é observada no termo ser erva e nas práticas culturais desenvolvidas no mercado Ver-o-Peso, em Belém do Pará. O objetivo é contribuir ao debate educacional e a relação entre alimentação e saberes, analisando o saber-fazer e os saberes tradicionais das erveiras do Ver-o-Peso.

O manuseio de cascas de plantas, raízes e folhas pelas erveiras reporta-se à arte de cozinhar, que possibilita compreender-se o modo singular como a experiência acontece.

Cozinhar envolve um volume complexo de circunstâncias e de dados objetivos, onde se confrontam necessidades e liberdades, uma confusa mistura que muda constantemente através da qual se inventam táticas, se projetam trajetórias, se individualizam maneiras de fazer. Cada cozinheira tem o seu repertório, suas grandes áreas de ópera [...] À medida que se adquire experiência, o estilo se afirma, o gosto se apura, a imaginação se liberta e a receita perde a sua importância para tornar-se apenas ocasião de uma invenção livre por analogia ou associação de ideias

[...] Seguindo cuidadosamente a mesma receita, duas cozinheiras experientes obterão resultados diferentes, pois na preparação intervêm o toque pessoal, o conhecimento ou a ignorância de certos segredos culinários [...] toda uma relação de coisas que a receita não traz e quase não especifica e cuja maneira difere de um a outro indivíduo, pois muitas vezes está arraigada na tradição oral, familiar ou regional. (Certeau; Giard; Mayol, 2013, p. 271)

Assim, segundo Campos (2020) a arte de manipular as ervas envolve segredos e experiências peculiares a cada sujeito. As erveiras não apenas seguem as receitas, mas intervêm, criam sobre o que aprenderam e compartilham saberes com seu fazeres cotidianos de trabalho, além de comunicarem suas formas de expressão estética, por meio das cores, rótulos e funções de cada produto que fazem.

As erveiras cientes da diversidade de tradições alimentares, nutricionais e curativas que coexistem atuantes aos nossos corpos, compreendem que saciar as memórias as quais revelam saberes tradicionais, envolve reproduzir e criar gestos, modos de saber-fazer, como, por exemplo: mensurar, ferver e combinar ervas com propriedades culinárias e/ou medicinais.

Neste saber-fazer há um caminho, ancestral, ritualístico e educacional dos corpos que produzem, conhecem e sabem. Nele reside a força da tradição e da memória para o campo epistemológico, este muito acirrado, haja vista uma relação hegemônica do conhecimento científico sobre os saberes tradicionais populares cada vez mais voraz. Por isso, a importância de problematizar epistemologicamente as relações de trabalho e de conhecimento.

No campo educacional, por exemplo, uma gama de processos e espaços com dimensão educativa são avaliados a partir de critérios de cientificidade, pautados na racionalidade moderna ocidental. Os conhecimentos, sabedorias, educações, espaços educativos que não correspondem a esse modelo de racionalidade são subalternizados. Estes processos de inexistência ocorrem no âmbito de uma disputa epistemológica entre o científico e o não-científico, em que opera uma lógica abissal. Segundo Santos (2006, p. 137) ocorre um privilégio epistemológico, referente à distribuição dos conhecimentos existentes no mundo, de modo que “o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento”.

Arroyo (2014) assinala que o pensamento abissal opera no campo educacional em que determinados saberes e processos pedagógicos são produzidos como inexistentes, mediante a legitimação de Pedagogias e de instituições do conhecimento hegemônicas. Esse autor problematiza este pensamento e destaca que:

há outros espaços pedagógicos, outros saberes e processos de produção de conhecimentos, de humanização fora das instituições que se autoapropriaram da exclusividade do conhecimento e das concepções e práticas pedagógicas legítimas. (Arroyo, 2014, p. 34)

A essência desse debate ao campo educacional tem como eixo central a superação destes processos de subalternidade entre saberes. E, dialogar com formas outras de ler o mundo. Neste contexto, o setor das ervas no Ver-o-peso é um local conhecido pela imensidão de produtos naturais voltados à alimentação e à saúde, a partir do trabalho das mulheres

conhecidas como erveiras, que constroem os seus processos identitários, articulados à manipulação das ervas, por meio das quais protagonizam os seus modos de saber-fazer.

As memórias dos modos de trabalhar, as formas como aprenderam/aprendem e ensinaram/ensinam sobre o preparo das ervas com propriedades alimentares e medicinais, as fazem ser reconhecidas como erveiras.

Assim, pensar a existência de outros espaços pedagógicos, além dos escolares, na configuração socioterritorial amazônica, diz respeito à atenção e ao diálogo com os modos como agem e refletem as mulheres amazônidas nas suas práticas cotidianas, referente às suas concepções de mundo, suas expressões religiosas, políticas, artísticas, os imaginários construídos, por exemplo, a partir da relação com recursos da flora amazônica.

de acuerdo con la documentación y las investigaciones hechas desde el tiempo colonial en la Amazonía, se ha evidenciado que las mujeres de esta región cumplen también el mismo papel sociocultural acerca de la biodiversidad, especialmente cuanto a al contexto de la horticultura y por tanto desde la era pre-colonial. Así es el caso de de las indígenas y sus conocimientos ancestrales de las especies y variedades de yuca, de plantas medicinales y mismo en relación a las especies forestales, en especial las fructíferas. (Simonian, 2009, p. 1)

■ Diante dos conhecimentos ancestrais referente aos cuidados com o corpo, a partir de elementos da fauna e da flora amazônicas, é que as mulheres erveiras da Amazônia são reconhecidas como sábias no uso de elementos como

folhas, raízes, cascas de plantas, para os diversos fins, entre os quais o tratamento da saúde.

Portanto, analisar o saber-fazer e os saberes das erveiras atuantes no Ver-o-peso significa compreender a autonomia dessas mulheres, bem como suas compreensões de mundo e experiências de vida, mediante à realidade que vivenciam no seu local de trabalho, no preparo de chás (garrafadas), remédios naturais, perfumes e banhos, sobre os quais elas compartilham saberes tradicionais voltados à saúde e ao bem-estar, diante de males físicos e sentimentais.

Os modos de ensino e aprendizagem que constitui o saber-fazer das erveiras atuantes no Ver-o-peso, envolve o saber apreendido no dia a dia, no cotidiano. Nesse sentido, compreende-se que se formam processos educativos, visto que: “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (Brandão, 1981, p. 4).

Nas produções das erveiras há uma ação educativa ao envolver os modos de preparo entrelaçados às suas visões de mundo, às suas interpretações sobre os recursos naturais e a relação destes com o corpo e a mente. Através dos modos como realizam as suas sobrevivências, mediante ser mulher, trabalhadora, conhecedora e sábia no campo das ervas, elas constroem e modificam os seus processos identitários.

O texto está organizado em 5 seções: (1) a introdução, em que se apresenta o objetivo do estudo; (2) a trajetória metodológica, indicando o tipo de estudo e os procedimentos metodológicos; (3) as Raízes que sustentam: as mulheres erveiras na produção de conhecimentos tradicionais; (4) a tradição que alimenta: o saber-fazer geracional e cultural das erveiras e (5) as considerações finais.

## 1. A trajetória metodológica

Este artigo é recorte de uma dissertação de mestrado. Caracteriza-se como pesquisa de campo, cujos dados foram coletados no próprio ambiente de trabalho das/dos erveiras/os. Para Severino (2007, p. 123): “na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que

trabalha com o universo de significações [...] valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 22)

Envolve os significados que as erveiras atribuem às formas de ensino e aprendizagem que perpassam a sua dinâmica de trabalho no manuseio das ervas.

Além disso, as atividades das erveiras consistem nas práticas cotidianas desenvolvidas pelas trabalhadoras desse setor em específico. Desse modo, é um estudo de caso do tipo intrínseco, o qual “trata de uma única realidade que pode ser estudada exaustivamente, na tentativa de se buscar novos elementos que possam explicar o objeto de estudo” (Oliveira, 2014, p. 56).

Na pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com cinco erveiras: Maria, Elizângela, Edna, Vanessa e Socorro, no seu lugar de trabalho, o setor

das ervas no complexo do Ver-o-peso, conhecido como a maior feira a céu aberto da América latina.



**Figura 1. O Ver-o-Peso**  
Fonte: Campos (2020).

O Ver-o-peso consiste em um complexo arquitetônico formado por: dois mercados (um de carne e outro de peixe); a feira do açaí; a doca de embarcações; duas praças (a do pescador e do relógio) e o Solar da Beira. O setor das ervas é formado por quatro blocos, organizados de A até D, com mais de oitenta espaços de 1m x 1m, chamados de barraca ou banca pelas erveiras. Esse setor está localizado entre o mercado de peixe e o prédio Solar da Beira, funciona diariamente, da manhã até início da noite, de modo que os horários e dias de trabalho dependem do cotidiano de trabalho de cada erveira.

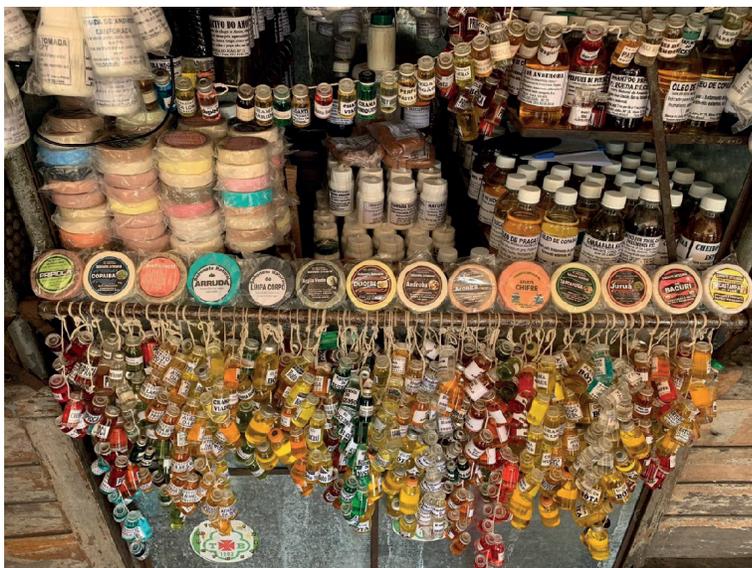


Figura 2. barraca de ervaes do Ver-o-Peso

Fonte: Campos (2020).

Também foram realizadas observações *in loco*, levantamento bibliográfico e registros fotográficos. A sistematização e análise das informações foram efetivadas por meio de categorizações temáticas, com base nas técnicas da análise de conteúdo de Bardin (2011). Entre os cuidados éticos destaca-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado pelas participantes da pesquisa.

## 2. Raízes que sustentam: as mulheres ervaes na produção de conhecimentos tradicionais

O trabalho com as raízes sustenta gerações de mulheres ervaes, no setor de ervas do Ver-o-Peso. Sustenta seus corpos e mentes atentas para ensinarem e aprenderem, como se configura como uma questão de sobrevivência.

*Porque isso é tudo, meu trabalho, é como eu me sustento, é como eu levo o meu dia a dia, eu pago as minhas contas. E a minha formação foi a partir daqui que eu consegui pagar faculdade e eu quero pagar para o meu filho. (Elizabeth - Campos, 2020, p. 71)*

*É uma renda, porque daqui eu ajudo na minha casa, ajudei meus filhos, ajudei a pagar faculdade do filho, ajudei a pagar o colégio da minha neta. (Edna - Campos, 2020, p. 71)*

O trabalho foi ressaltado pelas erveiras como forma de sustento da família, da casa, e de possibilitar a conquista de seus objetivos, como uma formação acadêmica. Desta forma, nas suas produções, os modos de preparo das ervas estão entrelaçados às suas condições sociais e econômicas e, também, às suas visões de mundo e às suas interpretações sobre os recursos naturais como necessários ao bem viver dos seres humanos.

Ser mulher erveira faz parte da constituição de suas vidas como mulheres, mães e trabalhadoras como feirantes. Ser erveira é vista muito mais do que uma profissão, porque elas se veem capazes de tratar com suas ervas a saúde de pessoas, o que significa situação de bem-estar e felicidade.

*Para mim é tudo. Tudo na minha vida. Por isso, quando alguém me pergunta: "o que você faz? Qual a sua profissão?" eu digo que eu sou feirante. Eu sou erveira, trabalho com ervas medicinais, tratando das pessoas no Ver-o-peso. (Edna - Campos, 2020, p. 71)*

*Para mim é tudo, no financeiro, como de bem-estar, felicidade. Ela me preenche. Eu me vejo ficar velhinha*

*vendendo ervas, igual a minha avó, minha bisavó, minha mãe.* (Vanessa – Campos, 2020, p. 71)

Ser erveira tem a ver com o gosto e o cheiro do mato, da terra, das raízes. É algo que faz parte do seu íntimo, de sua alma, de sua conexão com a natureza, como assinalado pela Maria:

*Quando eu comecei a trabalhar aqui eu vi é isso que eu quero, porque eu gosto muito de ervas. Eu sou mato! Eu sou terra, eu gosto do cheiro de mato, eu gosto do cheiro de sementes, de raízes. Se dependesse de mim eu só comia ervas, verduras e legumes. Eu comeria só sementes, raízes e folhas. Eu me alimentaria só disso! É algo do meu interior, do meu íntimo, da minha alma. Eu gosto de tomar banho de cheiro; banho de descargo, tanto faz eu estar feliz ou de cabeça baixa. Eu gosto muito de banho, de canela, de cravinho, de louro, eu gosto de tudo que é folha, raiz. Eu sou apaixonada pelas ervas! Eu sou apaixonada por tudo o que vem debaixo da terra!* (Campos, 2020, p. 71)

Ela demonstra a sua conexão com a natureza mediante à afetividade que ela tem pelos recursos naturais e pelo que é possível criar e utilizar a partir desses recursos, como os banhos feitos a partir das folhas e raízes, com as essências de cada erva. Desta forma, ser erveira é uma profissão e, também, parte do próprio sujeito, como no caso da Maria, ao afirmar que se trata do seu íntimo.

As mulheres erveiras se reconhecem como aprendentes de uma cultura erveira, passada pelas antigas gerações, como também se percebem como criadoras na produção das ervas. Assim, os gestos, as palavras e as ideias compartilhadas nas formas como saber reconhecer uma raiz,

uma folha e se estas apresentam propriedades alimentares ou medicinais, bem como fazer um banho, uma garrafada, expressam os modos de vida culturais de ser erveira, em que ocorrem ensinamentos e aprendizagens.

*A maioria das ervas, cascas, sementes e raízes eu aprendi a fazer com a minha mãe e depois também eu fiz bastante curso de qualificação para poder manipular as ervas. Tenho muito curso, fiz pelo Ver-o-Sol, um projeto que era da nossa associação mesmo. (Maria – Campos, 2020, p. 105)*

*Eu aprendi a cultivar, a plantar para poder produzir. Então eu procuro ter na minha casa alguma planta para fazer um medicamento e trazer para a minha banca, porque hoje como você pode ver não existe mais quintal. Hoje está tudo revertido e as coisas vão acabando, as ervinhas que é de onde a gente mais produz, são as ervinhas frescas. Então, se a gente não cultivar, elas vão acabar morrendo. Vai acabar de vez e o planeta vai ficar sem graça. (Maria – Campos, 2020, p. 126)*

Portanto, o saber-fazer das erveiras envolve além de ensinamentos e aprendizagens referentes a hábitos alimentares e práticas curativas, o ato de cultivar os próprios recursos naturais, como estratégias de sustento e de segurança alimentar, para realizarem as suas formas de cuidado e cura.

Conforme Gonçalves (2015, p. 405):

*é preciso, definitivamente, reconhecer a fantástica riqueza cultural que os diferentes campesinatos (inclusive o europeu, basta lembrar de seus vinhos e queijos), as diferentes culturas indígenas, as diferentes culturas aborígenes, as diferentes culturas*

africanas, as diferentes culturas asiáticas e outras em todo o mundo guardam, ainda hoje, e que se acham inscritas na terra (agri+cultura). São essas culturas que nos legaram todo um patrimônio sob a forma de múltiplos hábitos alimentares que podemos saborear, saberes que nos legaram muitos dos chás e remédios que nos deleitamos e curamos.

Desse modo, estas vivências com as ervas constituem os mundos culturais dessas mulheres, em que há o modo de preparar o chá, de escolher as raízes, o tempo de fervê-las ou colocá-las em infusão, de tomar o chá, pelas mãos da mãe que trabalha, pelas mãos da filha que auxilia, enquanto o seu olhar aprende com a mãe como fazer. Nestes momentos de saber-fazer são expressos modos culturais de convivência aprendidos e transformados ao longo do tempo.

### **3. A tradição que alimenta: o saber-fazer geracional e cultural das erveiras**

Os processos de manipulação das ervas são atravessados por saberes compartilhados ao longo dos anos pelas erveiras e têm sido ensinados e aprendidos por diferentes gerações das famílias que trabalham neste setor.

*Sobre as ervas, foi a minha bisavó que trouxe o meu avô. O meu avô trouxe a minha mãe e a minha mãe me trouxe e eu estou aqui. A minha bisavó morreu com 110 anos, eu ainda conheci ela. É de família. Eu tenho muito orgulho, porque eu aprendi, veio de família, da minha bisavó. Sempre trabalhei na mesma barraca, eu trabalhei com a minha tia, vim trabalhar com ela e aprendi (Socorro – Campos, 2020, p. 87)*

*Como a minha mãe era benzedeira e parteira eu aprendi muitas coisas com ela. Eu fui criada tomando chá, garrafada. Se estava com dor de cabeça fazia um banho. Sempre com remédio caseiro, produtos naturais (folhas, sementes, cascas, raízes).* (Maria – Campos, 2020, p. 90)

Consiste em compreender que todos os produtos e dinâmicas de convivência neste cotidiano de trabalho são possíveis por meio do fazer, dos jeitos de fazer, que envolve o saber como fazer, isto é, quais folhas combinar, qual o tempo de infusão das folhas, qual a quantidade de água, de raízes, para que servem, como usar, etc.

*Eu que preparo as garrafadas, feitas na minha casa, no qual eu levo todas as raízes, as cascas para ferver, quando são fervidas tem o processo de ser coado pra poder transformar nas garrafadas. Cada caso é um caso, é uma dieta, como para diabetes, colesterol, triglicerídio. É igual uma comida, uma receita tem que ver a quantidade.* (Elizangela- Campos, 2020, p. 146)

Desta forma, há o tempo dedicado à compra das ervas, à escolha destas, o tempo de fervura, de secá-las (se assim desejado), os gestos de coar, de medir e a quantidade. Assim como os sabores da arte culinária envolvem saberes que compõem repertórios próprios de fazeres na cozinha, com a combinação de gestos, ideias, memórias, experimentações e tempos, como antes, durante e após a preparação de uma receita (Certeau; Giard; Mayol, 2013), a arte de manipular as ervas também consiste em um conjunto de elementos, gestos, memórias, criatividade e tempos.

Acerca da preparação dos produtos, Maria destaca:

*tem uns que são manipulados da seguinte forma: naturalmente, igual as pomadas, não tem que aquecer. As garrafadas já são fervidas, porque como é para tomar. Algumas são em infusão na cachaça; tem umas que são no álcool. Tudo o que eu produzo eu experimento, se for da parte estética, se for da parte da saúde, principalmente os de tomar, eu que faço o teste. (Campos, 2020, p. 146)*

A sabedoria das ervaíras também é formada por saber manipular as ervas verdes ou secas e diz respeito às cores e aos cheiros que as ervas soltam, conforme a explicação de Edna:

A colatura é aquele remédio que faz da erva verde, que não precisa deixar ela para secar, pode fazer com ela verde e tira o sumo. Ela é batida, tem um modo para deixar ela amacerada, quando é feito um banho. Digamos vou fazer um banho de cabeça. Eu vou amacerar. Um banho de cheiro é amacerado. A gente corta para sair mais a tintura dele e o cheiro dele. Se tu deixar ela no sol, mais o cheiro dela expande. As cascas a gente usa muito também para fazer as garrafadas. A gente trabalha com casca. Tem Unha de gato, Chia amarelo, Barbatimão, Marapurama (para esgotamento físico, mental, ajuda muito na memória, dor na perna, cansaço, é um energético natural), e fazemos o viagra natural. (Campos, 2020, p.149)

Além de referir-se aos modos como manipula as ervas para as garrafadas, mediante a secagem ao sol, e a colatura, a ervaíra Edna também aborda as questões de saúde e bem-estar (como cansaço, dor na perna) para as quais são indicados os remédios naturais.

Portanto, estes saberes compõem modos de fazer conduzidos nas experiências cotidianas de trabalho das erveiras, mediante ao ato de transformarem as ervas em garrafadas, ao passo que transformam a si como conhecedoras dos modos de manipular as ervas, como protagonistas dos saberes que aprenderam, aprendem e ensinam.

*Tudo de bom e eu tento passar para minha neta, para ela ir tendo um conhecimento também. Por mais que um dia, eu não sei se ela vem trabalhar aqui. Quando eu estava morando em Mosqueiro e a gente via alguma casca, alguma raiz, alguma erva diferente eu já ia mostrando para ela e dizendo o significado, para que serve. As vezes quando vão procurar um remédio lá, ela liga para mim e diz: 'vovó traz tal coisa!' ela já me liga, ela já sabe. (Edna - Campos, 2020, p. 106)*

Albuquerque (2015, p. 664) compreende saberes culturais:

como uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na ardidura das relações com os outros, com a qual determinados grupos reinventam criativamente o cotidiano, negociam, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições.

Nesta perspectiva, todo o saber está inscrito em uma ordem cultural e diz respeito aos modos como os grupos criam e recriam os seus cotidianos socioculturais. Os saberes culturais constituem formas criativas de como os sujeitos desenvolvem sua vida material e simbólica, nos âmbitos de suas experiências de trabalho, educativas, religiosas. Por isso:

pode-se, assim, associar os saberes culturais a expressões como saberes do cotidiano, saberes da experiência, saberes sociais – gestados no cotidiano de vida e de trabalho [...] Como todo o agir humano, esses saberes dependem de uma ordem cultural local posto que diferem de sociedade para sociedade, de uma geração à outra, bem como diferem em suas regras de ação e seus modos de proceder, razão pela qual são históricos e sujeitos à mudança. (Albuquerque, 2015, p. 655)

Estes saberes, então, para Albuquerque (2015, p. 659) apresentam *sistemáticas, conforme às lógicas dos sujeitos e grupos que os constroem, a partir de determinado contexto cultural e “tal como o científico, é dotado de sistematização, regras, organização e complexidade”*.

Diante disso, nota-se o caráter mutável destes saberes, mediante os contextos históricos, geográficos, religiosos, nos quais emergem. Estes saberes são estruturados mediante as práticas e aos espaços de sobrevivência e convivência dessas mulheres, em que elas constroem os seus processos identitários. Um dos aspectos que caracteriza a atividade de erveira é a possibilidade de orientar as pessoas que buscam solucionar ou atenuar alguma problemática de saúde.

Elizangela ressalta o caráter interventor deste saber-fazer:

Às vezes eles querem saber para que serve um remédio. As vezes eles vêm com problema no fígado. Então, a gente indica a garrafada para o fígado, as raízes para o quê elas servem, como fazer, porque mesmo usando as ervas, tem que fazer controle na alimentação, porque não adianta só tomar o chá e

não fazer uma dieta, com gordura no fígado, para ter um resultado melhor. (Campos, 2020, p. 113)

Esta explicação da Elizangela evidencia que o tratamento de saúde envolve, além do produto natural indicado, também uma rotina alimentar. Isto é, são necessários hábitos alimentares que auxiliem no tratamento de uma determinada doença.

Assim, além da combinação de ervas feitas pelas erveiras, entende-se que o saber-fazer delas, caracteriza-se pela combinação entre os poderes curativos das ervas e a criatividade das erveiras. Essa combinação está presente no momento de manusear cada erva, a partir do que foi/é ensinado e aprendido, como assinalado pela Elizangela e Maria:

*Na minha infância eu aprendi como manusear cada erva, porque cada erva tem um tipo de preparo e tem que saber, tanto a manusear, como explicar para o cliente por que ela (a erva) pode melhorar, como também, se não souber usar, pode prejudicar, porque em excesso, por exemplo, tudo prejudica. Então tem que saber a quantidade, é tanto para um litro, meio litro, quantas folhas, tudo isso os clientes perguntam. (Campos, 2020, p. 135)*

*[...] receita de mãe e coisas que eu fui criando, que tem no rótulo, mas tem o segredo que não vai no rótulo, até porque a pessoa tem que ser capacitada para fazer. (Campos, 2020, p. 136)*

A receita torna-se uma referência, sugere um caminho, que pode ser reinventado pela criatividade da pessoa que conduz a arte de manipular os remédios naturais, a partir das cascas, folhas e raízes, como no caso da erva Maria

com a receita de mãe e as coisas que ela mesma foi criando. Neste sentido, a arte de manipular as ervas também diz respeito aos segredos e às experiências peculiares a cada sujeito. As erveiras intervêm sobre as receitas que conhecem, criam sobre o que aprenderam e compartilham saberes com seu fazeres cotidianos de trabalho.

Dessa forma, há singularidades que compõem o ser erva, a partir da experiência de cada uma em sua dinâmica de trabalho. Constituem em modos específicos de saber-fazer, de acordo com a autonomia de ser erva, que diz respeito à afetividade, à curiosidade e criatividade com que cada uma vivencia o seu cotidiano e o reinventa.

E as aprendizagens das tradições envolvem não só o atendimento de males físicos, mas também os espirituais. A experiência de curar está relacionada ao conhecimento sobre as ervas e suas propriedades, como os efeitos que cada uma das ervas causa à saúde física e espiritual das pessoas. Por isso, é necessário que as erveiras conheçam o poder de cada erva para utilizá-las. A erva Edna ressaltou que no campo de sabedoria das ervas é imprescindível além de conhecê-las, saber como combiná-las, haja vista o poder de cada uma e delas associadas.

Portanto, no saber-fazer das erveiras que trabalham no Ver-o-peso as experiências de trabalho, de ensino e aprendizagem envolvem gestos, energia corporal e espiritual. Corpo e mente ganham destaque como combinação inseparável às formas de seu saber-fazer, que apresenta dimensões como o corpóreo e o sentir.

*Quando a gente vai manipular um produto natural tu tem que estar preparada para aquilo (...). Uma combinação, um conjunto de todos os elementos que vão ser*

*usados, inclusive o elemento principal que é o corpo, pois se o corpo não está bem, a mente não está bem. Não pode fazer nada se tiver estressado, aborrecido, principalmente doente, é melhor nem começar. Tudo interfere, tudo tem a ver.* (Maria- Campos, 2020, p. 141)

É, portanto, uma atividade que envolve corpo, mente, razão, sensibilidade e sentimentos.

Gonçalves (2015, p. 119) destaca a relação entre saber e sentir:

há sempre algum saber inscrito no fazer. Talvez aqui devêssemos estabelecer um contraponto necessário entre saber inscrito e saber escrito, entre saber com e saber sobre. Ou, ainda, recuperar o que a etimologia da palavra saber nos indica, qual seja, a relação com o sabor, e assim nos alertando para o saber que precisa do contato, tal como o paladar precisa da língua para sentir o sabor. Enfim, um saber que não se abstraia do contato com o mundo, um saber que precisa sentir.

Por isso, compreende-se que os sujeitos constroem os seus saberes no contato com o mundo, na partilha de experiências uns com os outros, envolvendo além da cognição, o sentir, como referente ao reconhecimento das ervas, por meio do cheiro, da cor e do formato.

*Tem um monte de casca, formato diferente, só no dia a dia mesmo para reconhecer. Pelo cheiro, pela cor e pelo formato.* (Elizangela- CAMPOS, 2020, p. 122)

*Eu conheço o cheiro de cada raiz, de cada folha, de cada semente. Eu conheço o cheiro de cada essência e isso é muito importante para cada um de nós que trabalha aqui.* (Maria – Campos, 2020, p. 122)

*Pelo tato, pelo cheiro, de qualquer forma que ela vier eu conheço ela. Tem mais de mil ervas. Tanto as ervas, quanto as cascas, tem mais de mil. São muitas ervas.* (Edna – Campos, 2020, p. 122)

Logo, o corpo pela visão, pelo toque e pelo cheiro manifesta como as mulheres conhecem as ervas e seguem no saber-fazer de cada perfume, banho e garrafada que as erveiras elaboram. A produção dos produtos com as ervas está associada ao corpo e ao espiritual

*Eu tenho que estar bem para eu fazer esse banho, porque esse banho, além de trazer coisas positivas para mim que é quando eu começo a me concentrar para produzir, ele vai ter que ter o dobro para o cliente. Se a pessoa está com baixa estima, com depressão, com insônia. Chegou o momento dela cuidar do espírito e da alma, por meio de um banho de limpeza e purificação, depois faz uma defumação. Então, quem está produzindo aquilo tem que estar com uma áurea boa para poder passar, vender para aquela pessoa que está com problema. Se você não tiver no positivo, aquilo não vai funcionar para o cliente. Isso na parte espiritual.* (Maria – Campos, 2020, p. 142)

Esta conexão entre corpo e espírito está relacionada aos saberes ancestrais da população amazônica, que estabelece uma ação relacional do ser humano com a mãe terra. Para Walsh (2009, p. 216) nas diferentes cosmovisões indígenas e de matrizes africanas, a mãe terra ou natureza

é a que viabiliza “os espaços, alimentos e elementos – cósmicos, físicos, afetivos, espirituais, identitários, culturais e existenciais – necessários para viver”.

Refere-se, também, ao que Freire (1996) denomina de “integralidade do ser humano”, como ser que é razão, é emoção, é corpo e alma. Como sujeito que não somente age, mas tem a capacidade de refletir sobre o seu agir, pois o corpo conhece e se organiza enquanto presença no e com o mundo, haja vista que as transformações no mundo não estão alheias às práticas dos sujeitos, mas dizem respeito ao potencial interventor de cada um de nós.

Significa compreender que os atos humanos de conhecer e de saber são processos construídos de forma objetiva e subjetiva, referente a não dicotomia entre corpo e sentimento. Trata-se, segundo Freire (2001, p. 18), da inteireza humana, ao experienciar o mundo, a partir do entendimento que “Sou uma inteireza e não uma dicotomia [...] Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também”.

O corpo, em par com a mente, lembram, reconhecem, visto que:

o corpo na verdade é uma memória sábia que registra os sinais do reconhecimento: ele manifesta, pelo jogo das atitudes de que dispõe, a afetividade da inserção no bairro, a técnica aprofundada de um saber-fazer que sinaliza a apropriação do espaço. (Certeau; Giard; Mayol, 2013, p. 53)

Este entendimento de conhecer por meio do corpo, o qual sente, age, comunica, ocorre, inclusive nos momentos de identificação das ervas e suas propriedades medicinais, como a Edna destacou:

*voê pode ver lá tem um monte de casca e cada uma tem um significado. Tem casca para diabetes, tem casca de Anani que está lá embaixo, uma amarelinha meia grudenta, tem a verônica, tem casca de castanheira. Umhas têm cheiro, outras tu só vais sentir quando fizer o chá aí voê sente a diferença.* (Campos, 2020, p. 123)

Desse modo, as erveiras com os seus familiares e colegas de trabalho, ensinam e aprendem os procedimentos que caracterizam a sua sabedoria. Por isso, são corpos e mentes, os quais expressam culturas, experimentam aprendizagens, pensam, agem e sentem

Freire e Nogueira (2005, p. 34) afirmam:

veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e ajesta [...] o corpo se transforma em corpo percebido. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida. Uma das facilidades que a gente aprende aí é essa multiplicidade de códigos e linguagens.

Assim, o saber-fazer das mulheres erveiras expressa manifestações culturais. Por meio de suas mãos elas cultivam plantas, benzem, manuseiam as folhas para um banho de descarrego, separam as raízes para o preparo de um chá. Com isso, garantem o sustento do lar e se reconhecem como erveiras, feirantes e curandeiras que intervêm sobre os estados de saúde e bem-estar das pessoas.

## Considerações finais

Portanto, a partir do objetivo de contribuir ao debate educacional e a relação entre alimentação e saberes, nesse texto foi evidenciada a articulação entre mulheres, trabalho, ervas e saberes, sendo analisado o saber-fazer e os saberes tradicionais das erveiras do Ver-o-Peso. Desse modo, destacou-se que os processos de manipulação das ervas são constituídos por saberes tradicionais, com o poder da memória, compartilhados de forma geracional.

Logo, os modos de saber-fazer dessas mulheres apresentam caráter criativo, interventor, o cuidado de si e do outro, em que se evidenciou a autonomia de ser erveira. Além disso, a atividade de reconhecimento das ervas envolve toda a corporeidade, por meio do cheiro, do formato e das cores, haja vista serem sujeitos em sua integralidade, que conhecem e aprendem com o corpo todo.

Esse debate sobre alimentação e saberes é essencial para a compreensão da diversidade de saberes no âmbito social, como os compartilhados e reinventados entre as mulheres que trabalham no mercado do Ver-o-peso, porque são saberes que expressam culturas, experimentam aprendizagens, pensam, agem e sentem, impulsionando o diálogo com os ensinamentos e aprendizagens nos diferentes ambientes socioeducacionais.

## Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Educação e saberes culturais: apontamentos epistemológicos. In: PACHECO, Agenor Sarraf; *et al.* **Pesquisas em estudos culturais na Amazônia: cartografias, literaturas e saberes interculturais**. Belém: EditAEDI, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAMPOS, Louise Rodrigues. **Saber-fazer das/os erveiras/os no Ver-o-Peso**: contribuições à educação intercultural na Amazônia. 192f. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém: PPGED-UEPA, 2020.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, Cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

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

FREIRE, Paulo; Nogueira, Adriano. **Teoria e prática em Educação Popular**. 8. ed.: Petrópolis: Vozes, 2005.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMONIAN, Ligia T. L. **Mujeres y conocimientos ancestrales en la amazonia, Brasil**. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA): UFPA, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad - Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época**. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009.

VIRTUAL



PACO

EDITORIAL



# Capítulo 3: Saberes da experiência em cozinhas de escolas famílias agrícolas

Hosana Hoelz Ploia  
Everton Luiz Simon

## 1. Comida e educação: qual a relação?

Desde a perspectiva de práticas alimentares para além de suas características nutricionais, este capítulo<sup>1</sup> abordará os saberes da experiência das cozinheiras-educadoras das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Vale do Rio Pardo (VRP) no preparo de comidas no cotidiano destas escolas do campo. Enquanto objetivo, buscamos perceber a manifestação destes saberes de mulheres cozinheiras-educadoras, relacionados às suas experiências – sejam de vivências, trabalho, memória coletiva, partilha.

Conforme Freire (1994, p. 104, grifo do autor), agimos no mundo com “[...] uma série de *saberes* [...] aprendidos ao longo de nossa sociabilidade”. As trocas destes e outros saberes são parte considerável das práticas e sistemas alimentares. A alimentação, sendo processo cultural de seleção, manipulação e combinação de alimentos entre si, por mãos humanas, é, além disso, fruto do trabalho e da educação, estas partilhadas e reproduzidas no interior de dinâmicas socioculturais,

---

1. A presente escrita contempla recortes do relatório/projeto de dissertação da autora, que está sob orientação do co-autor. Este relatório foi qualificado em abril de 2023 e a versão final da dissertação será defendida em fevereiro de 2024, estando intitulada “Saberes de cozinheiras-educadoras em Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo/RS”.

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.

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 estritos ao tempo-espaço escolarizado e institucionalizado. Em Brandão (1988), a educação é a continuidade do trabalho da vida. Na nossa existência<sup>2</sup> enquanto seres humanos, através da educação podemos produzir e reproduzir a nossa vida biológica.

Dessa maneira, a educação possui raízes na cultura, a partir da qual são feitas trocas 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, mas 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).

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

---

2. 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.

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)

A educação também 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). 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, 1994, p. 122; Fischer; Franzoi, 2018). Então, além de aprendermos no e com o meio natural, no qual existimos, podemos, a partir da consciência do saber, aprendermos culturalmente em coletivo, entre nós, homens e mulheres (Brandão, 2012).

Além disso, saber é criar ou recriar o que se apre(e)nde conforme as possibilidades e necessidades do contexto. Numa cozinha, isto significa utilizar um mesmo ingrediente de diferentes maneiras, aplicando modos de preparo diversos, que resultarão em comidas variadas. No caso de uma receita, a (re)criação pode ser a adaptação de algum ingrediente ou etapa de preparo que atenda ao objetivo intencionado.

## **2. Saberes em cozinhas de Escolas Famílias Agrícolas: experiências no/do Vale do Rio Pardo**

A partir deste contexto teórico-epistemológico, apresentamos agora o campo empírico e as escolhas metodológicas da presente pesquisa. A Escola Família Agrícola de Vale do Sol (Efasol) e a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc) formam jovens filhos/as de agricultores/as no curso de Ensino Médio concomitantemente com a formação técnica em agricultura, de base agroecológica. Ambas estão localizadas no Vale do Rio Pardo, o qual 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). A economia do VRP é predominantemente agrícola, com destaque para a produção e processamento de tabaco, além de cultivo de

erva-mate, arroz, maçãs. Também, há a produção pecuária, de bovinos de corte, suínos, aves 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.

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).

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 de 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 CoredeVale 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).

A partir do contexto deste território organizam-se as EFAs, com a maioria dos seus sujeitos sendo do campo. 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.

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-propriedade<sup>3</sup>. 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. Estes espaços-tempos e suas correspondentes atividades materializam a Pedago-

---

3. 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.

gia da Alternância cotidianamente, baseados na relação escola-família-comunidade.

Metodologicamente, esta pesquisa é de caráter qualitativo, feita a partir da observação participante e o apoio do diário de campo. Para a análise dos dados produzidos em conjunto com as participantes da pesquisa, assume-se 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). A situação existencial codificada é uma situação concreta intencionada à leitura, à análise, à compreensão. Assim sendo, parte-se do campo da prática codificada ao campo da teoria, para descodificá-la e retornar-se à prática (Saul; Saul, 2017).

Esse desvelamento se dá através da reflexão ou análise crítica, que é a descodificação (Freire, 1987). 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: incluí, 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.

Dentre os sujeitos coletivos das EFAs do VRP, escolhi as cozinheiras-educadoras para fazer esta pesquisa com elas 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. Quanto à sua denominação, as mulheres trabalhadoras das cozinhas da Efasol são chamadas de cozinheiras; na Efasc, “[...] não somos chamadas de cozinheiras”, mas sim, educadoras do lar (Diário de Campo, 2022). A designação enquanto educadoras do lar está baseada no trabalho cotidiano de coordenarem as atividades dos Coletivos de Trabalho responsáveis por determinados processos das práticas alimentares das EFAs.

Os Coletivos de Trabalho<sup>4</sup> estão baseados no princípio educativo do trabalho, 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, são exercitadas a ação comum da responsabilidade, do trabalho coletivo e da comunicação. 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. Nesse sentido, os Coletivos de Trabalho nas

---

4. 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 Mudanças; Produção Animal; Máquinas e Ferramentas; Olericultura; e Quartos.

EFAs do VRP são considerados atividades formativas da juventude. 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.

As cozinheiras-educadoras<sup>5</sup> em ambas as EFAs do VRP supervisionam as atividades dos Coletivos que participam dos pré-preparos e preparos das comidas. O Coletivo da Cozinha é responsável pela organização dos pratos e utensílios antes de cada refeição, além da disposição das comidas. Após a refeição, este Coletivo lava, seca e guarda todas as louças e limpa a cozinha – espaço e equipamentos utilizados. O Coletivo do Refeitório ou da Sala Grande deve manter este local limpo e organizado. O Coletivo da Olericultura colhe e higieniza folhas e demais vegetais para o preparo das saladas.

A organização das práticas alimentares nas/das EFAs do VRP está estruturada da seguinte forma: café da manhã às 7:30h, lanche da manhã às 10:15, almoço às 12h, lanche da tarde às 15h, janta às 19h e ceia às 21:30h. 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. Estas práticas alimentares são compostas, respectivamente, por pão preparado diária ou semanalmente – neste caso, mantido congelado – café, leite e opções para passar

---

5. Assumimos o termo cozinheiras-educadoras, por compreender a reciprocidade de ambas as funções-posições que elas exercem nas EFAs, conforme será desenvolvido a seguir, a partir de seus saberes e suas experiências.

sobre o pão; no lanche da manhã são dispostas bolachas e frutas; para o almoço, são preparados um tipo de carne, feijão, arroz e acompanhamentos, como aipim, polenta, batata-doce, entre outros alimentos. Há sempre entre cinco a sete variedades de saladas. Cotidianamente, o lanche da tarde é algum bolo ou pizza salgada. A janta é composta da mesma forma que o almoço e na ceia é ofertado um doce, como sagu com creme, torta de bolacha, arroz-doce; uma vez por semana, a ceia é composta por opção de fruta.

Nesse sentido, 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-nos dado o exemplo do aipim<sup>6</sup>: se o preparam na forma cozida em pedaços, o consumo é menor do que quando servido na forma de purê. Através da comparação da quantidade de consumo de determinado alimento disponibilizado de diferentes modos, as cozinheiras-educadoras podem identificar quais as maneiras que resultarão em maior aceitação. Nessas decisões, as opções de combinação de comidas também são uma variável importante para a composição do cardápio diário, para que haja menor desperdício possível.

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, mais uma vez, indica um cuidado e preocupação com o desperdício de alimentos (Diário de

---

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

Campo, 2022). A partir da observação, as cozinheiras-educadoras percebem os gostos alimentares e assim planejam e executam as práticas alimentares nas EFAs.

No caso das cozinheiras-educadoras do lar das EFAs do VRP, os saberes referentes ao seu cozinhar no âmbito profissional se imbricam as suas experiências, passadas e anteriores ao contato e trabalho nas EFAs, bem como as 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. Do grego, experiência significa empírico e, traduzida para o latim, tem 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 (Vendramini, 2018).

A partir disto, podemos compreender que os saberes referentes às escolhas do que e como cozinhar estão imbricados na/com a experiência de trabalho das cozinheiras-educadoras. São saberes resultantes, também, da sua percepção e avaliação das práticas e escolhas alimentares. Além disso, elas colocam estes seus saberes em movimento, porque modificam o cardápio sempre que necessário para continuidade da oferta de comidas apetitosas. Aqui, propicia-se abordarmos o conceito de comida, intrínseco ao de trabalho. Ao entendermos o trabalho enquanto fazer, como ação humana, podemos estabelecer um paralelo com a diferença entre alimento e comida, pois o primeiro corresponde àquilo que está disponível na natureza; já a comida, é o alimento trabalhado, transformado pela ação

humana. Esta compreensão é corroborada pelo que Denise Amon e Renata Menasche (2008, p. 15) afirmam:

[...] 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.

Ainda sobre trabalho, este pode ser a prática de conhecimentos, saberes, ou seja, está diretamente relacionado à educação (Saviani, 2007). Para além disso, o trabalho possibilita a educação, 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-educação<sup>7</sup>, e podemos compreender as práticas alimentares da mesma maneira<sup>8</sup>.

De acordo com Abdala (2011), os hábitos e práticas alimentares cotidianos são permeados da história do grupo de quem cozinha e come pertence, 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. Dessa maneira, trabalho e cultura caracterizam as práticas alimentares. Ainda, conforme Simon (2014, p. 52), pode-se constatar que os

---

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

8. As práticas alimentares são também cultura, um conceito muito próximo ao de trabalho, porque demanda fazeres – e saberes. Para Freire (2005, p. 117), a cultura é “[...] o acrescentamento que o homem (sic) faz ao mundo que não fez”.

[...] 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.

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 e, “[...] como um camaleão, induz sempre a novas imagens, a outras práticas ou (re) significa velhos ofícios, num saber fazer em construção” (Abdala, 2011, p. 127).

Há a possibilidade de a experiência ser “[...] experimentada como sentimentos, com os quais elas [as experiências] lidam no interior de uma cultura, como normas, obrigações, reciprocidades, valores” (Ramos, 2018, p. 150). 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; Tibira, 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).

As experiências podem ser individuais e/ou 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, grifo nosso)

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). 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” (Ramos, 2018, p. 150). 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).

Têm-se a experiência “[...] no plano do cotidiano, do senso comum, da cultura popular, lugares das contradições e das ambivalências” (Ramos, 2018, p. 148). 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).

Numa situação existencial das cozinheiras-educadoras da/na Efasol, em que fazíamos biscoitos de amido com goiabada, esta característica da experiência se evidencia: Uma das cozinheiras-educadoras monitorou o forno enquanto os biscoitos assavam, cuidando quando estes estavam prontos só por olhar a sua coloração. Se ficarem dourados, ficam duros. Se assam pouco, esfarelam. O ponto da massa, antes de ser boleada/moldada, ela também avaliou pelo olhar e pelo tato (Diário de Campo, Efasol, 2022). Através da sua experiência de já haver feito e assado muitos desses biscoitos, ela podia constatar qual a temperatura e o tempo de forno ideais para que a textura e coloração finais do biscoito fossem adequadas.

Dessa maneira, este saber da experiência de preparo de biscoitos de amido com goiabada é manifestado pelos sentidos da cozinheira-educadora, que pelo olhar e pelo tato estabeleceu o “ponto” da massa para ser assada, e, posteriormente, somente pelo olhar soube quando estavam prontos. Conforme Lombardi (2018), a experiência é composta por conteúdos empíricos, que podem - ou não - terem sido transmitidos pelos sentidos. A prática, enquanto reprodução de gestos memorizados, está baseada na experiência de trabalho: acerca das práticas alimentares e do cozinhar, abrange conhecer/saber manusear os insumos, os equipa-

mentos, controlar o tempo e a temperatura de cocção. Desse modo, experiência é trabalho, saber e memória.

Através destas situações existenciais de práticas alimentares em Escolas Famílias Agrícolas, é possível perceber que os saberes da experiência se manifestam na observação, na avaliação do trabalho e pelos sentidos. As mulheres cozinheiras-educadoras, ao cozinhare e acompanharem o consumo das comidas ofertadas, colocam em movimento os saberes que possuem, estes podendo terem sido adquiridos através da partilha da memória coletiva ou (re)criados na prática diária, que também ensina.

Portanto, podemos compreender que, tanto a experiência de/no trabalho quanto a observação, possibilitam que saberes da experiência sejam criados, apreendidos e partilhados. São saberes do viver cotidiano, atrelados à prática e ao corpo consciente, ou seja, engloba os sentidos – tato, olfato, audição, paladar e olhar –, a criatividade, a memória – afetiva, coletiva ou de recuperação de informações para sua reprodução –, a lógica, a manualidade. No caso das cozinheiras-educadoras das EFAs do Vale do Rio Pardo, também são saberes das relações com os/as estudantes, na manutenção dos espaços de vivência. Assim, os alimentos transformados em comidas nas cozinhas da Efasol e da Efasc são feitos através das mãos de cozinheiras-educadoras que diariamente movimentam saberes da experiência, entre elas e com os/as jovens, todos sujeitos das práticas alimentares.

## Referências

AMON, Denise; MENASCHE, Renata. Comida como narrativa da memória social. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 1, p. 13-21, jan./jun., 2008.

BIANCHINI, Marlon Antonio; CÔRREA, Aline Mesquita; POHLMANN, Roberto Kittel. Paulo Freire: a reinvenção do diálogo na Escola Família Agrícola de Vale do Sol. **Sinergias**, Porto/Lisboa/PT, n. 14, p. 49-60, jul. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CIAVATTA, Maria. A historicidade do conceito de experiência. *In*: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. **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.

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

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

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

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

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**. 4. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

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 em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2014.

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

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

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

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

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO VALE DO RIO PARDO. **Sobre o Vale do Rio Pardo.** 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3QU2pM6>. Acesso em: 3 jul. 2023.

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. **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 139-152.

RIO GRANDE DO SUL. Fundação de Economia e Estatística. **Correde Vale do Rio Pardo.** Disponível em: <https://bit.ly/3uv5zhV>. Acesso em: 08 jun. 2022.

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.

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

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. **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 217-235.

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 em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

PACO  
EDITORIAL

# Capítulo 4: Cadernos de receitas: saberes, sabores e memórias

Alini Luza Morais  
Cibele Rohers da Silva  
Everton Luiz Simon

## Introdução

*“Há um gosto todo especial em fazer preparar um pudim ou um bolo por uma receita velha de avó...Que é um doce de pedigree, e não um doce improvisado ou imitado dos estrangeiros. Que tem história. Que tem passado. Que já é profundamente nosso. Profundamente brasileiro. Gostado, saboreado, consagrado por várias gerações brasileiras. Amaciado pelo paladar dos nossos avós. Servido em potes indígenas, em terrinas patriarcais” (Freyre, 2007, p. 73)*

É com uma citação de Gilberto Freyre que escolhemos começar esse capítulo. Nos últimos anos estamos nos dedicado aos estudos na área da alimentação, com foco para os cadernos de receitas e suas implicações, conforme o interesse e direcionamento que cada orientanda optou. Mas permanece em comum o sentimento de afetividade ao tratar de receitas e lembranças familiares. Essa é uma característica em comum das pesquisas, para além da cientificidade.

Ao tratar de alimentação como temática de pesquisa nos deparamos com muitas possibilidades. As questões podem surgir desde o âmbito nutricional e de saúde, se nos direcionarmos às propriedades nutritivas ou aos be-

nefícios e malefícios de determinados alimentos. Pode-se até mesmo seguir conforme a linha econômica, podendo desencadear estudos a partir de tributações sobre determinado alimento e suas implicações diretamente ligadas às dificuldades econômicas das famílias terem acesso à alimentação básica. Nessa linha, os estudos compreendem muito mais que somente a necessidade e a sobrevivência humana, mas sim por questões financeiras, sociais e culturais, no qual são manifestadas continuidades e mudanças de uma determinada sociedade.

É certo que esses diferentes olhares são caminhos que definem a direção tomada nos estudos em torno da comida. As fronteiras entre os conhecimentos cada vez mais vêm sendo atravessadas, permitindo que estudos da cultura sejam relacionados com história, alimentação e processos educativos, por exemplo. Partindo de um pressuposto teórico, nossa intenção, aqui, está na análise cultural, mais precisamente quanto à pesquisa histórica, que pode ser feita usando-se de cadernos de receitas e sua relação com a manutenção/propagação de saberes populares entre as mulheres. Ao adentrar nas questões relativas à alimentação voltados para a vida doméstica, nos instigam reflexões, tanto sobre posicionamentos teóricos quanto sobre os saberes das mulheres e seus processos educacionais na cozinha. Para tanto o objetivo desta escrita é analisar a pesquisa histórica relacionada ao uso de cadernos de receitas e sua influência na manutenção e propagação de conhecimentos populares entre as mulheres. Este enfoque se concentra nas questões culturais e educacionais destas na esfera doméstica, promovendo reflexões sobre posicionamentos teóricos e os processos de aprendizado culinário.

A alimentação, sendo uma temática ampla e com diferentes possibilidades de apreciações, acaba por perpassar pelas distintas análises e atravessar as diferentes áreas dos seus pesquisadores. Com direcionamento no campo histórico, nos deparamos com algumas perspectivas, sendo a da história cultural nossa escolha de análise. Esta linha é caracterizada por ocupar-se com a pesquisa e representação de determinada cultura, conforme seu período histórico e local, apresentando caminhos alternativos para o trabalho do historiador, que valorizem o cotidiano e a micro história.

Neste sentido, trazendo a temática da alimentação para as análises da história cultural, pressupõe-se a apreciação de um conjunto de práticas e condutas alimentares, ao mesmo tempo, buscando tensionamentos de suas implicações na cultura. Pesquisas relacionadas com a cultura e história da alimentação percebem a comida e a comensalidade como elementos de um universo onde se preservam, de forma afetiva ou habitualmente, as tradições sociais, sejam elas pertencentes a um todo coletivo ou de espaços familiares.

## **1. Cadernos de receita enquanto objeto/lugar de memória**

Os hábitos alimentares são experiências já consolidadas ao longo do tempo e por isso transformam-se em simbolismos e representações culturais. Entendendo que a comida não é um ato solitário ou autônomo do ser humano, mas sim como algo com sua origem justamente na socialização, onde a comensalidade atinge seu auge.

A diferença entre a comensalidade entre humanos e animais é atribuída aos sentimentos de partilha. E é nesses momentos de partilhar que o homem desenvolve suas

principais características, compartilhando momentos, comidas, saberes e memórias.

Lançar olhares sobre a memória nos auxilia na compreensão da relação entre a cultura local e a alimentação. Estes três elementos (memória, cultura e alimentação) estão inter-relacionados, Amon e Menasche (2008, p. 15) corroboram quando descrevem sobre a relação entre eles, vista de outro ângulo, dizendo que “o caldo básico da relação entre comida e memória é a cultura”. Deste modo, a memória pode ser entendida tanto como categoria de análise quanto objeto de pesquisa, proporcionando um olhar nas implicações, tanto individuais quanto coletivas, das práticas alimentares com os costumes e tradições de determinada cultura.

Para tanto, estudar memórias e suas dimensões (lembranças e esquecimentos) nos permite identificar sujeitos históricos, reconstruir histórias de vida, entender sociabilidades, inclusive na perspectiva das práticas alimentares enquanto identitárias. Relacionando o pensamento de Tedesco (2014) e Halbwachs (2004), entendemos que a partir de narrativas de memória, pode-se compreender o que e como se constitui a relação entre comida, saberes e identidades de determinados grupos sociais.

Para Santos (2008, p. 2) ao falar das pesquisas que contemplem o que chama por Santa Aliança, a tríade memória, tradição e identidade, “permite fazer com que a alimentação seja constitutiva da identidade de um grupo, que se mantém viva nas tradições e na memória”. Por essa razão, as práticas alimentares nos dizem muito sobre a sua dimensão social, pelos variados modos, códigos e usos aplicados aos alimentos e ao comer no âmbito social.

A memória, ao nos trazer sentimento de pertencimento coletivo, também é passada de geração para geração atra-

vés de narrativas, de símbolos, de eventos e de espaços de memória, participando, então, da construção – mais uma vez, coletiva – das identidades dos sujeitos coletivos. A cozinha, enquanto espaço de memória, Conforme Leal (1998), acompanha o homem através dos tempos, trazendo consigo a mistura de ingredientes, uso e costumes, técnicas, regras morais e religiosas, aspectos geográficos, políticos e sociais. Fazendo de sua origem o seio familiar e a regionalidade.

Entendendo a memória como sendo seletiva, faz com que os vínculos e lugares onde o indivíduo se encontra influenciam em sua memória. Para Pollak (1989) a memória só se fixa se ela tiver onde se ancorar. As receitas escritas nestes cadernos são uma espécie de âncora que seguram o lugar de fixação de memória sobre o momento vivido, ingredientes disponíveis e a história desta família. Portanto, entendemos que o caderno de receita torna-se um lugar de memória e a receita escrita nele revela-se como um registro formal desta memória.

Sendo, o caderno de receitas, um objeto/local de memória, nos permite diferentes análises. Nestes documentos/fontes históricas podemos perceber a descrição e o uso, frequente ou não, de determinados alimentos. A escolha dos alimentos depende de uma soma de fatores positivos e negativos, de atração e repulsa. Fatores estes que, por sua vez, dependentes das determinações geográficas e temporais e “da diversidade criadora dos grupos humanos e das pessoas, da contingência indecifrável de micro-histórias”, muitas delas descritas direta ou indiretamente nos cadernos de receitas. A alimentação demanda de atividades de seleção e combinação, tanto no fazer quanto no comer, manifestando escolhas culturais perpassadas através da memória.

Isso nos permite, portanto, entender os cadernos de receitas como fontes históricas que desvelam a memória. Estes escritos, enquanto documentos históricos, podem ser percebidos como um substrato humano identitário, “este artefato contém formas particulares de ação simbólica, que dão sentido à vida dos membros de uma sociedade específica e nas quais residem significados compartilhados”.

Sentimentos de afetividade são construídos ao folhear páginas de cadernos de receitas de família. Destacamos a pesquisa de Solange Demeterco, onde, em seu trabalho, foi possível destacar que os cadernos eram consultados com frequência, especialmente os que continham traços de tradição, memória gustativa e lembranças alimentares daquela família. Sendo, assim, a comensalidade um fator importante na preservação e transmissão desse acervo culinário. Diferentemente do que acontecia com os livros culinários, já que se tratava de um material mais pessoal e sem memórias afetivas. Ainda, segundo a pesquisadora (1998, p. 165),

as pessoas fazem uso de livros de receita, mas não costumam estabelecer com eles uma relação de cumplicidade que se observou haver entre quem cozinha e seu caderno de receitas.

Outro fator importante que podemos observar através destes documentos são as tradições culinárias de diferentes grupos étnicos e sociais que são transmitidos de geração para geração, refletidas nos cadernos de receitas. Tal documentação torna-se rica em informação sobre o hábito alimentar, de cozinhar e da vida destas pessoas e famílias que o utilizam. A exemplo disto, podemos citar o livro *Sabores de Mariana*, onde foram usados cadernos de receitas que

estavam guardados, com o objetivo de registrar, pesquisar, resgatar, preservar e divulgar a culinária marianense.

Os cadernos de receitas também são vistos como janelas que nos dão a oportunidade para se observar a vida doméstica. Os cadernos antigos, nos permitem entender sobre a tradição, bem como nos fornecem as primeiras formas literárias de se expressar das mulheres. Por exemplo, nos países que receberam grandes quantidades de imigrantes encontraram em seus cadernos de receitas uma forma de resgatar a sua cultura e seu passado, mantendo viva as memórias afetivas ligadas a estas receitas. A gastronomia de uma sociedade constitui a linguagem com a qual se expressa de maneira inconsciente e os cadernos de receitas são provas documentais deste fato.

Da mesma maneira que podemos perceber sentimentalismo e tradição nestas páginas, nos é permitido ingressar num universo de criação em contraponto ao de seguir regras. Para tanto, Demeterco (1998) chama a atenção para a diferenciação entre receitas doces e salgadas. Enquanto a primeira segue regras de dosagens, na segunda nos deparamos com receitas que seguem apenas com a lista de ingredientes ou com a descrição de quantidades subjetivas, como pitada, colherada e “a gosto”.

Este processo, conforme Amon e Menasche (2008, p. 16) é descrito como uma forma de confiança entre quem escreve e quem lê, entendendo-se que compartilhem dos mesmos saberes de preparo e gosto. Segundo as autoras,

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. A receita narra a partilha de saberes que se mantêm como memória social e, ao serem transmitidos com base na receita, contam a história de como uma comunidade compreendeu e aceitou o gosto, textura e forma de uma comida.

Nesta lógica, a relação entre saberes, práticas alimentares e memória constitui e é constituída por meio de dimensões comunicativas – sejam individuais ou coletivas, formais ou não formais, orais, gestuais ou textuais – resultado de processos e práticas de criação e recriação da realidade humana.

## **2. A escrita feminina como um processo de educação popular entre as mulheres**

O ato de escrita feminina esteve presente no cotidiano da sociedade. Ainda antes de se aventurar em autorias, estavam presentes tanto na escrita institucionalizada, em livros de oração e registros religiosos, por exemplo, quanto nas escritas pessoais, como em cadernos de pensamentos, diários e cadernos de receitas. Ao longo da vida dessas mulheres suas escritas acompanhavam, sendo um marco o simbolismo do casamento. Muitos relatos são direcionados para formar/preparar boas donas de casa, com registros das tarefas rotineiras do lar.

Conforme Perrot (2007), toda a educação das mulheres era voltada para o cuidado de sua família, mas sua principal atenção deveria ser dirigida aos homens, estes deveres eram ensinados a elas desde pequenas, pois os homens seriam o centro de seu mundo. Desde o nascer até a velhice, a mulher deveria cuidá-lo, respeitá-lo, amá-lo, honrá-lo, aconselhá-lo e jamais desagradá-los.

Quanto aos cadernos de receitas, eram escritas, revisadas e ampliadas a partir de novas funções assumidas pelas mulheres casadas, enquanto donas de casa. Abraão (2018, p. 53) complementa que

é possível que a experiência adquirida na confecção de tais cadernos [os de receita] tenha estimulado as primeiras investidas de algumas delas [as mulheres] na carreira das letras.

Fazendo com que as escritas, antes caseiras, fossem para o contexto externo, expandindo-se como publicações de livros de receitas.

Uma destas mulheres, que podemos destacar aqui, é a grande doceira, poetisa e contista Cora Coralina, cujos doces e poesias são famosos pelo Brasil afora. Ela usa seus poemas e contos para falar das histórias e seu entorno. No trecho a seguir, do poema “Todas as Vidas de Cora Coralina” (1965), podemos entender como a sua vida e obra eram transpassadas uma pela outra, e como o saber vivido pela doceira-poetisa era referência para suas poesias.

[...] Vive dentro de mim, a mulher cozinheira. Pimenta e cebola. Quitute bem feito. Panela de barro. Taipa de lenha. Cozinha antiga toda pretinha. Bem cacheada de picumã. Pedra pontuda. Cumbuco de coco. Pisando alho-sal. Vive dentro de mim a mulher do povo. Bem proletária. Bem linguaruda, desabusada, sem preconceitos, de casca-grossa, de chinelinha, e filharada. Vive dentro de mim a mulher roceira. Enxerto de terra, meio casmurra. Trabalhadeira. Madrugadeira. Analfabeta. De pé no chão. Bem parideira. Bem criadeira [...]

Através deste e de outros poemas escritos pela autora, podemos compreender que, apesar de sua escrita sair do caderno de receitas, ainda assim fica ligado aos saberes que esta mulher possui, sua rotina, seu lar e sua família.

Nos espaços da casa, as mulheres produziam, e muitas ainda produzem, seus escritos, nos quais sistematizam técnicas culinárias e conhecimentos para além do comer, que lhes é transmitido, muitas vezes, ao longo de gerações. Legados de saberes compilados pelas mulheres são repassados como segredos. Uma espécie de maçonaria feminina, conforme Gilberto Freyre (2007, p. 73),

cujas receitas se conservaram por muito tempo em segredo, às vezes passando de mãe a filha. Houve no Brasil uma maçonaria das mulheres ao lado da maçonaria dos homens, a das mulheres se especializando nisto: em guardar segredo das receitas de doces e bolos de família.

A diferença sexista na cozinha também pode ser observada. Através de livros de receituários impressos e publicados. Luce Giard, no livro *A invenção do cotidiano*, juntamente com Certeau (1996, p. 289), chama a atenção para o fato de que os livros assinados por mulheres, “são hoje assinados por um simples prenome feminino, frequentemente coroado de um título mítico de parentesco: ‘prima Adélia’, ‘tia Aurora’”, como que dando um sinal de sentimentalismo e retorno à infância. Já em casos de livros publicados por homens “trazem o nome completo do autor no título, afirmando assim com orgulho sua capacidade de criação e seu direito de propriedade.”

Dessa mesma maneira, aparentemente, os saberes são divididos, entre os caseiros, e com menor valor, das mulheres, e dos grandes chefs, como valorizáveis, rentáveis e de sucesso. Por isso se torna tão importante o “descortinar” das cozinhas e dos saberes ali resguardados.

Quanto aos estudos sobre saberes, entende-se que o conhecimento construído, historicamente, necessita da relação ensino-aprendizagem para ser transmitido e aprendido. Para Paulo Freire, o ser humano, enquanto histórico, constitui-se nas relações sociais e culturais por meio do processo de aprender e ensinar. Para o autor (2021, p. 26) estas atividades são interdependentes, ou seja, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”

Ainda conforme Freire (2021), tanto a interação quanto a apropriação do saber ocorrem por meio de situações de aprendizagem e ensino que tanto podem ser formais quanto informais, entendendo o saber não apenas como o conhecimento científico, mas saberes do cotidiano, ambos importantes na formação humana. Podendo, na conjuntura informal, o processo se dar de maneira intencional ou não, ocorrendo em diferentes âmbitos da vida, como dentro da própria família, entre amigos, entre outros. Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1987), fala dos processos de educabilidade, onde não nos educamos sozinhos, e sim que as pessoas educam-se entre si, tendo o seu meio e o mundo como mediadores desta aprendizagem. O autor ainda corrobora que,

o ato de cozinhar, por exemplo, 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, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. (Freire, 1996, p. 23-24)

Deste modo, Paulo Freire, chama a atenção para os saberes que giram ao preparar a comida, entendendo que não seja necessária somente a teoria para transformar um bom cozinheiro, mas sim a prática. Notamos, então, que, não ligada somente aos espaços escolares, a educação perpassa as barreiras e está presente em todos os ambientes, ligada a todos os seres humanos, pois podemos, na mesma intensidade, aprender e também ensinar. Este entendimento de educação é chamado por muitos movimentos de educação popular, indo além da escrita e valorizando o saber-fazer, que é entendido de forma instintiva, aprendida e passada às demais mulheres.

Os pensamentos da educação mútua ficam mais palpáveis, quando nos deparamos com uma história citada por Gasparetto (2018). No texto, o autor descreve momentos de interação entre nora e sogra. Transcrevendo uma entrevista em que a sogra conta um caso de quando a nora foi até a casa dela e lhe pediu batata-doce. A sogra disse a ela que poderia ir até a horta e pegar o quanto ela precisava, pois lá havia batata-doce plantada. Algum tempo se passou e a nora voltou sem nada, dizendo que não havia encontrado. Mas a jovem mulher não encontrou, pois não sabia que a batata-doce produz embaixo da terra. Mesmo sendo uma coisa muito simples para aquela senhora, para a jovem não era. Notamos aqui, que mesmo o conhecimento parecendo óbvio para uma, para a outra não o era, ou seja, o conheci-

mento precisa ser aprendido/construído. Precisando de interação e construção no processo de ensino aprendizagem.

Desde a década de 80 existem movimentos apostando fortemente na educação popular, para que as mulheres do campo possam aprender a valorizar os seus saberes, através da interação. O saber-fazer passava despercebido, e seu trabalho invisibilizado. Com este local de fala, elas passam a ter compreensão da importância de seu trabalho como mulheres do campo. Nas movimentações de mulheres do campo os processos educativos acontecem na prática ou de diversas formas do saber e normalmente se dão em espaços não-formais. Onde elas trocam conhecimentos umas com as outras e desta forma enriquecem ainda mais os seus saberes.

Uma destas trocas de saberes acontecem através das ervas medicinais, demonstrados nos cadernos de receitas. Dutra (2014) comenta que estes manuscritos nos mostram que a saúde também fazia parte do interesse destas mulheres, fazendo com que nestes cadernos pudesse conter mais do que comida. Alguns cadernos poderiam incluir receitas que eram mais nutritivas, digestivas ou até receitas medicinais, ensinando como usar as plantas para se fazer infusões, pomadas, garrafadas, unguentos e compressas. Estes conhecimentos se refletiam em seus quintais, no plantio e cultivo de plantas medicinais, facilitando a reprodução das receitas quando necessário.

### **Considerações finais**

A temática da alimentação e dos cadernos de receitas pode ser vista destacando a afetividade e as lembranças familiares nesses registros. A partir de uma abordagem da História Cultural enfatiza-se a importância dos estudos de

memória a partir dos cadernos de receitas, entendendo-os como objetos capazes de guardar tradições culinárias e identidades culturais transmitidas entre gerações.

Comer não serve apenas para a sobrevivência, mas também para concretizar modos de relação entre homens, mulheres e o mundo, desenhando, desta maneira, uma de suas referências fundamentais no espaço-tempo. Sendo seus modos alimentares, uma das principais características culturais de um povo. Isso nos leva, por exemplo, a valorizar e respeitar as escolhas culinárias locais quando viajamos, especialmente em celebrações e feriados, ao mesmo tempo em que sentimos falta de pratos familiares, como o clássico arroz com feijão, nesses momentos.

As anotações dos cadernos de receita revelam conhecimentos transmitidos de forma informal, onde as mulheres compartilham saberes e práticas culinárias. Essa educação mútua acontece no contexto doméstico, e as escritas femininas assumem papel relevante de transmissão dos conhecimentos sobre a cozinha e perpetuação da cultura local. Estas fontes revelam mudanças e permanências que as atividades culinárias foram passando ao longo do tempo e ao passar das gerações. Permitindo, com isso, que estes escritos nos permitam destacar identidades locais e regionais, principalmente quando vistas através do espectro da memória.

Com um leque de possibilidades de análise, os cadernos de receitas, nos possibilitam diferentes olhares, sendo a educação, mais precisamente a educação popular, e os processos de ensino/aprendizagem um importante lócus. É neste ponto de vista que podemos invisibilizar mulheres e enfatizamos seus saberes e modos de fazer. Entendendo, conforme Freire (2004, p. 30) que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para que a

produção ou a sua construção aconteça.” Sendo, assim, a cozinha o palco principal deste conhecimento.

## Referências

ABRAHÃO, Eliane Morelli. **História da alimentação**: cadernos de receitas e práticas alimentares, Campinas: 1860-1940. Campinas: Pontes Editores, 2018.

BERDICHEVSKI, Ivone Herz. A adaptação. In: BLUMENTHAL, Gladis Wiener. (Org.). **Em terras gaúchas**: A história da imigração judaico-alemã, Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; BENDER, Deise Graçiele; TROMBETTA, Marquiela. Processo formativo com mulheres camponesas: dinâmica multiplicadora. In: MACHADO, Carmen Lucia Bezerra *et al.* (Org.). **Teoria e prática da educação do campo**. Brasília: MDA, 2008.

CARNEIRO, Henrique S. **Comida e sociedade**: significados sociais na história da alimentação. História: Questões e Debates, Curitiba, n. 42

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CORALINA, Cora. **Poema dos becos de Goiás e estórias mais**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1965.

DEMETERCO, Solante Menezes da Silva. **Doces lembranças**: Cadernos de receitas e Comensalidade - Curitiba: 1900-1950. 1998. Tese (Dissertação de Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em História, Curitiba, 1998.

DUTRA, Rogéria Campos de Almeida. **Registro, memória e transmissão cultural**: os textos culinários e o caderno de receitas. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal- RN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: 25ªed. Paz e Terra, 2004.

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

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

FREYRE, Gilberto. **Açúcar**: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do Nordeste do Brasil. 5. ed. São Paulo: Global, 2007.

GASPARETO, Sirlei Antoninha Kroth. **Pedagogia da sementeira**: a construção de saberes pelo movimento de mulheres camponesas no programa de sementes crioulas. São Paulo: 1ªed. Dialogar, 2018.

LEAL, Maria Leonor de Macedo Soares (Coord.). **A história da gastronomia**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 1998.

OS SABORES DE MARIANA – Mariana - MG Brasília, DF: Iphan / Programa Monumenta, 2009.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes. **Os pecados e os prazeres da gula**. Os cadernos de receitas como fontes históricas. Palestra, UFPR, 2008.

SCHLUTER, Regina G. **Turismo y Patrimonio Gastronómico, uma Perspectiva**. Buenos Aires/Argentina: Ed. Centro de Investigaciones y Estudios Turísticos, 2006.

WALTER, Lia Gerdau *et al.* A tradição passa pela mesa. In: BLUMENTHAL, Gladis Wiener. (Org.). **Em terras gaúchas**: A história da imigração judaico-alemã, Porto Alegre: ARTMED, 2001.

# Capítulo 5:

## Cozinha, espaço de saberes: pedagogias feministas decoloniais populares como forma de ressignificar o trabalho das mulheres

Jamile Wayne Ferreira  
Márcia Alves da Silva  
Maria Clara Bueno Fischer

### Introdução

Ao longo da história, as mulheres tiveram suas trajetórias de vida invisibilizadas pelo sistema patriarcal. Mais profundo do que isso, podemos dizer que suas subjetividades foram postas no jogo de poderes de sistemas que tinham em suas engrenagens a necessidade de controle dos corpos femininos. Estamos falando do patriarcado, mas também do capitalismo e da colonialidade, que embora tenham finalidades diferentes, operam de forma indissociável na manutenção da estrutura hierárquica patriarcal.

Problematizar o trabalho nessa perspectiva parece ser um caminho frutífero para os estudos feministas, tendo em vista que, a partir das discussões que permeiam a categoria trabalho, é possível atravessar essas três esferas de dominação. Ao longo do tempo, foi se construindo a ideia de que tarefas e responsabilidades eram atribuídas de acordo com o sexo dos indivíduos, dividindo o trabalho entre *trabalho de homem* e *trabalho de mulher*. Uma das categorias mais utilizadas nos estudos de gênero para situar a experiência das mulheres é a divisão sexual do trabalho. Conforme afirma Flávia Biroli,

“falar de divisão sexual do trabalho é tocar no que vem sendo definido, historicamente, como trabalho de mulher, competência de mulher, lugar de mulher” (Biroli, 2018, p. 21).

Embora se reconheça que a divisão de trabalho produz as divisões sexuais do trabalho, sabemos que “a produção de gênero não ocorre de forma isolada de outras variáveis que, em dado contexto, são relevantes no posicionamento e na identificação das pessoas, assim como no seu acesso a espaços e recursos” (Biroli, 2018, p. 32). Dessa forma, a divisão sexual do trabalho incide nas pessoas não apenas a partir do gênero, mas em conjunto e de forma articulada a outros marcadores sociais, como classe social, raça e geração. Se tratando de um país como o Brasil, com todo seu histórico de colonização e escravidão, esses marcadores são extremamente necessários para se pensar sobre processos emancipatórios para as mulheres.

Considerando isso, é possível que exista, dentro da categoria trabalho, hierarquias e opressões entre as próprias mulheres. Por exemplo, “quando se observa a distribuição, na população, do trabalho precarizado, as mulheres negras estão na posição de maior desvantagem” (Biroli, 2018, p. 22). Conforme pesquisa realizada pelo Ipea - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Marcondes, *et al.*, 2013), as mulheres em geral são mais acometidas pelo desemprego. No entanto, enquanto a taxa de desocupação das mulheres brancas é mais de 70% superior à dos homens brancos, a desocupação das mulheres negras excede em mais de 130% este parâmetro. Por isso a importância de se pensar de forma interseccional as ordens opressoras, pois a exploração do trabalho pode se reconfigurar em hierarquias entre mulheres que reproduzem a lógica do capital, mas são atravessadas por outros marcadores engendrados

pelos sistemas de opressão. Para Biroli, “teremos um dos eixos em que a divisão sexual do trabalho se funde com as hierarquias entre mulheres, permitindo padrões cruzados de exploração” (Biroli, 2018, p. 22).

Dessa forma, refletir sobre a trajetória histórica das mulheres, aliada a perspectiva dos saberes do trabalho, nos leva a pensar muito além das discussões clássicas dessa categoria, assim como traz questões que extrapolam a divisão sexual do trabalho. Além disso, a cozinha se coloca como um espaço cheio de significados para pensar trabalho e mulheres, tendo em vista que é um espaço historicamente vinculado à História das Mulheres, mesmo que ganhe contornos diferentes a partir de marcadores como classe e raça.

Neste ensaio vamos abordar num primeiro momento a discussão sobre essa relação na perspectiva do capital, onde também traremos para o debate o amor enquanto uma categoria de análise importante para se pensar trabalho e mulheres. Na sequência, nos dois últimos tópicos, vamos aprofundar o debate a partir dos saberes do trabalho culinário das mulheres, pensando, especialmente, os processos educativos que podem ou não dialogar com esses saberes e permear educação-trabalho de forma emancipatória.

## **1. Mulheres, trabalho e capital**

Uma questão importante a respeito da categoria trabalho e das mulheres, é pensar essa discussão a partir da reprodução do capital. Na perspectiva marxista, é relativamente recente uma abordagem que considera a situação histórica das mulheres. Para Ferguson e McNally (2017), embora

o procedimento crítico de Marx em *O Capital* revela uma série de conceitos relacionados [...] que foram projetados para iluminar os profundos processos estruturais através dos quais o modo de produção capitalista se reproduz (p. 26),

não considerou que “[...] sem trabalho doméstico, os trabalhadores não podem se reproduzir e, sem trabalhadores, o capital não pode ser reproduzido” (p. 28).

Para algumas feministas, conquistar o mercado de trabalho seria uma vitória contra o patriarcado, mas o que acontece é que ser inserida dentro da lógica de mercado faz com que outras hierarquias fiquem evidentes. O próprio acesso ao mercado se dá “de forma diferenciada [...] entre diferentes grupos de mulheres” (Biroli, 2018, p. 34). Heleieth Saffioti chama atenção para a inserção das mulheres no mundo do trabalho considerando as formas de funcionamento típicas da sociedade de classes. Segundo Saffioti,

as barreiras que a sociedade de classes coloca à sua integração social, todavia, não apresentam, no processo de seu aparecimento e vigência, muita uniformidade. Na medida em que esses obstáculos são regulados pelas necessidades da ordem imperante na sociedade competitiva, e não pela necessidade que porventura tenham as mulheres de se realizar através do trabalho, as oportunidades sociais oferecidas aos contingentes femininos variam em função da fase de desenvolvimento do tipo social em questão ou, em outros termos, do estágio de desenvolvimento atingido por suas forças produtivas. (Saffioti, 2013, p. 67)

Além disso, as mulheres que conquistam o mercado de trabalho em cargos mais prestigiados, quase sempre se apoiam na precarização do trabalho de outras mulheres, já que o trabalho doméstico quase nunca é assumido pelos homens. Assim, é possível afirmar que a

divisão sexual do trabalho está ancorada na naturalização de relações de autoridade e subordinação, que são apresentadas como se fossem fundadas na biologia e/ou justificadas racialmente. (Biroli, 2018, p. 36)

Por isso, é evidente a importância de se pensar o trabalho além do mercado, mas da manutenção da vida e do cotidiano. A desvalorização das trabalhadoras que produzem no âmbito privado e doméstico têm sido uma das ferramentas para que aquilo que é essencial para a vida humana, para a manutenção da vida cotidiana, seja encarado como *não trabalho*. Dessa forma, quem o faz está sobre controle daqueles que são reconhecidos como trabalhadores.

Para Biroli, as atividades domésticas, “embora significativas e desafiadoras, são desvalorizadas e pouco reconhecidas na esfera pública e política” (Biroli, 2018, p. 38). O discurso de que o que é reproduzido neste espaço é feito em nome do afeto, pode ser um grande trunfo que prende as mulheres a responsabilidade de produzir este trabalho de forma gratuita. De acordo com Silvia Federici (2017), o advento da privatização da terra, junto com a aliança entre os artesãos e as autoridades das cidades, fez com que se formasse uma *nova divisão do trabalho* ou o que ela chama de *contrato sexual*, em que as mulheres fizeram as vezes da terra perdida. Para ela,

[...] na nova organização do trabalho, todas as mulheres (exceto as que haviam sido privatizadas pelos homens burgueses) tornaram-se bens comuns, pois uma vez que as atividades das mulheres foram definidas como não trabalho, o trabalho da mulher começou a se parecer com um recurso natural, disponível para todos, assim como o ar que respiramos e a água que bebemos. (Federici, 2017, p. 191)

Flávia Biroli (2018) reforça a importância de pensar a separação entre casa e trabalho para a sustentação de uma justificativa a respeito das hierarquias entre gêneros e, também, entre trabalhos. De um lado, os que são considerados produtivos e, por isso, remunerados. De outro, os que são fundamentais, mas invisibilizados, como o trabalho doméstico. Para a autora,

O patriarcado, como sistema político, consistiria numa estrutura de exploração do trabalho das mulheres pelos homens. Seu núcleo, nessa perspectiva, é a divisão sexual do trabalho, em que se configurariam dois grupos (ou classes): as mulheres, que têm sua força de trabalho apropriada, e os homens, que se beneficiam coletivamente desse sistema. (Biroli, 2018, p. 26)

De acordo com Françoise Vergès

[...] as análises mais esclarecedoras e produtivas das últimas décadas foram aquelas que puxaram o maior número de fios, colocando em evidência as redes de opressão concretas e subjetivas que tecem a teia da exploração e das discriminações. (Vergès, 2020, p. 49)

Dessa maneira, embora a divisão sexual do trabalho e a perspectiva do capital sejam pontos fundamentais de análise dentro dessa discussão, são apenas alguns dos fios do emaranhado complexo de opressões históricas que incidem na vida cotidiana das mulheres.

## **2. Mulheres e “aquilo que chamam amor”**

Considerando o que foi colocado até aqui e a noção de Silvia Federici (2019), de que aquilo que chamam amor é trabalho não remunerado, o casamento torna-se um evento essencial para a manutenção dessa ordem, garantindo a gratuidade do trabalho doméstico. A visão desse trabalho como não produtivo também é essencial para essa manutenção. Biroli observa que “os produtos que não têm valor quando decorrem do trabalho da mulher em casa passam, no entanto, a ter valor econômico fora de casa, quando atendem às necessidades de outras pessoas que não o marido” (Biroli, 2018, p. 26). A família, assim, se forma como uma instituição que visa reproduzir, de forma ainda mais sistemática, a divisão sexual do trabalho. Para Federici, na França e na Inglaterra, em período ainda anterior às políticas mercantilistas, ocorreu uma estruturação do Estado no sentido de criar uma política reprodutiva capitalista. De acordo com a autora,

Aprovaram-se leis que bonificavam o casamento e penalizavam o celibato, inspiradas nas que foram adotadas no final do Império Romano com o mesmo propósito. Foi dada uma nova importância à família enquanto instituição-chave que assegurava a transmissão da propriedade e a reprodução da força de trabalho. (Federici, 2017, p. 173)

Ainda conforme a autora, para que seu projeto funcionasse, o Estado travou uma “verdadeira guerra contra as mulheres, claramente orientada a quebrar o controle que elas haviam exercido sobre os seus corpos e sua reprodução” (Federici, 2017, p. 174). No mesmo sentido, Ferguson e McNally consideram que,

através de processos sociais complexos e às vezes contraditórios, então formas de família compatíveis com a reprodução privatizada da força de trabalho foram tanto preservadas quanto adaptadas a uma ordem de gênero burguesa moderna. (Ferguson; McNally, 2017, p. 36)

Para além das questões materiais, o capital atravessou as subjetividades das mulheres ao longo do tempo, construindo e reforçando ideias e ideais a respeito do feminino. O amor materno foi um deles. Para Badinter ele foi

por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam. (Batinder, 1985, p. 20)

De acordo com a autora,

Há mais de trinta anos uma filósofa, Simone de Beauvoir, questionou o instinto materno. Psicólogos e sociólogos, em sua maior parte mulheres, fizeram o mesmo. Mas como essas mulheres eram feministas, fingiu-se acreditar que sua inspiração era mais militante do que científica. Em lugar de discutir seus trabalhos, foram muitos os que ironizaram a

esterilidade voluntária de uma, a agressividade e a virilidade da outra. (Batinder, 1985, p. 21)

A ideia de o amor materno ser um sentimento biológico, puro e divino, fez com que as mulheres buscassem na experiência da maternidade algo inalcançável, pois “o amor materno é apenas um sentimento humano. E como todo sentimento, é incerto, frágil e imperfeito. Contrariamente aos preconceitos, ele talvez não esteja profundamente inscrito na natureza feminina” (Batinder, 1985, p. 23). Analisar o amor como uma categoria parece ser fundamental para pensar os discursos que se construíram ao longo da história e que puseram as mulheres em situações condicionadas, até mesmo dentro do campo de suas emoções e subjetividades.

Marcela Lagarde propõe essa reflexão tendo o amor como uma categoria de análise. Para Lagarde (2001, p. 24), “na tradição ocidental as formas de amor são hierarquizadas e a experiência amorosa é dividida em dois planos, o físico e o espiritual, considerados autônomos”<sup>2</sup> (Tradução nossa). A autora decorre sobre as diferentes éticas do amor ao longo da história da humanidade, que construíram, de acordo com ela, uma estética maior que uma ética, colocando as mulheres em uma situação de opressão, ao passo que para os homens esta estética possibilitava maior mobilidade amorosa, inclusive no que diz respeito ao amar a si. Segundo ela, “as mulheres foram proibidas de amar a si mesmas. É a maior perversão da cultura patriarcal”<sup>3</sup> (Tradução nossa) (Lagarde, 2001, p. 30).

Dessa forma, as mulheres tiveram suas subjetividades colonizadas por uma ordem que visava se beneficiar da situação. São reflexões fundamentais para pensar a teoria e a prática feminista, tendo em vista que essa é uma pro-

blemática política, porque sabemos que o amor tem a ver com relações de poder. Para Lagarde, a era burguesa foi responsável por confinar as mulheres em casa. Uma das principais ferramentas para essa domesticação foi o discurso desenvolvido sobre o amor. De acordo com Lagarde, o amor burguês,

mantém as mulheres totalmente presas em um relacionamento único, exclusivo e para toda a vida. Neste momento e sob aquele modelo, a reclusão das mulheres dentro de casa começa como seres do mundo privado<sup>4</sup>. (tradução nossa) (Lagarde, 2001, p. 47)

Essa reclusão se coloca como um marco na história das mulheres. De um lado temos mulheres recolhidas ao lar e com seus trabalhos tão naturalizados quanto invisibilizados. De outro, mulheres que não tinham o “privilégio” do confinamento doméstico, mas que tinham, de forma mercadológica, seus trabalhos precarizados e não valorizados da mesma forma. Ou, mulheres escravizadas que tinham sua opressão marcada por questões de cor. Diferente dos outros grupos de mulheres, que tiveram suas subjetividades manipuladas, este último foi tratado como se fosse desprovido disso.

De acordo com Ferguson e McNally (2017), os discursos que fazem uso de argumentos biológicos para justificar uma divisão sexual do trabalho devem ser analisados com cuidado, pois “não é a biologia per se que dita a opressão às mulheres, mas, em vez disso, a dependência do capital dos processos biológicos específicos das mulheres – gravidez, parto, lactação – para garantir a reprodução da classe trabalhadora” (p. 40). Precisamos reconhecer que as necessidades do capital se modificaram com o passar do

tempo. Contudo, o sistema se reinventa, criando sempre ferramentas para manutenção do controle das mulheres. Para a autora e o autor,

[...] as formas domésticas podem mudar de maneiras significativas, como com o crescimento do reconhecimento legal de casamentos e lares homoafetivos, assim como famílias chefiadas por mães solteiras ou pais solteiros sem que a opressão às mulheres seja eliminada. Por mais que as classes dominantes tenham resistido ao afrouxamento das normas de gênero e das morais sexuais, essas mudanças não minaram inerentemente a generificação das responsabilidades fundamentais de parto, amamentação e criação das crianças pequenas. (Ferguson; McNally, 2017, p. 45)

Soma-se a isso a ideia de que todo trabalho de cuidado continua, na sociedade atual, destinado às mulheres. Um cuidado que extrapola muito a ideia de Marx de “costura e consertos” e que pode ser substituído pela “compra de artigos prontos” (Marx apud Ferguson; McNally, 2017, p. 39), mas que compreende toda a gestão doméstica, cuidado com os filhos, com as pessoas idosas e, também, adoentadas. Ainda quando são mercantilizados, são delegados, geralmente, a outras mulheres e reproduzem uma lógica de desvalorização da atividade, com trabalhadoras em situações precárias.

É possível se pensar que, se as mulheres negassem o casamento - a institucionalização desse amor - se livrariam dessa engrenagem. Contudo, Biroli (2018) alerta para as adversidades do fim de um casamento para as mulheres, já que as responsabilidades de cuidado permanecem e muitas vezes se intensificam. Além disso, se depararam

com as desvantagens do período em que se dedicaram aos cuidados com os trabalhos domésticos e estavam de fora de espaços de formação e trabalho formal. Para a autora, “é justamente o caráter institucional da exploração no casamento que torna potencialmente ruim a situação das mulheres fora dele” (Biroli, 2018, p. 27).

Conforme Lagarde (2001), o amor burguês criou o que a autora chama de *madresposas*. São mulheres que, mesmo na modernidade e exercendo outras atividades, ainda cumprem como principais papéis sociais o papel de mãe e o de esposa. Dessa forma, reproduzem a ideia ao qual foram criadas: são seres para amar, construídos a partir de uma concepção de amor benevolente, “marcadas pela ideologia que nos diz que a felicidade é igual a esta forma de amor, em que o mais importante não é ter um homem que nos ame, mas ter um homem para amar<sup>5</sup>” (Lagarde, 2001, p. 51, tradução nossa).

Dessa forma, pensar o trabalho através da perspectiva de gênero fornece outros elementos que se diferem das categorias tradicionais para se pensar trabalho. De acordo com Biroli, “as pesquisas sobre gênero e trabalho compartilham o entendimento de que a divisão sexual do trabalho permeia as relações sociais e é fundamental na sua organização” (Biroli, 2018, p. 24). A autora cita as pesquisas de Hirata e Kergoat, que observam a forma como o trabalho doméstico foi, ao longo do tempo, sendo posto como um “apêndice do trabalho assalariado” (Biroli, 2018, p. 24). Para Federici (2021), tanto o serviço executado, quanto a ideia de cuidado e a ideologia que circunda o “amor” são indispensáveis para se pensar os efeitos devastadores que essas categorias tiveram sobre as mulheres. O que, para a autora, “são correntes que nos aprisionam a uma condição próxima a escravidão” (p. 35).

Embora seja imprescindível para a luta e libertação das mulheres considerar a forma como os sistemas dominantes manipularam suas vidas e fizeram uso de seus trabalhos a fim de favorecer alguns, criando privilégios e opressões, consideramos que seja importante pensar essa discussão desde o Sul. Para Biroli,

[...] aqueles que nunca terão de se preocupar com a limpeza cotidiana da casa nem do ambiente de trabalho podem tratá-la como irrelevante ou simplesmente deixar de enxergá-la; ela continuará a ser feita, de maneira que, de fato, para eles, não exige tempo, esforço e energia. (Biroli, 2018, p. 40)

Existe um esforço evidente na lógica capitalista, especialmente na sua forma neoliberal de conduzir a vida, em terceirizar as atividades domésticas. Alguém que cozinhe, alguém para cuidar da casa, alguém para cuidar dos filhos, alguém para passear com o cachorro. Quanto maior a ascensão financeira, mais atividades são delegadas a outras pessoas, quase sempre mulheres que experienciam outras formas de opressão, além do gênero. Para Ferguson e McNally (2017),

a ideia de que a produção e reprodução da força de trabalho é, na verdade, um processo conduzido por pessoas socialmente localizadas traz ação e, em última instância, história de volta ao cenário. Isso também traz corpos para a equação. (p. 52)

Diferente da ideia de algo que pode ser equacionado, acreditamos ser necessário encarar essas experiências cruzadas de opressão como uma gramática, pois são experiências indissociáveis e que são vividas por inteiro. Não

são partes de um todo, mas um todo que se configurou na porosidade entre suas partes.

Nos últimos tempos, as configurações da vida cotidiana mudaram drasticamente, esse fato se relaciona com a entrada mais expressiva da mulher no mercado de trabalho. De acordo com Biroli,

entre 1970 e o início do século seguinte, o percentual de mulheres economicamente ativas passou de 18,5% para cerca de 55%, tendo alcançado um teto de 59% em 2005. Modificaram-se, assim, os ritmos e as feições da vida cotidiana. (Biroli, 2018, p. 21)

Dessa forma, atualmente, se requer que as mulheres trabalhem nos espaços públicos e sejam participantes nas despesas da casa, mas que continuem exercendo seu trabalho invisível doméstico, a menos que tenham um salário suficiente para terceirizar esses serviços (contratando uma outra mulher, quase sempre negra). Para Federici, o problema reside na forma como

o capital não organizou nossas cozinhas e nossos quartos, o que gera uma dupla consequência: a de que nós aparentemente trabalhamos em um estágio pré-capitalista e de que qualquer forma que façamos é irrelevante para a transformação social. (Federici, 2021, p. 25)

Assim, se as mulheres estão alheias ao capital, são mais uma de sua mercadoria.

Percebe-se que toda essa pressão em dar conta de tudo, com jornadas triplas de trabalho, está atrelada a ideia de que as mulheres, mesmo quando remuneradas, exercem as

atividades de cuidado a partir de uma essência feminina. Assim, a ideia de amor foi, ao longo do tempo, uma ideia ilusória para as mulheres e um trunfo para que o patriarcado manipulasse algo mais profundo do que a matéria, as nossas subjetividades.

Se, para Lagarde (2001) a mulher em relação ao amor vive um sincretismo onde se é pré-moderna por ser tradicional, moderna por querer ser autônoma e com direitos e sobre-moderna por viver essa modernidade com exagero, no campo do trabalho não é diferente. Dessa forma, caminhamos para uma sociedade que paga para que alguém viva a sua vida, na ilusão de estar “comprando tempo” para viver. Nesse sentido, o feminismo decolonial tem muito a contribuir para a formação de uma práxis feminista que considere a situação das mulheres por caminhos e horizontes que se diferenciem do que os sistemas dominantes colocaram até aqui. Um paradoxo enorme entre se livrar das situações postas e repetir a mesma racionalidade, criando novas opressões. Ochy Curiel questiona,

[...] qual é o feminismo que queremos impulsionar, viver, experimentar, como proposta transformadora e radical nos países pós-coloniais como os nossos, que surja desde nossas experiências, que nos permita questioná-las em vez de modificá-las e trocar este mundo por outro que não seja patriarcal, nem racista, nem heterossexista, nem classista?! (Curiel, 2010, p. 69)

Se Biroli (2018) faz questionamentos fundamentais, como: “quem produz? Quem cuida? Como se define a partilha do tempo e da energia entre trabalho remunerado e não remunerado?” (p. 42), para Julieta Paredes, conhecida

representante do feminismo indígena e autora do conceito de feminismo comunitário, o caminho não está em jogar com a lógica posta, mas em subverter ela, entendendo o trabalho dos “tempos não existentes”. A partir do pensamento de Paredes, é possível redimensionar o que entendemos como tempo e trabalho. Além disso, a autora traz a experiência como possibilidade transformadora. Conforme Julieta Paredes,

na dimensão da categoria tempo, o conceito de vida cotidiana é entendido como um movimento cíclico sem o qual a vida não poderia subsistir, é cíclico e repetido, mas não é por isso que se pode supor que deva ser chato e carente de criatividade em si, depende de como as mulheres e os homens se posicionam neste tempo cotidiano, mas a verdade é que ser uma carga de trabalho sem reconhecimento ou avaliação produtiva nas costas das mulheres torna-se uma sentença gratuita e diária<sup>6</sup>. (Paredes, 2014, p. 111, tradução nossa)

Dentro desse caminho para um rompante de racionalidade, contudo, é preciso lidar com algo impossível de equacionar, nossas subjetividades. Para isso, será necessário esvaziar-se e saber de nossa solidão, pois “somente com a solidão podemos realmente saber o que podemos esperar de nós mesmos e o que podemos esperar das outras pessoas”<sup>7</sup> (Lagarde, 2001, p. 40, tradução nossa). É uma proposta difícil para a prática feminista, mas indispensável, visto que nossas subjetividades, dentro dos campos de poder, estão em constante disputa.

Dessa forma, o olhar para os saberes do trabalho das mulheres requer um redimensionamento da própria dis-

cussão do trabalho, desde a perspectiva histórica até a ontológica. O que é trabalhar considerando os saberes do trabalho das mulheres? Vamos pensar isso a partir da relação entre saberes do trabalho culinário e gênero.

### **3. A cozinha como espaço de saberes**

A cozinha é um espaço histórico controverso para as mulheres, pois os saberes culinários são compreendidos como parte da “essência feminina” construída pelo patriarcado e o trabalho da cozinha doméstica é, ainda, majoritariamente produzido por mulheres. Esse cenário, ao mesmo tempo que faz do trabalho culinário uma atividade construída historicamente pelas mulheres, as condiciona na produção de uma divisão muito marcada entre trabalho de homens e trabalho de mulheres.

Os mecanismos utilizados pelo sistema patriarcal para o condicionamento das mulheres neste espaço faz relação com o que vimos mais acima. O ato de cozinhar é posto como um ato de amor, assim, a mãe cozinha porque ama a família. Não é difícil que uma mulher domine o paladar de todas as pessoas da casa, isso é visto como cuidado. O problema não está no cuidado, mas no fato de que apenas uma categoria de pessoas estava “apta” aos olhos da sociedade em realizar este trabalho. No caso da comida, com o passar dos anos e a entrada da mulher no mercado de trabalho, um cuidado terceirizado para outras mulheres, em sua maioria negras e pobres. Além disso, atualmente a indústria cumpre parcialmente esse papel, oferecendo alimentos prontos e fáceis de fazer, o que impacta profundamente na saúde da população.

Ao nos deslocarmos do espaço doméstico e pensarmos o espaço da cozinha profissional, o cenário fica ainda

mais marcado pela divisão sexual do trabalho, já que são os homens que figuram entre os cargos de maior poder e reconhecimento, Bianca Briguglio (2022) observa na sua pesquisa sobre o cenário gastronômico no Brasil que “as mulheres são a maioria nos cargos de auxiliar e cozinheira, e os homens predominam entre os chefs” (Briguglio, p. 269, 2022). Esta perspectiva se constrói desde que cozinhas foram institucionalizadas e tornara-se espaços públicos, pois:

o trabalho em cozinhas já estava, no nascimento do restaurante, intimamente relacionado à divisão sexual do trabalho [...] historicamente, o trabalho culinário realizado por mulheres foi alvo de difamação e inferiorização, como desde o surgimento do restaurante (como instituição moderna), o trânsito de mulheres nas cozinhas era vetado. Ainda que se reconhecesse que as mulheres poderiam ser boas cozinheiras, seu trabalho sempre foi limitado às cozinhas domésticas, seja da própria casa, seja das casas burguesas, onde também se realizavam jantares luxuosos, mas em que a cozinheira nunca obtinha reconhecimento (Briguglio, p. 268, 2022)

Ocorre, não apenas atravessada pela ideia misógina de que alguns espaços não são feitos para as mulheres, mas por estratégia, visto que o trabalho das mulheres na esfera privada, como vimos anteriormente, é considerado um “não trabalho”. Assim,

conforme os cozinheiros passam a se enxergar como categoria profissional e a se organizar para reivindicar direitos, a exclusão das mulheres é uma estratégia

para afastar a categoria do trabalho doméstico e, portanto, valorizar a profissão. (Briguglio, p. 268, 2022)

Contudo, se pensarmos o trabalho culinário a partir da perspectiva dos saberes do trabalho e da experiência, conseguimos redimensionar nossa perspectiva sobre o trabalho historicamente desenvolvido por mulheres. O saber é parte constitutiva da vida, desta forma existe um lugar do saber que se conecta com a capacidade das mulheres atuarem de forma criativa ao longo da vida. É importante considerar que “a constituição de um saber é, via de regra, um processo sutil, de longo prazo e de difícil verbalização” (Fischer; Cordeiro; Tiriba, 2022, p. 11).

No caso do trabalho culinário, se expressa em gestos, medidas, pitadas, entre outras expressões simbólicas que nem sempre conseguimos apreender de imediato. Dentro dessas expressões tem tudo aquilo que se pode colocar em uma receita, mas tem também o que não se coloca; tem como misturamos alguns ingredientes, mas tem também os pequenos movimentos sutis que incorporam ar, batem a massa e produzem reações que nem sempre compreendemos a olho nu; tem tudo aquilo que podemos colocar em um bolo, mas tem também aquilo que não podemos colocar, seja por motivos técnicos ou limitações.

Certa vez, em uma oficina de culinária com mulheres, aprendi a fazer bolinhos fritos, conhecidos como bolinhos de chuva, sem colocar fermento. A cozinheira incorporava o ar fazendo movimento de baixo para cima na massa, incansavelmente. Esse processo fez as vezes do fermento químico e produziu bolinhos fofos e crescidos tal qual a receita com fermento. Ela aprendeu essa técnica com a avó, que só tinha farinha, açúcar e ovo e não despendia

dinheiro para comprar o fermento. Por isso, “refletir sobre a experiência é problematizar a relação entre o sujeito e os condicionantes que o limitam e que, ao mesmo tempo, o estimulam a ser e a estar no mundo” (Fischer; Franzoi, 2018, p. 204), e precisamos compreender as sujeitas do trabalho como “um ser sócio-histórico, resultado de um conjunto de relações, indivisível - um corpo-si ativo, embora condicionado pelas circunstâncias históricas em que se insere” (Fischer; Franzoi, 2018, p. 207).

Isso não deve ser compreendido como uma romantização do trabalho condicionado, exaustivo e precário que as mulheres desempenharam ao longo do tempo, mas como uma forma de perceber que a mediação feita pelos sistemas que nos regem são opressoras, mas é produzindo a vida que sentidos e valores vão sendo produzidos e reproduzidos pelas mulheres. São esses valores e sentidos que estão indissociáveis dos saberes produzidos, reproduzidos e perpassados pelas mulheres no trabalho culinário. Agora, vamos pensar formas pedagógicas de dialogar com esses saberes.

#### **4. Construindo pedagogias decoloniais feministas populares**

Dentro desse campo de reivindicação de experiência podemos aproximar a ideia de Pedagogia Decolonial da perspectiva de uma Pedagogia Feminista Popular, na intenção de entrelaçar ideias que apontem caminhos outros de pensar e produzir a vida. No processo de construção da Pedagogia Decolonial, Catherine Walsh (2009) defende a necessidade de rever criticamente a noção de interculturalidade, dado o contexto de apropriação elitista de pautas dos que vivem à margem pelas instituições e pelos

discursos públicos, transformando o reconhecimento pela diversidade em uma nova forma de colonização, onde há uma simulação de mudança para a manutenção das estruturas de poder no controle. A autora chama esse processo de interculturalidade funcional e propõe uma perspectiva crítica da interculturalidade que se distancie da ideia de política multicultural atual onde se “pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses de mercado” (Walsh, 2009, p. 20).

Nesse sentido, é importante pensar o conceito de diálogo intercultural, que necessita passar por uma peneira crítica, onde fique explícito as causas que o motivaram e, mais importante que isso, o motivo pelo qual esse diálogo não ocorria antes. De outra forma, o que pode ser sugerido pela política hegemônica como “diálogo” não passará de uma estratégia para não se aprofundar nas estruturas e propor “mudanças” que deixem tudo como está.

Para a autora, este é um problema, sobretudo, epistemológico, pois é “enraizado não só na desumanização do ser, mas também na negação e destruição de sua coletividade diaspórico-civilizatória e sua filosofia, como razão e prática de existência” (Walsh, 2009, p. 15). É, então, um problema que diz respeito as formas como as ordens dominantes, como capitalismo, colonialismo e patriarcado vão preenchendo nossas subjetividades e refletindo na maneira como construímos a vida. De acordo com Françoise Vergès, o feminismo decolonial aponta um caminho dentro dessa discussão, pois,

Trata-se de uma luta por justiça epistêmica, isto é, uma justiça que reivindica a igualdade entre os saberes e contesta a ordem do saber imposto pelo

Ocidente. Os feminismos de política decolonial se inscrevem no amplo movimento de reapropriação científica e filosófica que revisa a narrativa europeia de mundo. (Vergès, 2020, p. 39)

Pensamos ser importante explicar o que entendemos por feminismo decolonial. Para isso utilizamos a definição de Ochy Curiel, que sobre isso afirma que,

O que chamamos de feminismo decolonial, conceito proposto pela feminista argentina María Lugones, tem duas fontes importantes. De um lado, as críticas feministas feitas pelo Black Feminism, mulher de cor, chicanas, mulheres pobres, o feminismo autônomo latino americano, feministas indígenas e o feminismo materialista francês ao feminismo hegemônico em sua universalização do conceito mulheres e seu viés racista, classista e heterocêntrico; de outro lado, as propostas da chamada Teoria Decolonial, o projeto decolonial desenvolvido por diferentes pensadorxs latino-americanxs e caribenhxs. (Curiel, 2020, p. 125)

Assim, é um feminismo que tem em sua concepção a ideia de rompimento com a ideia hegemônica do ser, do saber e do poder. Para Korol, as dicotomias produzidas pela lógica ocidental e positivista impregnaram nossas concepções (Korol, 2007). No entanto, a estratégia decolonial não deve pretender se opor a modernidade, pois isso seria reproduzir a lógica dicotômica, mas transcender, na medida que sua proposta se movimenta da experiência singular para as pluralidades da experiência coletiva concreta. No mesmo sentido, Glória Anzaldúa considera que é necessá-

rio cessar o pensamento dualista de nossa racionalidade. De acordo com a autora,

a resposta para o problema entre a raça branca e a de cor, entre homens e mulheres, reside na cicatrização da divisão que se origina nos próprios fundamentos de nossa vida, nossa cultura, nossas línguas, nossos pensamentos. (Anzaldúa, 2019, p. 326)

Para que ocorra essa cicatrização é preciso, sobretudo, não esquecer das feridas, uma ideia que dialoga muito com a de interculturalidade crítica elaborada por Walsh. A autora destaca que ela “não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si” (Walsh, 2009, p. 22), mas algo que indica para uma nova racionalidade e forma de produzir a vida, apontando caminhos que não se limitam “às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruzam com as do saber e do ser” (Walsh, 2009, p. 23). Sendo assim, é um projeto que reivindica, sobretudo, as experiências.

Essa reivindicação é apontada por Claudia Korol como algo que pretende revolucionar não apenas a superestrutura política e econômica-social, mas também revolucionar a nós mesmas para nos tornarmos sujeitos da história. Contudo, a autora enfatiza como mesmo dentro do campo da esquerda e mais progressista a lógica colonizadora e de apagamento de experiência se reproduz, para isso utiliza o marcador de gênero (Korol, 2007).

De acordo com Korol, as mulheres ficaram à margem das lutas pela *sociedade de homens livres* de Marx e só depois da libertação dos oprimidos se pensaria na emancipação das oprimidas (Korol, 2007). A autora aponta, ainda, para a im-

portância de se incluir a luta contra o patriarcado dentro das lutas socialistas, pois “as experiências que foram nomeadas como socialistas, ou processos de libertação nacional, não levantaram em sua complexidade a batalha cultural contra o patriarcado”<sup>8</sup> (Korol, 2007, p. 13, tradução nossa).

Para Vergès o feminismo de política decolonial é muito importante dentro desse campo, pois é a própria despatriarcalização das lutas revolucionárias. Em outras palavras, “os feminismos de política decolonial contribuem na luta travada durante séculos por parte da humanidade para afirmar seu direito à existência” (Vergès, 2020, p. 35). A respeito do viés decolonial, Walsh salienta que essa tarefa decolonial exige uma consciência de que “todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes de uma racionalidade racial, moderno-ocidental e colonial” (Walsh, 2009, p. 24). Dessa forma, para a autora, decoloniadade parece ser o esforço ético, cultural e epistemológico que se faça para romper e ressignificar objetiva e subjetivamente as formas de saber, de ser e de poder que são reproduzidas na sociedade. Uma ideia que se encontra com o apontamento de Korol (2007), onde devemos sempre questionar o nosso ponto de partida e onde as perguntas são mais importantes do que as respostas. Dessa forma, considerar pedagogias feministas e decoloniais significa pensar na práxis de re(existir), pois se de um lado temos uma prática colonizadora que oprime, de outros temos sujeitos e sujeitas que carregam em si maneiras de existir, resistir e ressurgir. Contudo, ao pensar essas pedagogias aliadas com feminismo, compreendemos a importância de recriar identidades coletivas, pois uma das marcas de uma pedagogia feminista, segundo Korol (2007), é o encontro da memória das opressões com as resistências. Para Catherine Walsh são,

[...] pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade; isto é, ‘pedagogia(s) de-colonial(ais) [...] Aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde. (Walsh, 2009, p. 27)

É uma ideia que necessita estar apoiada na decolonialidade, que para Walsh, é “um sonho que se sonha na insônia da práxis” (2009, p. 28), mas que Korol pretende a partir de uma pedagogia feminista popular, num exercício material e subjetivo, não como limite, mas como uma abertura (Korol, 2007). Uma proposta que requer muito engajamento, pois necessita estar em constante observação e reforma, que não aceita as demandas deterministas e a homogeneidade, próprias de uma sociedade que controla e padroniza a tudo e a todos, como manda a lógica capitalista, mas que precisa “desmantelar as constelações - psíquicas, sociais, epistêmicas, ontológico-existenciais” (Walsh, 2009, p. 21) para compor um céu em que todas as estrelas possam brilhar.

### **Considerações finais: por uma pedagogia feminista e de bem viver**

Sobre o processo de construção dos feminismos decoloniais, estes, segundo Ochy Curiel,

balançaram a teoria e prática feministas, mas ainda falta pensar mais profundamente o que devemos

fazer em relação a práticas políticas, metodológicas e pedagogias, para não limitarmos a proposta decolonial à análise epistemológica. (Curiel, 2020, p. 121)

Portanto, é necessário considerar que o feminismo decolonial é uma proposta de práxis que surge dentro de outra práxis, que se caracteriza por ser hegemônica. Nesse sentido, necessita se fundar a partir de perspectivas outras, tanto em sua teoria quanto em sua prática. A forma de encarar a produção de conhecimento, por exemplo, precisa estar fincada na ideia de que poder saber é um poder humano e que não perpassa questões de outras ordens, como gênero, classe, raça, etc. Sobre isso, Bernardino-Costa considera que:

o saber, nos termos das contribuições da teoria da decolonialidade, não é somente o saber produzido pelo intelectual forjado pelo imaginário moderno/colonial, familiarizado com as letras e pertencente a instituições de pesquisa, cuja forma mais desenvolvida são as universidades. Nem tampouco é o produto do conhecimento de uma pessoa familiarizada com a cultura e tradição acadêmica, um expert em determinada metodologia. Contrariamente, entendemos o saber como produto do pensamento humano. Portanto, a produção do conhecimento nessa perspectiva não é um atributo exclusivo de intelectuais e acadêmicos, senão de seres humanos [...] (Bernardino-Costa, 2015, p. 33)

A respeito da metodologia para essa subversão, Patricia Hill Collins destaca a importância da centralidade do diálogo na construção de conhecimento. Para a autora, “o engajamento dialógico pode derrubar velhas ideias sobre o

que conta conhecimento e desenvolver formas de criar conhecimento” (Collins, 2019, p. 241). De acordo com Claudia Korol, as pedagogias feministas produzem uma “pedagogia que prefere o testemunho ao silêncio dos textos. Testemunho coletivo, feito de muitas memórias, capaz de afirmar ou questionar identidades” (Tradução nossa) (Korol, 2015, p. 19). Para ela, a educação popular cumpre um papel muito especial dentro dessa proposta a se trilhar, pois “nesta metodologia, acreditamos na historicidade dos processos e na possibilidade de refazer os caminhos... procurando as pedrinhas que os marcaram, para que nem sempre se trate de recomençar” (Korol, 2015, p. 20, tradução nossa).

Cinelli e Taborda observam, através de um estudo com mulheres camponesas em suas experiências com agroecologia, a forma como pedagogias outras constroem modos de vida que se diferenciam da forma hegemônica da vida ocidental. Além disso, defendem que a educação pautada no diálogo com a experiência é uma via para que o feminismo encontre a decolonialidade. De acordo com as autoras,

A vida das mulheres camponesas organizadas está ligada a uma prática feminista camponesa popular e que o trabalho diário para as mulheres está fundamentado em uma concepção que perpassa um modo de vida e de sociedade, pois, ao optar pela produção agroecológica, as mulheres se contrapõem ao sistema capitalista e patriarcal que explora, violenta e mata diariamente milhares de pessoas. (Cinelli; Taborda, 2019, p. 178)

O que as autoras evidenciam é a importância da categoria experiência para a construção de um feminismo fincado nas vivências concretas. Também destacam o processo de trans-

missão dos saberes entre as mulheres, não como um conhecimento estagnado, mas sempre em construção. De acordo com elas, trilhando o caminho da produção agroecológica,

[...] encontram-se conhecimento empírico, camponês, científico, popular e feminista, pois existem grupos que estão sempre em busca do aperfeiçoamento, trazendo as técnicas das antepassadas, como secar as sementes nos forros da casa, tal como suas avós colocavam, porque não corriam o risco de perder as sementes; ou inovando, ao colocar no varal ou procurar outras formas de secagem segura. Podemos ver que, coletivamente, as mulheres aprofundam-se nas diferentes experiências. (Cinelli; Taborda, 2019 p. 164)

Também trazemos aqui a contribuição da proposta de Acosta (2016). Ele alerta para a importância da práxis na construção do que ele chama de Bem Viver. Para ele, “é uma oportunidade para construir um mundo diferente, que não será alcançado apenas com discursos estridentes, incoerentes com a prática” (Acosta, 2016, p. 21). Além disso, é uma proposta que visa suscitar debates que superem “o tradicional conceito de desenvolvimento e seus múltiplos sinônimos” (p. 24) que, para ele, tem raízes coloniais que tendem a justificar as várias formas de exclusão e opressão produzidas na modernidade. Nesse sentido, é necessário a construção de pedagogias outras, que surjam das próprias experiências de construção de conhecimento. De acordo com Cinelli e Taborda, as pedagogias populares permitem que essa construção se dê de forma horizontal, pois “[...] possibilita a troca de experiências, de modo que, ao mesmo tempo em que aprendem, as mulheres camponesas também ensinam” (Cinelli; Taborda, 2019, p. 165).

Assim, há a construção de novos modos de vida a partir da experiência vivida pelas camponesas, “que se evidencia nas trocas de sementes, juntamente com a conscientização que levou à mudança de cultura e à produção de uma alimentação saudável” (Cinelli; Taborda, 2019 p. 165). Essa forma de aprender a partir do que se já se tem parece, para as mulheres, um passo importante, não só por evitar um epistemicídio e um apagamento de suas experiências, mas por fortalecer a autonomia das mulheres durante o próprio aprendizado. As autoras complementam que,

[...] para se construir outros modos de vida no campo, é preciso discutir formas de renda e de diversificação da produção para que esta não agrida o ambiente, não incorpore venenos, não polua o solo e as águas e mantenha o cuidado com a biodiversidade das mulheres e das relações camponesas. (Cinelli; Taborda, 2019, p. 169)

Nesse processo, deixam evidente a construção pedagógica de uma interpretação crítica do que lhes atravessa, pois como destacado pelas autoras, aprendendo e ensinando umas às outras, as mulheres camponesas “percebem que vivem em um processo opressor na sociedade patriarcal e que, ao mesmo tempo, há o agronegócio impondo formas de produção” (Cinelli; Taborda, 2019, p. 173).

Acosta (2016) chama atenção para a necessidade de uma educação intercultural, mas que essa deve procurar por outros princípios conceituais. Para ele, não podemos esperar uma solução técnica, mas recriar o mundo a partir do âmbito comunitário. A respeito do termo comunitário, segundo Julietta Paredes (2019), ele representa a forma de se fazer feminismo a partir de nossas realidades. De acordo com a autora, o

feminismo ocidental nos faz “posicionar-se como indivíduos perante aos homens” (Paredes, 2020, p. 197), o que nos impede de analisar a realidade concreta das mulheres e de analisar suas experiências por outros parâmetros que não os construídos pelo sistema de dominação patriarcal.

Assim, comunidade, para Paredes, é uma forma de sugerir uma organização *outra* de sociedade. Uma “proposta alternativa à sociedade individualista” (Paredes, 2020, p. 200). Dessa forma, a própria concepção de trabalho, tão discutida neste artigo, pode ser questionada. Trabalho e educação, ao longo da história ocidental, são categorias que foram separadas, a fim de construir um *modus operandi* que servisse aos interesses colonialistas, capitalistas e patriarcais. Se na concepção tradicional se entende que devemos educar para o trabalho, Cinelli e Tabora consideram que, ao contrário disso, “o trabalho educa, porque essa construção com o trabalho e as experiências concretas mostra que é possível fazer diferente” (Cinelli; Tabora, 2019 p. 175).

As autoras, a partir dessa experiência de aprender e ensinar com a agroecologia, chamam atenção, também, para o fato de que há um “aprendizado com a vida na natureza, pois é reconhecendo-se parte dela que nos possibilitamos trocas, as quais tornam o aprender não um trabalho penoso, mas uma atividade prazerosa” (Cinelli; Tabora, 2019 p. 175) Uma ideia que se aproxima do conceito de Bem Viver de Acosta, pois ela se “nutre da imperiosa necessidade de impulsionar uma vida harmônica entre os seres humanos e deles com a Natureza” (Acosta, 2016, p. 39).

Nesse sentido, e considerando que “o bem viver é uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador”, demonstra-se que a experiência

com mulheres em uma perspectiva feminista e decolonial, como narrado pelas autoras, acaba

somando histórias de luta, de resistência e de propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências locais, às que deverão somar-se contribuições provenientes de diversas latitudes, posiciona-se como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis. (Acosta, 2016, p. 40)

Dessa forma, o feminismo que se descola de uma concepção hegemônica e vê na práxis da formação um caminho para a emancipação, está propondo a fuga da racionalidade imposta e a aderência ao caminhar para o Bem Viver. No caso específico da história das mulheres na cozinha, esse rompante de racionalidade desloca o discurso feminista de que devemos fugir deste espaço, mas propõe que todas as pessoas o ocupem; também traz a ideia de que é trabalho aquilo que está vinculado ao cuidado e a reprodução da vida, não apenas mais um trabalho, mas um trabalho essencial para a manutenção da vida.

O diálogo entre os estudos decoloniais e o materialismo histórico parece fazer todo sentido para a luta das mulheres nesse caminhar para a ideia de Bem Viver trazida por Acosta, pois se é na experiência e na transformação que devemos nos apegar, isso precisa ser feito sem abrir mão da realidade concreta. Uma dialética que dentro do feminismo precisa acontecer como escudo para as armas utilizadas pelos sistemas de dominação hegemônicos.

## Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANZALDÚA, Glória. La conciencia de la mestiza/ Rumo a uma nova consciência. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Saberes subalternos e decolonialidade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRIGUGLIO, Bianca. **Cozinha é lugar de mulher?** A divisão sexual do trabalho em cozinhas profissionais. Marília: Lutasanticapital, 2022.

CINELLI, Catiane; TABORDA, Noeli Welter. A construção de uma pedagogia feminista camponesa: uma experiência a partir da produção agroecológica e da luta. *In*: SILVA, Márcia Alves da; ROSA, Graziela Rinaldi da (orgs.). **Pedagogias populares e epistemologias feministas latino-americanas**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADOTORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CRENSHAW, Kimberle. **Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violency against women of color.** 1993. Disponível em <https://bit.ly/3NPPgDh>. Acesso em: 24 mar. 2021.

CURIEL, Ochy. *Hacia la construcción de un feminismo descolonizado.* In: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa (coord). **Aproximaciones críticas a las prácticas teóricopolíticas del feminismo latinoamericano**, vol 1. Buenos Aires: En la Frontera, 2010, p. 69-78.

CURIEL, Ochy. *Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial.* In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

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

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo.** São Paulo: Boitempo, 2021.

FERGUSON, Susan; MCNALLY, David. *Capital, força de trabalho e relações de gênero.* **Revista Outubro**, v. 29, p. 23-59, 2017.

FISCHER, Maria C.; FRANZOL, Naira Lisboa. *Experiência e saberes do trabalho: jogo de luz e sombras.* In: MAGALHÃES, Lívia; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente.** 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.* **Revista HISTEDBR On-line**, v. 22, p. e022014-e022014, 2022.

KOROL, Claudia. **Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular.** Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.

LAGARDE, Marcela. **Claves feministas para la negociación en el amor.** Monagua: Puntos de encuentro, 2001.

MARCONDES, Mariana Mazzini *et al* (orgs.). **Dossiê Mulheres Negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013.

PAREDES, Julieta. **Hilando Fino**: desde el feminismo comunitario. México: Cooperativa El Rebozo, 2014.

PAREDES, Julieta. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

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

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu editora, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

PACO  
EDITORIAL

# Capítulo 6: O saber-fazer do queijo canastra: uma proposta educacional

*Leonardo Giácomo*

*Marcelo Cervo Chelotti*

## **Introdução**

A tradição queijeira em Minas Gerais remonta ao período colonial e se manteve presente no processo histórico, todavia, a partir dos anos 2000, algumas ações estatais e a demanda dos produtores pela valorização do saber-fazer, causaram grande pressão nos territórios das famílias que fazem o queijo.

A luta dos produtores com o apoio de pesquisadores fez com que o queijo produzido no estado mineiro - Queijo Minas Artesanal (QMA) - ganhasse a devida valorização, sendo considerado patrimônio histórico pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA/MG) em 2002 e, no âmbito nacional, foi reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 2008, ainda teve o reconhecimento cultural e histórico na regulamentação da produção do alimento em 2002, com a promulgação da Lei Estadual nº14.185<sup>1</sup> (Lei do QMA).

---

1. Com a promulgação da Lei Federal nº 13.860/2019, que alterou alguns pontos sobre a produção de alimentos artesanais, a lei estadual foi atualizada pela Portaria estadual nº 2051/2021.

Na região da Canastra, as diversas formas de lutas para a valorização da produção do Queijo Canastra culminaram na conquista do selo de Indicação Geográfica (IG)<sup>2</sup>, em 2012, sendo caracterizado como Indicação de Procedência (IP) pela Comissão de Política Agropecuária e Agroindustrial da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, vinculada à Associação dos Produtores de Queijo Canastra (Aprocan), que passou a ter a produção resguardada por lei e condicionamento às normas sanitárias para inserção de produtores, que carregam o selo no queijo.

A valorização do Queijo Canastra, contudo, não foi acompanhado pela valorização dos produtores, isto é, estabeleceram-se critérios para se fazer o queijo que não acompanhou a realidade da maioria dos produtores da região, principalmente no que concerne à questão estrutural, sendo necessário um grande investimento para atender às exigências instituídas pela legislação.<sup>3</sup>

Existem cerca de 30.000 produtores em Minas Gerais, e apenas 210 carregam o selo de comercialização, ou seja, que atendem aos critérios sanitários e estruturais. Na região da Serra da Canastra existem cerca de 800 produtores, sendo que apenas 47 possuem o selo de certificação estadual (IMA, 2021) e 36 possuem o selo de Indicação Geográfica (IG) (Aprocan, 2021).

A problemática sobre o Queijo Canastra se relaciona com a lógica dos alimentos globais, visto que conquistou a devida

---

2. A Indicação Geográfica (IG), reconhecida pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial, tem como objetivo a proteção e manutenção de produtos singulares, produzidos em locais determinados.

3. Os documentos que estabelecem os critérios para adquirir a certificação junto ao IMA, podem ser encontradas no endereço eletrônico: <https://bit.ly/47Fjccy> e, para regulamentar como produtor de Queijo Minas Artesanal: <https://bit.ly/49MToNs>. Acesso em: 5 jul. 2023.

valorização, todavia, a maioria dos produtores foi excluídos pelo mercado formal, isto é, a apropriação dos saberes pelos ditames industriais está fazendo com que haja a separação do alimento com as famílias que fazem o queijo, que mantém os costumes e tradições que envolvem a produção do alimento.

A produção do Queijo Canastra não deixou de ser feita pelas mãos humanas, entretanto, defende-se que as mudanças no modo de elaboração pelos produtores certificados, determinadas pelos padrões industriais, fizeram com que se alterasse a dinâmica territorial e, conseqüentemente, a qualidade do alimento produzido, isto é, o Queijo Canastra não deve ser analisado apenas a partir do produto, mas na forma com que as pessoas, com seu conhecimento sobre o processo, o fazem.

O presente texto busca descrever as territorialidades das famílias que fazem o Queijo Canastra, mas não possuem o selo de certificação, através de aspectos da vida cotidiana com alguns costumes e tradições e, com isso, demonstrar a relação intrínseca entre o queijo e as práticas culturais desenvolvidas nos territórios.

O Queijo Canastra é um alimento que só existe devido a sua re-produção, num local determinado, por pessoas que detêm um conhecimento de preparo que não cabe num livro de receitas, está expresso na própria dinâmica territorial, nos hábitos e comportamentos de famílias que sobrevivem e manifestam a forma de viver pela centralidade na produção do Queijo Canastra, portanto, não se deve desvincular as pessoas do alimento.

## Referencial teórico/metodológico

No presente texto utilizou-se como base teórica, as noções que envolvem o Território. O conceito, de base geográfica, passou a ser instrumento, também, de outras áreas do conhecimento, tomando interpretações diversas. Portanto, não deve ser interpretado como um conceito estático e fechado, mas inserido num processo histórico, que se transforma em interpretações instituídas dentro de contextos históricos distintos (Haesbaert, 2008).

A concepção de território utilizada é pensada pelo seu hibridismo e caráter multidimensional, como espaço que carrega aspectos materiais e imateriais ao expressar as atividades humanas, em relação com a natureza. Isto é, o território produz relações de poder, trabalho, modo de produção, organização social, mas, também, crenças, costumes, tradições, sonhos, sentimentos e ocorre por um dinamismo de diversos fatores e grupos que influenciam na dinâmica territorial.

O caráter multidimensional do território, segundo Saquet e Briskievicz (2009, p. 4),

se produz e re-produz a partir das relações desenvolvidas num processo histórico, compreendendo quatro componentes essenciais: as relações de poder; as redes de circulação e comunicação; as identidades; a natureza,

que se interrelacionam, em graus de coesão que podem ser observados de forma hierárquica em cada dinâmica territorial.

Com a preocupação em analisar as questões que envolvem as identidades das famílias que fazem o Queijo Canastra, não se pode avaliá-las como estáticas e fechadas, mas dentro de um processo histórico, inseridas na dinâmica territorial, que, ao mesmo tempo, é pressionada pelos diferentes agentes que agem e agiram no território, mas, também, se comporta como uma força que possui influência na territorialidade, como nos aspectos sociais, econômicos e políticos.

A identidade, segundo Saquet; Briskievicz (2009), é um agente na dinâmica territorial, que consegue ser uma forma de manutenção de costumes e tradições, historicamente constituídos, de indivíduos ou grupos no território. Sendo assim, a territorialidade, como base para a organização social e produtiva do território, quando desenvolvida por princípios que envolvem práticas de resistência e pertencimento, que compõe a identidade, origem e memória individual ou coletiva, deve ser tratada como patrimônio. As políticas de desenvolvimento, segundo os autores, devem valorizar as práticas identitárias como forma de manutenção de formas de vida singulares e de alcançar a justiça social.

As identidades das famílias que fazem o Queijo Canastra estão atreladas ao *saber-fazer*, que é algo além das técnicas, é um conhecimento prático, empírico que está presente nas memórias de infância, na renda familiar, que foi passado entre gerações, como uma herança, não apenas como uma receita alimentar, mas como forma de experiência que compõe a identidade pautada na resistência territorial, como salientado por Menezes:

A prática queijeira artesanal em Minas Gerais continua a ser praticada nos moldes tradicionais, trans-

mitida por diversas gerações, transformando-se em uma herança culturalmente difundida na região. Ela exprime sentimentos vividos e valores, conformando uma das mais significativas e importantes manifestações, do ponto de vista econômico e cultural, fortemente enraizadas no universo do cotidiano dos agricultores que configuram os territórios queijeiros. A esse modo de fazer acrescentam-se formas de viver, significados atribuídos, sentidos e simbologias aderidos ao espaço, assemelhando-se à prática do queijo Serrano, ao queijo Cotija e ao Turrialba na Costa Rica. (Menezes, 2011, p. 4)

Outra característica relevante do objeto de pesquisa é o fato de ser um patrimônio cultural rural, devendo ter uma atenção metodológica. Segundo Sotratti e Marafon (2013, p.193), a importância recai ao fato de o objeto ser

[...] um importante componente da memória, além de formador da imagem e da identidade dos territórios e constitui um recurso considerável para a afirmação e a autoestima das populações e para o desenvolvimento local.

Os autores ressaltam que a metodologia deve relevar a contextualização espacial do patrimônio:

Para os estudos do patrimônio cultural rural, a observação precisa e individual dos bens e das práticas culturais que os envolvem possibilita ampliar o universo de análise. A análise geográfica contribui para a contextualização espacial do patrimônio cultural, uma vez que tais bens deixam de ser analisados isoladamente e de forma reduzida, e a in-

serção territorial de tais elementos no universo de análise se torna fundamental para se compreender os processos de transformação física e simbólica a que foram submetidos. A observação, nesse caso, é o ponto de partida para esse processo analítico. (Sotratti; Marafon, 2013, p. 198)

Também alertaram para a contextualização temporal:

Essa análise temporal é de extrema importância no campo de pesquisa do patrimônio cultural, pois permite compreender as transformações físicas e os processos de refuncionalização que o patrimônio rural sofreu. Possibilita, ainda, uma análise mais precisa dos processos de ressignificação simbólica desencadeados por algumas formas de apropriação contemporâneas de tais bens, como o turismo de massa. (Sotratti; Marafon, 2013, p. 199)

O presente texto acompanha as discussões apresentadas na pesquisa de pós-graduação em Giácomo (2022), onde foi feita uma pesquisa dentro do campo da geoetnografia, baseado na proposta de Souza (2013), quando se fez três visitas ao arraial<sup>1</sup> de São João Batista da Serra da Canastra, distrito de São Roque de Minas/MG, localizado na microrregião da Canastra, contando entre 5 a 7 dias de permanência em cada visita, com o objetivo de passar pela experiência vivida nos hábitos cotidianos e na rotina e produção de Queijo Canastra pelas famílias. Para isto, utilizaram-se as técnicas de observação direta intensiva e entrevistas, além do diário de campo e celular, como câme-

---

1. Utilizou-se o termo arraial para o distrito, por ser o mais utilizado pelos moradores.

ra fotográfica e gravador de voz, com a devida autorização dos entrevistados<sup>2</sup>.

No que concerne às amostras, todas as entrevistas que compuseram a pesquisa ocorreram em 2022, realizadas em seis propriedades, onde foram entrevistados onze produtores, sendo cinco homens e seis mulheres. São pequenos produtores e, apesar de plurais, apresentam uma dinâmica territorial baseada em princípios próximos, centralizada na produção do Queijo Canastra.

O presente texto pretende apresentar uma forma alternativa para a apresentação dos resultados, com o intuito de aproximar a área acadêmica com a educacional básica, para isso, desenvolveu-se uma narrativa didática e, em certos momentos, poética, para ilustrar o cotidiano das famílias que fazem o Queijo Canastra. Com isso, gerar a oportunidade de se desenvolver atividades educacionais sobre o texto, como peças de teatro, resenhas, podcasts, quadrinhos, entre outros.

Para apresentar os resultados coletados em campo e analisados, foram criados dois personagens fictícios, João e Joaquina, que sintetizaram a vivência das famílias acompanhadas na pesquisa de campo.

## **1. O cotidiano no saber-fazer**

João não usa despertador e, naquela manhã, acordou mais tarde que o habitual, afinal, era outono e a casa, feita com tijolos sem pintura e a maior parte sem reboco, não suportava as baixas temperaturas da altitude de aproximadamente 1200m. Despertou com o som das vacas mugindo

---

2. Conforme os parâmetros estabelecidos pela Comissão de Ética Pública (CEP) e Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

alto, chamando-o para começar os trabalhos da roça, que sempre se inicia pela ordenha, pois sabe que manter a rotina é importante para a permanência na terra. A sensação de frio amenizou quando sentiu o cheiro do café sendo coado naquele momento por sua companheira Joaquina, que já estava de pé para os trabalhos do dia.

A fumaça que saía do copo de café mesclou-se com a que emanava do cigarro de palha na boca de João, que, ao contemplar o lado de fora da casa, conectava-se com as visões, cheiros, sons que exalam de sua roça no interior da serra. O silêncio típico, que torna possível ouvir as correntes de ventos e o balançar das folhas do Cerrado, passou a ser ocupado pelo canto de diversas espécies de pássaros que marca o despertar da manhã, onde disputam melodias com notas tão afinadas que deixariam qualquer músico constrangido, além disso, as vacas, cachorros, gatos, porcos e galinhas fazem sua parte na composição sonora do território.

Devido à localização num ponto alto, o horizonte de paisagens é amplo e plural e se perde na vista. É possível vislumbrar a “parede” de rochas da serra ao fundo e os recortes no relevo que se assemelham o movimento d’água. A paisagem se completa com os elementos culturais, como o gado, que está presente em praticamente todos os pontos, aglomerados, soltos, ou trilhando em meio as estradas e trilhas, disputando espaço com os carros e caminhões que por ali passam, representando que a criação da cultura bovina, principalmente a leiteira, é inerente àquela região.

Por ser uma área de conservação desde 1972, através do Decreto nº 70.355, o Parque Nacional da Serra da Canastra, admite atividades humanas que se mostram harmônicas com a natureza<sup>3</sup>, como a roça de João e Joaquina. A posse

---

3. Existem locais e condições específicas para a permanência de pessoas no Parque Nacional da Serra da Canastra, especificados em Ibama (2005).

da terra ocorreu na mesma época, depois do declínio das atividades mineradoras, com a criação do Parna.

Enquanto a fumaça do cigarro de palha subia, João olhava para a terra, pensando o que precisaria fazer naquele dia, já que os moradores precisam ter a percepção de tudo o que ocorre no território e resolver as dificuldades que aparecem como perturbadores do equilíbrio, sendo necessários vários ofícios desenvolvidos de forma empírica e transmitida por gerações, ou reinventada pela própria família.

Enquanto Joaquina preparava o café-da-manhã, João foi buscar o gado no pasto para levar ao curral. As vacas atendem pelo nome e esboçam felicidade ao vê-lo, já que compartilham seu leite, mas, também são cuidadas para ter uma vida longa e saudável, como a Branca, com 16 anos e esperando mais um bezerro. No momento de tirar o leite, os primeiros da fila são os bezerros e depois de esterilizar as tetas, João começa a retirar o leite, sendo um momento de silêncio e não socialização. Caso o manejo ou ambiente não estejam tranquilos, pode perturbar os animais que “escondem” ou “azedam” o leite. Diferentemente da maioria dos produtores do entorno, o leite é retirado nas mãos e não pela ordenha mecânica.

Após tirar o leite, realizou o processo de filtragem do mesmo, para eliminação de impurezas, que, para isso, utilizou um tecido sintético (Volta ao Mundo), que age como um filtro com microfuros. Assim como aprendeu com os pais, ainda com o leite cru filtrado, João faz a adição do pingo, que é o soro produzido pelo leite, somado aos ingredientes naturais do território e ao tempo, (entre 8 e 12 horas), sujeito a ação da natureza nos processos físicos e químicos e das bactérias do local. Para coagular o leite, João utiliza o coalho industrial e não o estômago ou “bu-

cho” de animais, como seus pais, sendo que era comum a utilização do estômago do tatu.

Enquanto João deixou os agentes naturais do território agirem sobre o leite, encontrou com Joaquina na cozinha com a mesa posta para o café-da-manhã, com bolo de milho, pão de queijo e, sobre um prato, com uma faca em cima, o queijo, amarelo por fora, sinal de alguns dias de maturação e quando partido, apresentou a aparência branca de seu interior, aparentando um recheio, com textura firme e cremosa ao mesmo tempo.

Após comer, Joaquina também estava pronta para os trabalhos do dia. Ela sempre viveu na roça e tem um conhecimento pleno sobre as técnicas, aprendidas através da experiência, transmitidas por gerações, como forma de relação com a natureza e sua transformação através do trabalho, pois sabe que a manutenção da vida na roça depende de muito trabalho coletivo. Na terra do casal não há divisão de trabalho, todos sabem fazer o que for necessário, todavia, assim como no entorno, a mulher tem um papel central no seguimento das etapas para a produção do queijo, então Joaquina dirigiu-se à queijeira.

Ao chegar na queijeira, Joaquina conhece as regras do local e então, calçou as botas brancas, do tipo industrial, sabendo que qualquer sujeira ou odor carregado de fora pode comprometer a qualidade do queijo. Depois de entrar, logo ao lado da porta, encontra uma pia, onde lava bem as mãos para iniciar a produção artística.

Joaquina, primeiramente, desenforma os queijos produzidos no dia anterior. Ao desenformar, o queijo é lavado, assim como todas as peças utilizadas, uma por uma. Não é utilizado sabão nos produtos que ficam em contato direto com o queijo, por isso, Joaquina passa de três a cinco mi-

nutos esfregando cada peça feita de plástico. Após desformados e lavados, os queijos voltam a tábua para passar pelo processo de cura. Mas antes, Joaquina lava a tábua de madeira, que, para evitar o acúmulo de sujeira ou bactérias, fora inteiramente lixada. Levou mais de 20 minutos para lavar as duas tábuas. Após voltar os queijos do dia anterior para a tábua recém-lavada, Joaquina lava toda a queijeira para iniciar o processo de produção dos queijos do dia.

Enquanto esfregava as tábuas com toda a força dos braços, Joaquina refletiu sobre a legislação brasileira. Como aquele queijo que o casal se dedica tanto para atingir a melhor qualidade possível, fazendo aquilo que aprenderam com seus antepassados, não pode ser comercializado no meio formal? Por que alguns queijos produzidos na Canastra são valorizados, concorrem e conquistam prêmios nacionais e internacionais e outros são excluídos? Logo sua mente voltou a atenção para o queijo, pois precisa de todo o foco para a metamorfose do alimento.

Com o leite tirado no dia, Joaquina precisa demonstrar seu lado artístico e transformar o leite coagulado em queijo. Com isso, deve-se cortar, mexer a massa e retirar o soro (dessoragem), sendo uma etapa delicada, pois se o processo for feito de forma e velocidade incorretas, ou não respeitar os intervalos necessários a massa “desanda”, isto é, não vai se transformar no queijo almejado.

Joaquina, com um balde, pega o leite com a consistência heterogênea e enrola no tecido Volta ao Mundo, que deixa escapar o soro, mas preserva a parte que irá se tornar o queijo e, então, espreme com força, enquanto o líquido meio branco e amarelado escorre pela mesa de preparação, até a parte inclinada, atingindo, por fim, um outro recipiente, que armazenará o soro, que será usado na alimentação dos animais. Depois

coloca a massa, ainda no tecido, dentro de duas formas de plástico, onde ficarão escorrendo por algumas horas.

Joaquina tem conhecimento que seu queijo é único, pois o papel das mãos reproduz a singularidade do produtor, já que o queijo adquire aspecto, textura e até sabor distinto, se preparados por mãos diferentes. Os queijos, muitas vezes, preparados na mesma propriedade, mas por pessoas diferentes, se materializam de maneira dessemelhante.

Os queijos são retirados das formas e do tecido, já com seu formato ideal, porém ainda com grande concentração de soro, por isso não possuem a consistência ideal para o consumo e ainda permanecem numa única forma. Então ocorre o “tempero” do queijo com sal grosso, primeiro de um lado e após 6 ou 7 horas, deve-se virar o queijo e repetir o processo

Neste momento da espera da salga, Joaquina foi fazer o almoço que, assim como no café da manhã, representa a abundância. A maior parte dos alimentos consumidos são produzidos no território e sempre existe algo para comer quando a fome aparece, frutos como laranja, banana, manga, jabuticaba, além de feijão, abacate, mandioca, ovo, couve, inhame, carne de porco, de frango, entre outros. Naquela tarde, através de receitas aprendidas com sua mãe, Joaquina preparou arroz, feijão de caldo, galinha caipira com quiabo, abóbora, farinha, alface, tomate e, como não poderia faltar, o queijo, em fatias grossas que, devido à temperatura da comida, começou a derreter em cima do arroz, os dois comeram na mesa, apreciando cada garfada que entrou na boca.

João já havia alimentado os animais do território, cuidado da horta e estava acabando de limpar o curral, quando percebeu que os cachorros começaram a latir e correram para a cerca, estavam anunciando que chegara visita. Ao ver a caminhonete branca, reconheceu o queijeiro, pessoa

responsável por comprar o queijo da família e revender para consumidores ou em comércio.

Os cachorros demonstraram felicidade enquanto o homem se aproximava, que os afagou em resposta, Joaquina, como de costume quando chega uma visita, correu para fazer um café. O queijeiro sentou-se à mesa da cozinha, acompanhado de João, que interrompeu o trabalho para atender à visita, como aprendeu com seus pais. Joaquina, com a garrafa de café e três copos nas mãos, se juntou aos homens, enquanto o queijeiro já estava segurando a faca para cortar duas fatias do queijo que estava em cima da mesa.

Conversaram por volta de uma hora, sobre assuntos diversos, como família e dificuldades, mas antes do queijeiro partir, Joaquina buscou os queijos, obras de arte singulares que irão até os consumidores. O casal produz em média 6 a 7 peças por dia, e naquela tarde, entregaram 15 peças ao queijeiro, que havia buscado há três dias. O queijeiro aplicou seu próprio critério de qualidade, ao analisar as peças, uma a uma, batendo, cheirando e ainda partiu três peças para observar se no interior não estava com muitos buracos, afinal, seus clientes são exigentes e esperam o mesmo padrão de qualidade que encontram toda semana, caso não esteja de acordo, recusam o queijo.

O casal foi até a porteira para se despedir do queijeiro, que logo voltará para a propriedade para comprar mais do precioso queijo. Eles sabem que o queijo provavelmente ganhará um selo falso de comercialização e será vendido junto com os queijos aceitos pela legislação por um valor bem maior do que foi pago aos produtores, porém, dentro da realidade imposta, não enxergam uma maneira de conseguir algum dinheiro com a venda dos queijos fora da informalidade.

Após o queijeiro partir, o casal voltou ao trabalho, que nunca falta, além de terminar a etapa de salga do queijo, há muito o que se fazer na roça, como a construção/marcenaria, seja da casa, cômodos, curral, ou cerca, mesas, cadeiras; agropecuária, como no plantio de hortaliças e manejo com os animais; ofícios culinários, com o costume de consumir alimentos produzidos pela família; preservação ambiental, no cuidado com a vegetação, animais e a água no território; comerciante, nas relações desenvolvidas de venda do queijo para consumidores ou queijeiros; papel político, na resistência do modo de vida, através da manutenção de costumes e tradições e no âmbito legal, quando pressionados por órgãos de fiscalização; cuidados do lar, como a limpeza e higienização, além dos reparos e manutenções de objetos e da propriedade.

O casal sabe que para manter a qualidade dos queijos produzidos é necessário a conservação do equilíbrio no território através da manutenção de tradições, principalmente, ligadas ao trabalho. Todavia, apesar de conseguirem abundância e qualidade nutricional na alimentação e possuem autonomia na divisão e na realização das tarefas, ainda estão atrelados ao sistema capitalista e precisam de dinheiro para ter acesso a serviços e tecnologias para o dia a dia.

Novamente a fumaça do café encontrou-se com a expelida pelo cigarro de palha de João, porém, desta vez foi para finalizar mais um dia de trabalho e o homem, acima dos cinquenta anos, se sentia cansado e passou a refletir:

Quanto tempo eu e Joaquina temos de trabalho?  
Depois que nosso filho se mudou para a cidade não tem ninguém para continuar o serviço na roça, ele não tem culpa, quer coisas grandes, quer ganhar

dinheiro. Mas, como iríamos convencê-lo a ficar aqui? Como vamos mostrar o valor do trabalho se mal conseguimos pagar a internet para conversar com ele? Nós estamos aqui trabalhando porque é o que nós sabemos, fazer o queijo e morar na roça é o que nossos pais nos ensinaram. Eu gosto do que fazemos, o queijo que sai daqui é o melhor alimento do mundo, mas viver como se estivesse fazendo algo errado e sem nenhuma valorização é apenas resistir até não conseguir mais.

Alguns meses depois, no dia 24 de junho, João e Joaquina não fizeram queijo, pois doaram todo o leite para festa do padroeiro do arraial de São João Batista da Serra da Canastra. A festa junina é comemorada há aproximadamente 200 anos e reúne, além dos moradores, muitos turistas todos os anos. A festa, geralmente, dura três dias, mas a preparação começa meses antes. João e Joaquina não se dispõem a ser os festeiros, ou as pessoas que organizam a festa, pois a roça tem muito trabalho e não podem deixar de lado, mas gostam de ajudar no que for possível, desde a preparação de alimentos até mutirões para organizar a estrutura.

A festa começou, com milhares de pessoas sorridentes, João e Joaquina estavam ajudando na barraquinha de pastel, desde cedo, porém, no início da noite pararam, pois queria participar das celebrações religiosas. Então, acompanharam a procissão atrás da figura de São João sobre o andor, iluminado por muitos fogos de artifícios no ar. Após a missa, João assistiu sua parte favorita, o momento em que um homem escalou a fogueira de aproximadamente 4 metros de altura, para acendê-la, são três fogueiras, sendo acesa uma por dia, do dia 23 ao 25 de junho.

João e Joaquina fizeram o que seus pais lhe ensinaram, cada um carregando uma vela acesa deram uma volta na fogueira, mesmo com o forte vento jogando fagulhas de um dos lados da fogueira, eles não tiveram medo, pois sabiam que não iriam se queimar. Depois disso, o casal olhou para o palco e a música estava começando, dançaram ao som da sanfona até transpirem no frio do inverno serrano, encontraram com familiares, amigos e conhecidos que devido ao trabalho na roça não conseguem encontrar no cotidiano. Foi uma noite memorável e o casal já está ansioso para a festa do próximo ano.

### Considerações finais

A narrativa apresentou algumas nuances dos territórios das famílias que fazem o Queijo Canastra, que podem ser analisadas e ampliadas, como as noções sobre o *saber-fazer* e o *campesinado*, além de abranger discussões ligadas à Segurança Alimentar e os Sistemas Agroalimentares.

A narrativa, baseada na pesquisa geotnográfica, demonstrou que não há dissociação entre o cotidiano das famílias que fazem o Queijo Canastra e a produção do alimento, isto é, o *saber-fazer* ressalta-se quando se produz o queijo devido às condições estabelecidas e preservadas, tanto no sentido físico do território, como nos costumes e tradições, por outro lado, a forma de organização da dinâmica territorial se centraliza em torno do queijo, portanto há inseparabilidade entre as pessoas dos territórios pesquisados e a qualidade do Queijo Canastra.

Cada queijo feito nos territórios pesquisados, através de um conhecimento secular e passado entre gerações, são formas de preservar a identidade de pessoas, que é

manifestada em costumes e tradições diversas, que desenvolvem uma dinâmica centrada no queijo. Sendo assim, é impossível dissociar o alimento das práticas que constituem a identidade das famílias produtoras e, portanto, valorizar o queijo sem valorizar o modo de vida das mãos que o produzem, consiste no dimensionamento incompleto da dinâmica que se instaura nos territórios produtores do Queijo Canastra.

A informalidade compulsória a que foram submetidas as famílias que fazem o Queijo Canastra gerou meios de resistência para a manutenção do território, destaca-se o Sistema Agroalimentar alternativo desenvolvido entre diversos atores para a continuidade da circulação do queijo, que sempre circulou pela região. O ato de fazer o queijo, como forma de manutenção de aspectos identitários, sendo o mesmo elemento central na dinâmica territorial, faz com que as famílias tenham um papel primordial no desenvolvimento desse sistema paralelo, passando para o elemento do queijeiro, ou atravessador, que fica responsável por desenvolver a relação entre quem produz e quem come e, ainda, o consumidor, que seleciona tais queijos com seu próprio critério de qualidade e continua comprando semanalmente.

O Sistema Agroalimentar alternativo também reforça elementos positivos no que concerne à Segurança Alimentar, iniciando no território, com as tradições camponesas de subsistência e no consumo de alimentos de grande valor nutricional e sem a adição de venenos, químicos ou conservantes, assim como o queijo produzido, que garante renda para família, através do trabalho e um alimento vivo de grande valor simbólico e nutricional que será consumido pela sociedade.

As famílias que fazem o Queijo Canastra apresentam formas de relações de reciprocidade com a natureza, apre-

sentado na relação dos seres humanos com os animais dos territórios, na criação de agrícola sem danificar os solos com produtos químicos ou venenos, além da preservação ambiental para manter a qualidade do alimento produzido.

Com isso, percebe-se que os costumes e tradições são as principais forças que as famílias produtoras possuem para a manutenção do território e, além disso, tais representações culturais permeiam em torno do *saber-fazer* do Queijo Canastra, que provém de experiências e princípios ligados a tradições não vinculadas ao lucro e são reforçadas pelas relações de confiança e reciprocidade estabelecidos entre as famílias, queijeiros e os consumidores, além de reforçarem os laços de solidariedade como na festa de São João, retratada na narrativa.

A resistência de costumes e tradições é feita através da produção do Queijo Canastra, que se mantém, devido aos mesmos costumes e tradições, representando que os aspectos que compõe as identidades das famílias que fazem o queijo são, ao mesmo tempo, expressões materiais e imateriais da constituição do lugar, como local de pertencimento, e, também, a principal força na dinâmica territorial frente à pressão do capital.

Portanto, a valorização das diversas formas de territorialidades e suas diversas manifestações materiais e imateriais, não deve ser apenas para a sobrevivência, mas colocar a biodiversidade humana brasileira como a grande forma de desenvolvimento nacional. Isto é, ao garantir a re-produção cultural nos territórios, com o olhar multidimensional, pode-se criar uma harmonia territorial, contrapondo o antagonismo atual e construindo um futuro mais justo e plural.

## Referências

APROCAN, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/46pKrac>. Acesso em: 2 Novembro 2021.

GIÁCOMO, Leonardo. **Essência do queijo artesanal: desafios para manutenção das territorialidades dos pequenos produtores de queijo canastra em São João Batista da Serra da Canastra, distrito de São Roque de Minas/MG.** 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5325>.

HAESBAERT, Rogério. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. *In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs) Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.* 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. 368 p.

IBAMA. **Plano de Manejo do Parque Nacional da Serra da Canastra.** Brasília: MMA/IBAMA, 2005.

MENEZES, Sônia de Souza Mendonça. Queijo de coalho: tradição cultural e estratégia de reprodução social na região nordeste. **Revista de Geografia (UFPE)**, v. 28, n. 1, 2011.

SAQUET, Marcos A; BRISKIEVICZ, Michele. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 31, 2009.

SOTRATTI, Marcelo Antonio; MARAFON, José Glaucio. A pesquisa qualitativa nos estudos do patrimônio cultural em espaços rurais: desafios e possibilidades. *In: MARAFON, José Glaucio (Org). Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SOUZA, Angela Fagna Gomes de. Saberes dinâmicos: o uso da etnografia nas pesquisas geográficas qualitativas. *In: MARAFON, José Glaucio (Org). Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

# Capítulo 7:

## Estágio de vivências como instrumento pedagógico da pedagogia da alternância

*Cheron Zanini Moretti*

*Juliano Ávila*

*Bruna Caroline Borges*

### **Introdução**

Então o camponês (sic) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história. (Freire, 1987, p. 58)

Este artigo apresenta um recorte do projeto de pesquisa “(Des)colonialidade do ser/poder/saber na Pedagogia da alternância: sistematização de experiências da EFASC” vinculado à Linha de Pesquisa: Educação, trabalho e emancipação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. O mesmo tem como objetivo principal compreender a importância do Estágio de Vivências como instrumento pedagógico para que a “do-discência” ocorra na alternância entre o tempo na escola e o tempo na propriedade familiar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em Educação e é parte da sistematização de experiência pedagógica da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc). Como tal, esse tipo de sistematização busca compreender em profundidade uma

determinada experiência com a finalidade de conhecê-la para transformá-la (Jara H., 2012).

De origem francesa e situada em um contexto histórico de “entre-guerras”, a Pedagogia da Alternância (PA) foi criada para atender às necessidades educacionais de jovens agricultores ante ao sistema escolar que não valorizava a realidade camponesa, os saberes advindos das atividades agrícolas e do seu meio socioeconômico. O diálogo entre trabalhadores rurais e um padre católico permitiu que se criassem melhores condições para a continuidade dos estudos escolarizados desses jovens<sup>1</sup>. Para isso, buscou-se uma alternativa pedagógica que conciliasse o trabalho no campo (e seus saberes) e os estudos na escola (conhecimentos sistematizados), alternando os tempos do processo educativo com o do produtivo. Assim, “no tempo na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos” (Teixeira; Bernatt; Trindade, 2008, p. 229). Essa dinâmica entre tempos-espacos educativos originou a *Maisson Famille*<sup>2</sup> que teve a sua expansão entre os anos de 1945 e 1960, repercutindo na Itália e na África, com adaptações correspondentes a cada uma das realidades socioculturais<sup>3</sup>.

---

1. Para conhecer a história da Pedagogia da Alternância e a sua origem, recomendamos a leitura de Nosella (2012).

2. A primeira “casa familiar” foi criada em 1935, na França, por um sacerdote chamado Abbé Granereau.

3. Sobre as aproximações e distanciamentos entre as experiências das casas familiares agrícolas, Nosella menciona que: “a experiência francesa destaca-se por ser a iniciadora; a italiana por ser uma iniciativa dos políticos que, de certa forma, apoiaram a vinda das EFAs para o Brasil; a africana por ser a experiência que mais se distanciou da fórmula francesa, embora respeitando o princípio fundamental de alternância. [...] É suficiente lem-

De acordo com Nosella (2012), foi no início da década de 1960 que se formou a *Scuola della Famiglia Rurale*, ou simplesmente, *scuola-famiglia*, na região de Treviso; e, em boa medida, foi da experiência italiana que a Pedagogia da Alternância passou a ser realizada no Brasil no ano de 1969, através do Movimento de Educação Promocional no Espírito Santo (Mepes)<sup>4</sup>. Foram três, as primeiras escolas em regime de alternância, em nossos territórios: a Escola Rural de Alfredo Chaves, a Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e a Escola Família Rural de Olivânia, todas no Espírito Santo (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008; Nosella, 2012; Caliari, 2013). O interesse imediato por uma escola contextualizada tinha a ver com as necessidades dos povos do campo, em especial, com foco em aspectos culturais, sociais e econômicos (Teixeira, Bernartt; Trindade, 2008, apud Pessotti, 1978). Depois disso, espalhou-se por diversos estados brasileiros se vinculando diretamente aos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), como as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

No Rio Grande do Sul, a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc) foi a primeira escola dessa natureza a ser fundada, em 2009, e tem como mantenedora a Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (Agefa)<sup>5</sup>, ofertando o Ensino Médio e o Curso Técnico em

---

brar que a situação espanhola caracterizava-se pela falta total de ensino especificamente agrícola” (2012, p. 57).

4. De acordo com Caliari (2013, p. 32) “a Pedagogia da Alternância chega às terras capixabas pela atuação de missionários jesuítas e professores italianos que, em parceria com lideranças comunitárias camponesas fundam o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)”.

5. A Agefa foi fundada em 2008, 9 meses antes da Efasc ser criada. Atualmente, a associação tem como presidente Anderson Richter, Técnico em Agricultura, egresso da primeira turma da Efasc. A atual diretoria é, em sua maioria, formada por egressos dessa escola.

Agricultura. A Efasc atende famílias de 10 dos 23 municípios do Vale do Rio Pardo (RS), cuja área rural corresponde a 97,9% do território, sendo que cerca de 154 mil pessoas vivem no e do campo (37%)<sup>6</sup>. Em 2020, a escola está composta por sujeitos de 120 comunidades e, atualmente, conta com 111 jovens matriculados, dentre eles, 40 mulheres (36%) e 71 homens (64%). Nesses 10 anos de atividades educativas, a Efasc formou 254 jovens, sendo que 89% deles mantêm algum vínculo com o trabalho na terra, em especial, na agricultura familiar, como trabalhadores rurais, técnico-agrícolas, educadores/as, estudantes de nível de graduação e de pós-graduação em áreas afins.<sup>7 8</sup>

Podemos pensar que nesses 50 anos de existência da Pedagogia da Alternância no Brasil, de um modo geral, prevalece a compreensão de método que valoriza a participação da família, a convivência em regime de internato e a alternância entre diferentes tempos e espaços educativos. Essa pedagogia

consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. (Teixeira, Bernatt; Trindade, 2008, p. 228),

bem como a formação integral. Além disso, está organizada pelas relações entre ação-pesquisa-formação permanente (Gimonet, 2007) e proporciona reflexão-ação sobre a experiência concreta desses sujeitos, ou seja, sobre a sua própria vida.

---

6. Rio Grande do Sul. *Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional*. Perfil Socioeconômico: Corede Vale do Rio Pardo. Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/46xeNHZ>. Acesso em: 14 mar. 2020.

7. *Anotações de Diário de Campo do GP*. Santa Cruz do Sul, 12 de março de 2020.

8. *Anotações de Diário de Campo do GP*. Santa Cruz do Sul, 16 de março de 2020.

Este artigo está dividido em três seções, subsequentes a essa introdução. A primeira delas fundamenta as relações entre os instrumentos pedagógicos e a do-discência, e apresenta características da produção acadêmica em torno da pedagogia da alternância; em seguida, discutimos a metodologia dessa pesquisa, coerente com os princípios da pesquisa ação-participante e uma de suas variantes, a sistematização de experiências; e, por fim, apresentamos parte da sistematização dos instrumentos pedagógicos da Efasc, acompanhadas da análise do Estágio de Vivências, destacando a sua importância para a pedagogia da alternância realizada na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.

## **1. Instrumentos Pedagógicos e Do-Discência: fundamentos para a compreensão da experiência pedagógica**

É relevante nos atentarmos aos fatos de que a “alternância” passou a ser reconhecida como uma possibilidade de organização da educação básica a partir da LDBEN n. 9394 de 1996<sup>9</sup>; que a unidade entre os tempos formativos e a validade dos dias letivos vivenciados na comunidade-família, atividades desenvolvidas fora da sala de aula, foram reconhecidas pelo Parecer do CNE/CBE n. 1 de 2006<sup>10</sup>;

---

9. “Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” A LDBN pode ser consultada em: <https://bit.ly/2MfvCOX>. Acesso em: 10 mar. 2020.

10. O parecer que trata sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa) pode ser consultado em: <https://bit.ly/3MRESub>. Acesso em: 10 mar. 2020.

e, que apenas com a reformulação do Fundeb<sup>11</sup>, em 2012, é que as Ceffas passaram a acessar os recursos públicos para o seu financiamento. Assim, é nesse contexto que as produções acadêmicas em torno da Pedagogia da Alternância vão sendo realizadas.

Para podermos compreender a importância do Estágio de Vivências na do-discência realizada na Efasc, buscamos apresentar, ainda que de maneira sucinta, algumas observações quanto ao estado do conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância, tomando como base três publicações sobre as produções de dissertações e de teses, no período de 1977 a 2018. Em seguida, explicamos o que são os Instrumentos Pedagógicos e a Do-discência como saberes necessários à prática docente.

## **2. Estado do conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância**

As discussões realizadas pelo Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais<sup>12</sup> partem da ideia de que os conhecimentos produzidos sobre a Pedagogia da Alternância possibilitam ampliar a nossa visão sobre o processo educativo da Efasc. Os trabalhos realizados por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), Ferrari e Ferreira (2016) e Costa e Rodrigues (2019) oferecem uma análise apurada da discussão acadêmica

---

11. O texto que inclui o financiamento público para escolas em regime de alternância pode ser consultado em: <https://bit.ly/47r80AB> Acesso em: 10 mar. 2020.

12. Grupo de Pesquisa (GP) coordenado pela professora orientadora desse recorte de pesquisa. Descrição completa do GP pode ser consultado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil - Lattes CNPq em: <https://bit.ly/3uupmOz>. Acesso em: 10 mar. 2020.

em torno do tema e confirmam a relevância de colocarmos foco na experiência da Efasc e, em especial, em seus instrumentos pedagógicos. Além disso, esses estudos apontam que a Pedagogia da Alternância continua recebendo pouca atenção na pósgraduação *stricto sensu*.

O levantamento e a análise correspondente ao período de 1977 a 2006, indica que a PA foi tema de 07 teses e 39 dissertações. É importante mencionar que a primeira dissertação de mestrado defendida foi a de Paolo Nosella, em 1977, na PUC-SP, e orientada por Demerval Saviani. É igualmente interessante observar que entre 1980 e 1994, nenhuma dissertação foi apresentada e que a primeira tese foi defendida após 22 anos da pesquisa realizada por Nosela (1977), conforme aponta a análise de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008). Dessas produções acadêmicas, 08 foram realizadas na Região Sul. Porém, apenas 03 em universidades gaúchas (PUC-RS, Furg e UFSM), todas em nível de mestrado. Dentre os enfoques das 46 pesquisas realizadas, destacam-se: 1) PA e educação do campo (16); 2) PA e desenvolvimento (12); 3) implementação das Ceffas no Brasil (8); e, 4) relações entre as Ceffas e as famílias (4). Os autores identificaram como “outras linhas temáticas” (6) aquelas pesquisas que não puderam ser agrupadas entre si ou nas linhas anteriormente mencionadas, por apresentar os seguintes enfoques: na educação ambiental; nas relações entre gerações; no imaginário social de educadores; na administração, controle e produtos; na educação de jovens e adultos; e, finalmente, na formação integral humana.

Com o propósito de continuar o mapeamento e discussão sobre a produção acadêmica sobre a PA, Ferrari e Ferreira (2016) delimitaram a sua busca no período de 2007 a 2013. Encontraram 73 pesquisas, sendo 63 delas realizadas em nível

de mestrado e 10 em nível de doutorado. Do total, 22 foram realizadas em IES da Região Sul, destacando-se as produções desenvolvidas na Unijuí (01), Unisinos (01), UFRGS (02) e Unisc (04).<sup>13</sup> A exemplo de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), Ferrari e Ferreira (2016) distribuem essa produção acadêmica por linhas temáticas. Destacam-se: 1) PA e Educação do Campo (24); 2) PA e desenvolvimento (21); 3) implementação das Ceffas no Brasil (05); e, 4) relações entre as Ceffas e as famílias (03). Quanto a “outras linhas temáticas”, os autores destacam 15 pesquisas. Para nosso GP, chamou a atenção o fato de 03 estudos que se encontram identificados na linha temática “PA e Educação do Campo” enfocarem na análise de instrumentos pedagógicos. Um desses trabalhos, a de Melo (2013) analisa o Plano de Estudos; já Valadão (2011) e Silva (2011) se centram no Caderno da Realidade.

Mais recentemente, Costa e Rodrigues (2019) mapearam e analisaram a produção acadêmica de 2011 a 2018. As autoras identificam 118 trabalhos de pesquisas, a partir dos seguintes descritores ou “linhas temáticas”: 1) pedagogia da alternância; 2) pedagogia da alternância e saberes docentes; 3) pedagogia da alternância e Casa Familiar Rural. Ainda que a ênfase desse estudo se encontre prioritariamente na relação entre a PA e as CFRs, nenhum estudo mencionado tem como enfoque os instrumentos pedagógicos da PA.

---

13. A partir de uma busca no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, o Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais identificou 6 dissertações de mestrado sobre a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, entre 2012 e 2016, assim distribuídas por IES e área: 02 dissertações na área da Educação (Unisc); 2 dissertações na área do Desenvolvimento Regional (Unisc); 01 dissertação na área do Desenvolvimento Rural (UFRGS); e 1 dissertação na área da Extensão Rural (UFSM). Em 2019, 01 tese foi defendida na área de Desenvolvimento Regional (Unisc), porém essa produção não se encontra depositada no catálogo pesquisado, até o momento.

### 3. Sobre Instrumentos Pedagógicos na Pedagogia da Alternância

Para que a Pedagogia da Alternância se realize, algumas ferramentas de ação pedagógica são necessárias, sobretudo para que as interações dialógicas aconteçam entre estudantes e famílias, família e monitores, e estudantes e monitores/as. E, com isso, tornem-se “parceiros da formação, com o conhecimento científico e com o meio sócio profissional e cultural” (Martins, 2011, p. 9). De acordo com Vergutz, os instrumentos pedagógicos:

[...] explicitam movimento da alternância e efetivam essa alternância, que ocorre num ritmo que dá a sequência [...] ou a unidade de formação, isto é, saberes experienciais, os saberes teóricos e formais e os saberes-ações. Assim, cada instrumento foca na especificidade de um tempo e/ou na articulação dos tempos, garantindo coerência e partilha na formação alternada. (2013. p. 95)

Os instrumentos pedagógicos oferecem, assim, apoio às Ceffas na formação integral dos jovens “articulando os tempos e espaços distintos, registrando caminhos da alternância” (Vergutz; Cavalcante, 2014, p. 383), além de permitirem a partilha do poder através da co-responsabilização de todos os sujeitos implicados no processo pedagógico e na construção do conhecimento novo feito nas sessões escolares e nas sessões familiares. Conforme Costa: “os instrumentos pedagógicos quando vivenciados de forma intensa, acabam instrumentalizando os estudantes para uma ação concreta, seja de fórum íntimo/individual ou na construção do seu

intelecto e personalidade evidenciados pelas suas práticas sociais na família/comunidade” (2012, p. 170). Nossa compreensão é a de que a família também se instrumentaliza para (transform)ação, em múltiplas dimensões da vida.

É imprescindível que tenhamos presente a indissociabilidade entre teoria e prática na Pedagogia da Alternância. Conforme Duffaure (apud Chartier, 1993), os instrumentos pedagógicos são meios de fazer com que haja aprendizagem contínua de modo a dar sentido às experiências teóricas pela vida cotidiana no campo. Para Martins (2011), na Pedagogia da Alternância a vida ensina tanto como a escola; as ações e as reflexões não estão separadas, tampouco teoria antecede a prática e o seu contrário. Essa visão da Pedagogia da Alternância proporciona aos alunos um novo sentido de vida e força para lutar pelos seus ideais. Segundo Duffaure (apud Chartier, 1993, p.72), trata-se de uma pedagogia que envolve “aprender a aprender, aprender a ser, se realizar por uma confrontação com a vida”. Ou seja, nas Efas, o/a jovem camponês/a coloca em prática o que vê na teoria tanto quanto teoriza o que sabe de sua experiência. Os Instrumentos Pedagógicos permitem o registro dessa dinâmica entre os saberes (populares) e os conhecimentos (científicos) e a dinâmica entre os diferentes sujeitos da Pedagogia da Alternância.

#### **4. Sobre Do-discência na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**

Considerando a crítica sobre a pedagogia tradicional e a educação bancária, que a do-discência suscita, existe uma escolha pela força criadora da relação docência-discência fundada: na rigorosidade metódica; na pesquisa; no respei-

to aos saberes dos/as educandos/as; na corporificação das palavras pelo exemplo; na reflexão crítica sobre a prática, dentre outros saberes necessários (Freire, 1997). De acordo com Corrêa (2016, p.38), “nessa relação, a docência se constrói cotidianamente ao autorizar criativamente e humanizadamente o outro e a outra a *serem mais*”. Ou seja, o saber das experiências é valorizado, uma vez que essa relação dinâmica promove diálogo, ao invés de ruptura “entre o conhecimento considerado mais exato, de natureza científica, e o conhecimento popular” (Corrêa, 2016, p. 39). No âmbito de sua pesquisa de mestrado, Corrêa entende que na Efasc,

[...] há diferenças que distinguem os papéis dos sujeitos envolvidos, mas são estas mesmas que conferem sentido na relação de ensinar e aprender indo além das barreiras de uma educação bancária. E, assim, todos/as aprendem e ensinam de forma partilhada, pois os educandos e educandas com seus saberes vindos do lar, da lida no campo, da vivência e experiência com a família são docentes, na medida em que na relação de construção do conhecimento constituem uma docência com seus pais, mães, educadores e educadoras. Nessa trama ensinam-se novas táticas de plantio e semeiam modos sustentáveis de vida (2016, p. 39)

A natureza indissociável entre docência e discência, a sua contrariedade à redução de educadores/as e educandos/as a objetos, é um referente importante para se compreender a relação complexa entre os diferentes tempos e espaços da alternância. Levando em consideração a perspectiva freireana de educação, os sujeitos se implicam e se

explicam no ato educativo, apesar de suas diferenças<sup>14</sup>, na pedagogia da alternância. Segundo Paulo Freire,

quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos [...] perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (1997, p.23-24)

- tal como pudemos observar na contextualização histórica da Pedagogia da Alternância, anteriormente apresentada.

## 5. Sobre o método na Sistematização de Experiência

A sistematização de uma experiência tem como objeto de conhecimento as relações entre a teoria e a prática dos indivíduos (ou grupo social) que a realiza, bem como pressupõe um exercício coletivo de reflexão das dinâmicas dos processos e de seus movimentos. Esse tipo de pesquisa se compromete com a formação dos sujeitos, reconhece experiências significativas e compreende a realidade a partir de uma perspectiva crítica. Trata-se de uma modalidade de pesquisa participante (Cordero; Torres C., 2017). Assim, nossa atuação como pesqui-

---

14. Muito embora estejamos utilizando o termo educador/a ao longo do artigo, na Pedagogia da Alternância “o professor (sic) é chamado de monitor (sic) para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional” (Saviani, 2012, p. 30).

sadoras e pesquisador esteve focada no Estágio de Vivências, um dos dezenove instrumentos pedagógicos desenvolvidos na Pedagogia da Alternância da Efasc.

O Grupo de Pesquisa entende que a sistematização é um método que permite que se compreenda em profundidade uma determinada experiência, coloca a reflexão entre a teoria e a prática como algo indissociável, problematiza as experiências como sendo fontes de conhecimento social, colocando os sujeitos da experiência na centralidade da pesquisa. Entendemos ainda que a sistematização de experiência, tal como entende Brandão (1981), é uma prática científica (popular).

A Pedagogia da Alternância possui uma relação histórica com a pesquisa que, em todo o seu processo, visa ação e participação dos sujeitos. Assim, a sistematização foi entendida como uma escolha coerente com a premissa de que a PA “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência”, e assim sucessivamente (Gimonet, 2007, p. 16).

A partir dessa compreensão, as ações metodológicas foram: a de realização de observação participante, processo no qual o pesquisador e as pesquisadoras se inseriram no contexto da pesquisa com a finalidade de, a partir da vida dos sujeitos, ir compondo sua prática investigativa (Minayo, 1985). A nossa inserção e interação se deu em diferentes espaços da Efasc, em especial, no Seminário de Preparação<sup>15</sup> e no Seminário de Socialização do Estágio de Vivências<sup>16</sup>. Nessas ocasiões, realizamos anotações em Diário de Campo, gravações de áudios e suas transcrições, posteriormente.

---

15. Realizado em 30 de maio de 2019, na sede da Efasc.

16. Realizado em 26 de junho de 2019, na sede da Efasc.

No Seminário de Preparação para o Estágio de Vivências, dois estudantes apresentaram reflexões sobre experiências de estágios realizados em anos anteriores. Além disso, a coordenadora pedagógica da Efasc fez algumas orientações quanto à organização do estágio e à preparação daqueles e aquelas que participariam pela primeira vez.

Já no Seminário de Socialização do Estágio de Vivências, 55 duplas que realizaram o estágio socializaram, para o conjunto de estudantes e de monitores/as, as suas experiências e os conhecimentos construídos nas atividades realizadas nas propriedades familiares que lhes correspondiam. É relevante destacar a apresentação de pesquisas sobre a identificação e a historicização de sementes crioulas<sup>17</sup>. Cada dupla de estudantes com as suas famílias elaborou, em um retalho, parte do que formaria uma grande bandeira do estágio de vivências. A produção desse artefato simbólico da vivência teve o papel de registrar e de coletivizar os saberes compartilhados e construídos durante o processo, ou seja, uma ação pedagógica para a compreensão de que o conhecimento é tanto individual quanto coletivo. Nesse seminário, acompanhamos 25, das 55 duplas de estudantes. Dentre as duplas observadas, 13 eram formadas apenas por estudantes mulheres.

Assim, a partir da observação participante, construímos alguns critérios para a seleção de uma estudante para a realização de entrevista semiestruturada, em que a partir da metodologia participante o roteiro foi sendo elaborado. O acompanhamento e o diálogo estabelecido nos seminários e no Grupo de Pesquisa, aproximou o bolsista e a

---

17. O plano de estudos no Estágio de Vivências conta com a realização de uma pesquisa. Em 2019, coube a cada estudante identificar semestres crioulas na comunidade e pesquisar a sua origem e propriedades.

bolsista das realidades dos/das jovens camponeses/as e da Efasc como um todo, além de permitir avançar na definição do Estágio de Vivências como foco da pesquisa.

## 6. A importância do estágio de vivências para a docência

As discussões realizadas pelo Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais consideram que a Pedagogia da Alternância

articula prática e teoria num movimento permanente, que consiste na valorização dos saberes populares e dos conhecimentos científicos em diferentes situações de aprendizagens (Moretti; Vergutz, 2018, p. 133),

assim como em diferentes situações de ensino. Tal movimento acontece tanto na escola quanto na propriedade rural junto a família, pelas interações socioculturais e pelas dimensões históricas dos sujeitos do campo e seu meio na luta pela educação contextualizada. Assim, a PA é viabilizada com a participação efetiva das famílias e com os seus saberes de experiência feitos<sup>18</sup>. Entende-se que a relação docência-discência **fechar aspas** “se materializa na participação do pai e da mãe no trabalho com o filho/

---

18. Mais do que uma expressão, trata-se de uma perspectiva epistemológica que busca valorizar os saberes advindos da crítica do senso comum ou “o que há de bom senso” nele (Freire, 1992, p.26). Em Freire, o saber de experiência feito é a tradução da leitura de mundo de educandos e de educandas que deve ser o ponto de partida no processo educativo. Esse saber deve ser superado pelo saber novo de modo que se estabeleça outra qualidade na relação entre saber e ignorância.

educando e a filha/educanda na sua tarefa de orientação na sessão familiar; no cuidado com os instrumentos pedagógicos da alternância (Moretti; Correa; Vergutz, 2017, p. 831), tomando como referência a sua vida cotidiana, a entrega à escuta e ao diálogo. O elemento comunitário é imprescindível para a compreensão da dimensão integral na formação dos sujeitos do campo. Ou seja, partindo dessas experiências, a PA permite “passar de seu conhecimento espontâneo, pouco organizado, pré-crítico, a um conhecimento mais organizado e crítico” (Andreola, 1993, p. 32) e, potencialmente, passar de objetos para sujeitos da transformação, fazedores/as de sua humanização na história. Assim, entende-se que a PA na Efasc acontece como

práxis emancipatória em oposição à natureza excludente e elitista da pedagogia tradicional dominante que nega e/ou ignora os saberes vividos, partilhados e experienciados pelos estudantes e suas famílias ao longo de sua existência (Moretti; Vergutz; Costa, 2018), p. 220)

e do trabalho na terra.

Nosso foco de pesquisa, nesse momento, está direcionado especificamente para um dos instrumentos pedagógicos utilizados pela Efasc, o Estágio de Vivências. Para compreendermos a Pedagogia da Alternância, é relevante mencionar que a EFA pesquisada possui uma organização curricular por Plano de Formação, para cada ano de estudos, que se orienta por temas geradores<sup>19</sup>. No primeiro ano, a alternância entre as sessões familiares e as sessões

---

19. Para Paulo Freire (1987), temas geradores são “lugares” dentro do universo vocabular da comunidade que atribuem sentidos às experiências vivenciais cotidianas.

escolares sistematizam os conhecimentos a partir do “Eu, minha família e a terra”; no segundo ano, as sessões estão voltadas a conhecer e problematizar a “Comunidade” a qual é pertencente; no terceiro ano, o foco temático se encontra no “Projeto Profissional do Jovem”, o estudo de sua viabilidade, potencialidade e desenvolvimento. E, por fim, no quarto ano, o tema de aprendizagem é o “Estágio do Ensino Médio Técnico”, etapa final para aqueles/as que desejam completar o ensino médio com a qualificação técnica.

Tomando De Burghgrave (2011) como referência, podemos considerar que existem 14 instrumentos pedagógicos comuns aos Centros Familiares de Formação por Alternância (Cefas). A Efasc desenvolve 12 desses instrumentos, excetuando o “Caderno da Realidade” que é o livro da vida do/da jovem, onde são registradas as suas pesquisas e todas as atividades ligadas ao Plano de Estudos nos ciclos da alternância; e, o “Caderno Didático” que pode ser considerado uma espécie de livro produzido pelos educadores/as com fins didáticos. Identificamos que, além dos 12 instrumentos pedagógicos comuns, a Efasc criou outros 7 instrumentos ao longo dos 10 anos de sua existência, dentre eles: a Feira Pedagógica, o Envio para a Sessão Familiar, o Espaço Sementes Crioulas, o Seminário de Aplicação, a Área Experimental<sup>20</sup> e, por fim, o Estágio de Vivências.

---

20. A Efasc já vinha desenvolvendo atividades com fins didático-pedagógicos na propriedade familiar, naquilo que denominaram “área experimental”. Na reunião de formação pedagógica para o início do ano letivo de 2020, realizada em fevereiro do corrente ano, essa ação foi instituída como sendo um dos seus instrumentos pedagógicos. Além dessa conclusão, os/as monitores/as e a coordenação pedagógica da Efasc entenderam que seria relevante estabelecer critérios para avaliação e acompanhamento dos/das estudantes na Área Experimental, tanto pela família quanto pelo/a tutor/a que acompanha o/a jovem. Por essa razão, uma ficha foi anexada ao Caderno de Acompanhamento para os devidos registros.

Os Instrumentos Pedagógicos realizados na Efasc podem ser sintetizados conforme o Quadro 1:

IP	INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	DESCRIÇÃO
IP 01	Estágio de Vivências	Atividade de extensão realizada em duplas para a troca de saberes entre a escola, a família e o meio comunitário, potencializando as diversidades de ser e estar no mundo.
IP 02	Feira Pedagógica	Espaço para socialização do processo de produção orgânicas da área experimental, além do beneficiamento e comercialização.
IP 03	Espaço Sementes Crioulas	Atividade de pesquisa que identifica, historiciza e caracteriza as sementes crioulas a fim de garantir a preservação da biodiversidade e a sua multiplicação.
IP 04	Seminário de Aplicação	Espaço para avaliar os conhecimentos práticos e teóricos desenvolvidos na sessão escolar e que são desenvolvidos na propriedade durante a sessão familiar, no primeiro ano de ensino.
IP 05	Envio Sessão Familiar	Atividade de avaliação da sessão escolar e preparação da sessão familiar através de um Plano de Estudos.
IP 06	Área Experimental	Espaço onde o/a estudante coloca em prática os conhecimentos técnicos agrícolas apreendidos (potencializados) na sessão escolar, na propriedade familiar.
IP 07	Plano de Estudos	Pesquisa participativa que o jovem realiza junto à família e em seu meio durante a sessão familiar.
IP 08	Viagens e Visitas de Estudos	Espaço onde os estudantes podem observar a prática em ambientes diferentes daqueles que vivem.
IP 09	Colaborações Externas	Momentos previstos para a sessão escolar com palestras, testemunhos ou cursos complementares abordando de forma mais prática ou técnica os temas geradores.
IP 10	Estágios Curriculares	Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços e empresas em geral.

IP	INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	DESCRIÇÃO
IP 11	Atividades de Retorno	Experiências e atividades concretas na família ou na comunidade a partir dos planos de estudos.
IP 12	Visitas (às famílias e às comunidades)	Atividade desenvolvida pelos/as monitores/as para conhecer a realidade e acompanhar as famílias e os/as jovens em suas atividades produtivas sociais.
IP 13	Serões de Estudos	Espaço para debater temas variados e complementares escolhidos juntos com os/as jovens.
IP 14	Caderno de Acompanhamento da Alternância	Instrumento de comunicação entre a família e a escola, documento que registra as atividades desenvolvidas nas sessões escolares e nas sessões familiares.
IP 15	Projeto Profissional do/da Jovem	Plano de trabalho desenvolvido pelo/a jovem sobre a experiência produtiva que pretende desenvolver a partir de sua formação técnica e humana.
IP 16	Plano de Formação	Instrumento pedagógico que representa a organização de todos os demais instrumentos da pedagogia da alternância; sistematiza/organiza o seu currículo.
IP 17	Avaliação	As avaliações são contínuas e abrangem aspectos dos conhecimentos, das habilidades, convivência em grupo e posturas. Todos avaliam e todos são avaliados.
IP 18	Colocação em Comum	Socialização do plano de estudo conforme a pesquisa realizada na sessão familiar.
IP 19	Tutoria	Acompanhamento personalizado desenvolvido pelos/as monitores/as para motivar os estudos, incentivar pesquisas e o engajamento social, a integração e a vida de grupo e o projeto de vida profissional.

**Quadro 1. Instrumentos pedagógicos - Efasc**

Fontes: De Burghgrave (2011); Gimonet (2007); Vergutz (2013); Diário de Campo GP (2020).

É importante mencionar que, para cada Instrumento Pedagógico, a Efasc propõe um conjunto de ações pedagógicas, ou seja, metodologias diversificadas para o alcance dos objetivos propostos em cada um dos instrumentos. De acordo com a Efasc, são IPs que permitem a relação entre escola-família-comunidade. Por meio das ações pedagógicas participativas vão sendo concretizados os instrumentos<sup>21</sup>.

A seguir tratamos de apresentar algumas análises e problematizações sobre o Estágio de Vivências como um dos Instrumentos Pedagógicos que permitem que a relação entre docência-discência ocorra entre todos os sujeitos implicados no processo educativo em alternância. Nesse sentido, identificamos e discutimos as relações existentes entre: a autonomia e o diálogo; o tempo-propriedade e o tempo-escola; e, as mulheres e a reprodução social.

## **7. Estágio de vivências como instrumento pedagógico**

O Estágio de Vivências (E.V.), como já foi mencionado, é um dos instrumentos pedagógicos criados pela Efasc. Em 2013, após uma assembleia geral da Agefa, tomou-se essa decisão que envolveu um debate em torno de ideias contrárias e favoráveis à sua integração permanente ao Plano de Formação. Se por um lado as questões como a quebra da lógica de que a escola é o único local de aprendizagem, a troca cultural entre as famílias e conhecimento de técnicas aplicadas em outros tipos de relevo e de clima pesaram a favor de instituir o Estágio de Vivências como sendo um instrumento pedagógico. Além disso, contribuíram com

---

21. Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 12 de fevereiro de 2020.

posicionamentos contrários, a preocupação em relação à segurança dos/das jovens em permanecer em um local desconhecido, dúvidas quanto a responsabilização do/da jovem em sua propriedade, conforme nos apresentou a coordenação pedagógica<sup>22</sup>.

Segundo Arroyo (2011, p. 115), é importante

trazer as vivências dos educandos e educandas assim como dos educadores e educadoras e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação,

pois a partir disso os conceitos abstratos se tornam mais próximos das vivências concretas, dando uma motivação para o conhecimento. Do mesmo modo, é importante trazê-los para colocá-los em diálogo com “indagações históricas que provocaram a produção do saber sistematizados nos currículos” (Arroyo, 2011, p. 115). Assim, a Efasc cria o Estágio de Vivências a fim de aproximar os conhecimentos abstratos aprendidos em sala de aula, com as vivências dos/das estudantes, sejam elas no trabalho na propriedade familiar ou na comunidade.

O Estágio de Vivências é uma atividade de extensão realizada em duplas, dos diferentes anos de ensino, para a troca de saberes entre a escola, a família e o meio comunitário, potencializando as diversidades de ser e estar no mundo. De acordo com Costa e Vergutz (2016, p. 16) é através desses Instrumento Pedagógico que se faz possível

---

22. Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 12 de março de 2020.

perceber e problematizar a regionalidade presentes na EFASC e, com as vivências e experiências ressaltadas através de uma semana de convivência na realidade de outro ou outra estudante e de sua família e com a interação com os diferentes contextos, pode-se reconhecer toda a riqueza de diversidade econômica, social e humana.

Ou seja, possibilita-se que o/a jovem vivencie outras realidades, não só na produção, como também na cultura e meio natural, que contribuem para o enriquecimento na formação integral de cada um dos sujeitos implicados na alternância.

Antes mesmo dessas duas semanas, acontecem seminários preparatórios e de integração; e, posteriormente, um seminário de socialização das vivências, dos aprendizados e ensinamentos entre os/as jovens, as famílias e a comunidade. Destacamos a realização de duas importantes ações pedagógicas para a realização do Estágio de Vivências: a pesquisa e a síntese por meio da produção de um artefato simbólico com elementos sócio-histórico e culturais dos sujeitos imersos na experiência.

A partir da participação no GP e da pesquisa direcionada ao Estágio de Vivências como um instrumento pedagógico, a primeira questão que ficou evidenciada foi o ganho de autonomia ao se preparar para o estágio de vivência. Em alguns casos, o/a estudante tem sua primeira experiência fora do núcleo familiar, como viajar sozinho para outra cidade e compartilhar moradia com outra família durante uma semana, conforme pudemos observar nos relatos do Seminário de Preparação.

A escola tradicional é baseada na hierarquização do conhecimento, na qual o/a professor/a é o/ único/a detentor/a desse saber e os/as estudantes são apenas receptores pas-

sivos. Conforme Vergutz (2019), há uma ruptura com essa lógica na medida em que a Efasc tem como alternativa epistemológica, política e pedagógica, a alternância entre diferentes tempo e espaços. Conforme Suellym:

[...] é totalmente o contrário da escola tradicional... aqui já é tudo tratado na conversa, e é uma realidade que tu conheces, é a tua realidade, tem a oportunidade de debater com os colegas, conhecer outras experiências, testar coisas novas, técnicas que usam lá na Serra e que podem funcionar lá na Várzea que é o nosso caso, o meu caso, e acredito que a questão do estágio de vivências traz muito disso. (Suellym, Educanda da Efasc, 2019)

Como podemos observar na fala da estudante do 2º ano, existe uma ruptura com a pedagogia tradicional, na medida em que o Estágio de Vivências proporciona a construção da autonomia e do diálogo, a fim do estímulo à experiência crítica e reflexiva de cada educando ou educanda. Para Paulo Freire (1987), o diálogo é parte fundamental do processo dialético-problematizador, esse é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo, através dele conseguimos dizer o mundo segundo o nosso modo de vê-lo. Portanto, o diálogo se mostra fundamental na construção do estágio de vivências pois esse tem como objetivo trazer o mundo visto pela/o educanda/o e a problematização dos conhecimentos construídos durante o processo.

[...] a curiosidade de conhecer lugares novos, antes da EFASC eu não tinha essa oportunidade, porque em casa é em casa, e a questão de trocar esses saberes, a

minha família conseguir pegar e explicar assim que a gente faz e ela explicando 'na minha propriedade é assim. (Suellym, Educanda da Efasc, 2019)

Durante todo o processo do Estágio de Vivências, o/a estudante tem proximidade com todos os agentes envolvidos na sua formação (tutores/monitores, família e comunidade). E, com eles, precisa ir tomando decisões, fazendo escolhas. Além da descoberta de novos territórios até então não conhecidos, ampliam a sua visão de mundo e o conhecimento técnico, pela possibilidade de aprendizado nesses novos territórios, pela autonomia que, segundo Freire (1997), é um ato comunicante e co-participativo no processo de humanização. Ou seja, “vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (Freire, 1997, p. 120).

De acordo com Teixeira, Bernartt e Trindade,

para além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico. (2008, p. 229)

Foi observado no Seminário de Socialização do Estágio de Vivências que as experiências e as trocas de saberes não se restringem à sala de aula. As trocas vivenciadas no trabalho no campo também auxiliam o/a estudante no conhecimento que levará para dentro da sua propriedade, como diferentes formas de fazer o plantio, multiplicar a semente, lidar com o maquinário. A independência financeira também foi um ponto abordado pela estudante entrevistada que relatou que os conhecimentos adquiridos dentro da

Efasc permitiram o plantio de hortaliças sem agrotóxicos, em sua área experimental. Assim como garantiu a conquista do seu próprio dinheiro.

A gente considera, no estágio de vivência, que a primeira coisa que vem na mente é trocas de saberes, de experiências, de tudo, de afeto entre as famílias, como a da Bruna do ano passado (...) a família mantém contato, sabe? Conversa nas assembleias da escola, pergunta como tá a propriedade: 'melhorou? caiu?'. Acaba virando família, um irmão meio distante, é só uma semana, mas vira família. (Suellym, Educanda da Efasc, 2019)

O Estágio de Vivências, ao deslocar a estudante para a realidade da propriedade do/da colega, faz com que esse tenha acesso a uma realidade que antes não poderia ser possível, o que faz ampliar sua visão de mundo e construir habilidades pela análise do diferente. E também aproximando a vivência concreta com o conhecimento abstrato.

Em 2019, a Efasc contou com 113 jovens, 27% meninas e 73% meninos, já no ano de 2020 a escola teve a primeira turma paritária entre os gêneros. Mencionamos esses dados para enfatizar que as relações sociais de gênero também ficaram evidenciadas na interpretação crítica que realizamos ao sistematizarmos o Estágio de Vivências. De acordo com Suellym, o saber popular (e o das mulheres) não brotou da cabeça de repente (...) foi adquirido desde a infância no trabalho com a família<sup>1</sup>. Porém, faltava o conhecimento técnico (escola) e agora estou conseguindo

---

1. Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 30 de maio de 2019.

constituir o meu espaço porque o trabalho que realizo é considerado ajuda. De acordo Suellym, trata-se de um tema que muito se discute na Efasc:

[...] apesar do número que esse ano cresceu, de menina, ainda é baixo perto dos alunos homens. Não que seja ruim por causa dos meninos, mas a questão de que a mulher não serve para ir pra lavoura, só pro trabalho doméstico. Mas é totalmente o contrário, a mulher faz o trabalho doméstico e faz mil e uma coisas. Já o homem é aquilo (...) fica responsável só por colocar dinheiro dentro de casa como se o (nosso) trabalho fosse visto como ajuda. A mulher na propriedade é vista como ajuda, mas esse ano consegui colocar na mente do meu pai que não, eu não tô ajudando, eu tô aqui porque eu trabalho (...) “eu não só te ajudo, eu trabalho, eu e minha mãe que trabalha até mais que tu”. (Suellym, Educanda da Efasc, 2019)

Ou seja, as mulheres geralmente são responsáveis por tarefas de reprodução da vida, reprodução da força de trabalho e do cuidado (Arruza, 2017) e, esse trabalho não é reconhecido. Desde a sua origem, o Estágio de Vivências, na Efasc, apresenta “momentos e situações de tensões, em especial, nas questões envolvendo relações de gênero” (Vergutz, 2013. p. 9). Esse aspecto já vinha sendo observado por Costa e Vergutz:

[...] é a desvalorização do trabalho feminino, no contexto da agricultura e da sua sabedoria, que é inviabilizada pela conotação do trabalho feminino como “ocupação” ou como complementariedade, menos valorizados socialmente para o mercado e

sendo, portanto, caracterizado como ajuda [...] (Costa; Vergutz, 2016, p. 9)

Enquanto a integração comunitária realizada no Estágio de Vivências, por parte dos meninos, se deu essencialmente com o futebol ou outras atividades de lazer, as meninas socializaram basicamente com as outras mulheres da família visitada, ocupando-se do aprendizado de técnicas culinárias. De um modo geral, observamos que predominou a oferta desse tipo de espaço às estudantes como atividade de socialização comunitária, mesmo que algumas subvertessem a reprodução desse papel e acabassem se socializando em outras atividades, como o próprio futebol, caso da Suellym. Contraditoriamente, na análise técnica das propriedades, eram as meninas quem se destacavam nas questões sobre produção, análise do solo, caracterização do relevo, enquanto os meninos tinham um olhar mais específico para as questões de maquinários agrícola<sup>2</sup>.

Outro fator que marca a divisão sexual do trabalho do campo se mostra na pesquisa sobre as sementes crioulas produzida durante o Estágio de Vivências. Pudemos observar no Seminário de Socialização que as duplas femininas enfatizaram ter encontrado a informação sobre a origem e historicidade das sementes, principalmente pelas mulheres mais velhas da família. Além disso, explicaram como multiplicá-las. Isso nos leva a considerar que as mulheres são importantes guardiãs desse tipo de sementes, sendo então relegadas às tarefas de reprodução da vida, porém, vinculado a outro modo de vida, o agroecológico.

---

2. Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 30 de maio de 2019.

Segundo Danièle Kergoat (2009), problematizar a divisão sexual do trabalho traz à tona os fenômenos da reprodução social, esse, bem como a emergência de novas configurações que tendem a questionar a própria existência dessa divisão. Sendo a divisão sexual do trabalho no campo uma construção histórica e social, e não uma determinação biológica, é pertinente darmos atenção aos fatores que a marca a partir da experiência das jovens.

## **Conclusão**

A práxis educativa na Efasc ocorre numa docência compartilhada, nessa relação à docência se constrói cotidianamente ao autorizar criativa e harmonizadamente o outro e a outra a serem mais (Correa, 2016). Segundo Paulo Freire (1997), essa docência só pode existir numa relação não dicotômica do ensinar e do aprender, premissa de uma educação libertadora, sendo o/a aluno/a e o professor/a sujeitos que aprendem. Assim, o professor/a não é o/a detentor/a do conhecimento, mas sim um facilitador desse processo, levando em conta os saberes construídos pelos/a estudantes na sua experiência tanto vivenciada quanto sentida.

O estudo mostra a relação da educação com a realidade dos educadores e educadoras e dos educandos e educandas e as famílias, pois é a própria vida desses sujeitos. Essa relação vai para além da sala de aula, seja na troca com a comunidade ou entre as famílias, que também são a própria escola, caracterizando uma relação sistêmica do conhecimento. Durante o acompanhamento de parte do processo desse instrumento pedagógico pode-se observar a do-discência acontecendo, no qual todo conhecimento trazido tanto por educadores e educadoras e educandos e

educandas são compartilhados, colocando todos e todas na condição de quem ensina e de quem aprende ao mesmo tempo, junto com as famílias.

Pode-se compreender que o Estágio de Vivências como instrumento pedagógico atua com a troca de experiência entre as famílias, alternando os saberes adquiridos na propriedade familiar com os conhecimentos de sala de aula, além de ser uma possibilidade de analisar diferenças socioeconômicas entre elas, gerando espaços de compartilhamento e solidariedade. Também foi possível analisar as diferentes formas de socialização entre meninos e meninas, muitas vezes mantendo a lógica de reprodução pela divisão sexual do trabalho. Enquanto a socialização entre os meninos tende a ser mais livre, a socialização das meninas tende a ser relacionada a reprodução da vida, como a realização do trabalho doméstico e atividades de cuidado.

O projeto de pesquisa segue em andamento, levantando novas possibilidades de maiores aprofundamentos sobre o Estágio de Vivências como um instrumento pedagógico, além de buscar compreender as relações entre os saberes populares e os conhecimentos técnico-científicos, as suas tensões e contradições na pedagogia da alternância na Efasc. Junto a isso, o Grupo de Pesquisa está construindo o Observatório de Educação do Campo no Vale do Rio Pardo, articulando com a UFRGS, a Efasc e outras universidades, o projeto ObservaEduCampo/RS: Rede de Observatórios Regionais.

## Referências

ANDREOLA, Balduino Antônio. O processo do conhecimento em Paulo Freire. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 1993.

ARUZZA, Cintia. **Funcionalista, determinista e reducionista: o feminismo da reprodução social e seus críticos.** 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CALIARI, Rogério Omar. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia.** 2013. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

CORDERO, Disney Barragán; TORRES CARRILLO, Alfonso. **La sistematización como investigación interpretativa crítica.** Bogotá: Editorial El Búho, 2017.

CORRÊA, Aline Mesquita. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2016.

DIÁRIO DE CAMPO GP. Santa Cruz do Sul, 2019.

DIÁRIO DE CAMPO GP. Santa Cruz do Sul, 2020.

FERRARI, Glaucia Maria; FERREIRA, Oséias Soares. Pedagogia da alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007- 2013). **Revista Brasileira de Educação do Campo.** Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 495-523, jul-dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática educativa.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Petrópolis: Vozes, 2007.

JARA H., Oscar. **A sistematização de experiência**: prática e teoria para outros mundos possíveis. Tradução de Luciana Gafrée e Silva Pinevro; colaboração Elza M. Falckembach. 1. ed. Contag, Brasília, 2012.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, Helena *et al.* **Dicionário Crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75.

MARTINS, Carlos . **Os Instrumentos Pedagógicos e sua Importância na Pedagogia da Alternância**. Relatório analítico. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, UFT, 2011.

MELO, Érica Ferreira. **Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ), 2013.

MORETTI, Cheron Zanini; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. Paulo Freire e reinvenção pedagógica nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Rio Grande do Sul. *In*: MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro Pitano. **Paulo Freire no Rio Grande do Sul**. Legado e reinvenção. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: Educus, 2018, p.133-156.

MORETTI, Cheron Zanini; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; COSTA, João Paulo Reis. “Chama a Roda” na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: o círculo de cultura reinventado na pedagogia da alternância. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 13, n. 26, mar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Ge8rT4>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MORETTI, Cheron Zanini; CORRÊA, Cristina Luisa Bencke; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. Possibilidades emancipatórias na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular. **Revista ECurriculum** (PUCSP), v. 15, p. 821, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/48iix1q>. Acesso em: 25 fev. 2023.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional. **Perfil Socioeconômico**: COREDE Vale do Rio Pardo. Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/46xeNHZ>. Acesso em: 10 mar., 2023.

SAVIANI, Demerval. Prefácio. *In*: NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância**: um estudo do gênero caderno da Realidade com foco na retextualização. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras- Ensino e Literatura. Fundação Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

SILVA, Suellym Pappim da. **Sobre o Estágio de Vivências**. [Entrevista concedida a] Bruna Caroline Borges e Juliano Soares Ávila. Grupo de pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais, Santa Cruz do Sul, 5 set. 2019.

VALADÃO, Alberto Dias. **A pedagogia da Alternância sob as perspectivas dos estudantes da EFA-Itapirema de JiParaná**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

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

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, jul./dez.2014. Disponível em: <https://bit.ly/49LRwoh>. Acesso em: 5 mar. 2015.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; COSTA, João Paulo Reis. **A proposta pedagógica do Estágio de vivência na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**: Uma alternativa de aprendizagem. Anais. Seminário Internacional: Escola e Professor(a): Identidades em risco?, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.





## Capítulo 8: “Semeia, Margarida, Semeia<sup>3</sup>”: as mulheres da pedagogia da alternância e os saberes do cuidado

Cristina Luisa Bencke Vergutz

### 1. “Margarida é o nome da minha vó”: palavras iniciais

As mulheres historicamente se ocupam dos cuidados das pessoas e da natureza. São elas que realizam a produção, o armazenamento e o processamento dos alimentos que a humanidade necessita para sua manutenção. Para isso, as mulheres, no transcorrer de sua vida produzem conhecimentos e criam pedagogias que permitem partilhar com outras mulheres os conhecimentos que são essenciais para a existência da vida, ou seja, as mulheres semeiam saberes de vida e de existência e resistência.

É pelas vozes e pelos *silêncios do conhecimento* e “*saber da experiência feito*” das mulheres da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC que buscamos identificar alguns desses saberes que se produzem e reproduzem na relação trabalho e educação presente na dinâmica política pedagógica da pedagogia da alternância. Neste sentido, trataremos neste texto as falas de algumas dessas mulheres presentes na pesquisa de doutoramento intitulada *Pedagogia das vozes e dos silêncios: experiências das mulheres na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – Efasc* e nos desafiamos

---

3. Primeiro verso da música Margarida, de autoria de Bruna Ave Cantadeira.

a anunciar os trabalhos do cuidado e domésticos que se materializam vinculados especialmente a alimentação, já que estes se fazem também relacionados com segurança e a saúde e são invisibilizados ou desvalorizados pela lógica científica capitalista e patriarcal, classificando as mulheres e os seus saberes como não epistêmicos.

As mulheres da pedagogia da alternância da Efasc são mulheres do campo, sujeitos históricos-políticos-sociais que tecem a sua existência no trabalho produtivo da agricultura e/ou pecuária, ou em outros trabalhos produtivos não agrícolas, nos trabalhos domésticos e nos cuidados inseridas no contexto da região do Vale do Rio Pardo – VRP, localizada no Rio Grande do Sul, Brasil, que se caracteriza pela agricultura familiar. São mulheres que na dinâmica da escola e das famílias assumem-se como agricultoras e trabalhadoras tramadas nas funções sociais que vão fazendo parte de sua existência, educando e sendo educadas nos espaços e tempos da pedagogia da alternância da Efasc. Portanto, são estudantes, egressas, mães, avós e esposas de monitores que trabalham na Efasc que serão as vozes e os silêncios deste texto.

Operacionalmente, a pedagogia da alternância acontece na alternância de espaços e tempo escolares e de espaços e tempos família/comunidade, tendo o tripé político pedagógico estudantes – família – monitoras e monitores organizado pela horizontalidade dos saberes, isto é, saberes historicamente construídos pela humanidade denominados como científicos com os saberes da experiência e/ou saberes da vida cotidiana.

As vozes e os *silêncios do conhecimento* e *“saber da experiência feito”* das mulheres da pedagogia da alternância revelam a presença de saberes que são criados pelas mulheres na luta e na resistência pela partilha desses saberes para além da compreensão ocidental, eurocêntrica, patriarcal e racista do

que é conhecimento e de quem o produz. E a expressão freiriana “saber da experiência feito”, nos auxilia a entender isso, pois nasce das experiências cotidianas dos sujeitos, sendo que Freire ressalta a necessidade de a partir deste conhecimento cotidiano provocar a criticidade instigada pela curiosidade epistemológica. São saberes que precisam ser considerados já que “sua necessária superação passa pelo respeito a ela e tem nela o seu ponto de partida” (Freire, 2018, p. 202).

Essas vozes e silêncios das mulheres da pedagogia da alternância, na dinâmica da relação trabalho e educação, são e estão compreendidas inerentes ao processo de humanização em que é direito fundamental de homens e mulheres de *dizer sua palavra* como o *direito de silenciar*, segundo Freire (1996). Portanto, consideramos que as vozes e os silêncios possuem significados e são inerentes com as representações e compreensões do mundo produzidos pela presença histórica do sujeito.

Assim, traremos, pelos versos da música *Margarida*<sup>4</sup> da cantora popular Bruna Ave Cantadeira<sup>5</sup>, *as vozes e os silêncios do conhecimento e “saber da experiência feito”* e os saberes

---

4. Letra da Música *Margarida*: *Semeia, Margarida, semeia/Margarida é o nome da minha vó/ Margarida é dona de casa/ Margarida trabalha no Sol/ E carrega consigo uma tripla jornada/ Margarida trabalha onde quer/ Margarida que é uma mulher/ Que só vai aonde puder levar/ Os filhos no colo/ Põe a semente na terra/ Que já é Primavera/ Põe a semente na terra/ Cultiva o chão/ Semeia, Margarida, semeia/ Vem e planta um pé de Girassol/ Com a tua própria semente/ Que cuidando diariamente / Vem e planta uma medicinal/ Teu cuidado e tua cura/ O que mostra tua bravura/ De um trabalho pouco visto mas fundamental.*

5. Bruna Ave Cantadeira é nome artístico de Bruna Richter Eichle. Ela é egressa da Efasc do ano de 2016. É Técnica em Agricultura, estudante do Bacharelado em Agroecologia da UERGS/Efasc e, atualmente, trabalha na Efasc como auxiliar administrativa e na coordenação da Feira Pedagógica da Efasc. Bruna é cantora popular e tem um canal no Youtube chamado “Bruna - Ave Cantadeira” (<https://bit.ly/40Q4MnH>), lançou seu Álbum “Ave Cantadeira” em dezembro de 2022, disponível no Spotify.

do cuidado para podermos, pelo semear dos trabalhos das mulheres da pedagogia da alternância da Efasc cultivar o Girassol do *“teu cuidado e da tua cura”*.

## **2. *“Põe a semente na terra, que já é Primavera”*: os silêncios do conhecimento e *“saber da experiência feito”***

A invisibilidade dos saberes das mulheres é uma construção histórica relacionada à compreensão de nossas origens produzidas como inerentes a força e a violência como essenciais para a evolução da espécie humana. As primeiras formas de humanidade não foram selvagens nem violentas, isto é fruto do imaginário patriarcal. As sociedades primitivas voltavam-se a serem mais harmônicas, desenvolvendo muito mais a cooperação do que a competição. Seu objetivo principal era proteger e manter a vida (Muraro, 2002; Lerner, 2019).

Portanto, no intuito de garantir a vida são as mulheres que na história da humanidade descobrem a arte de plantar, isto é, de produzir o alimento. São elas as primeiras horticultoras da humanidade, logo, são elas que produzem este conhecimento, uma epistemologia emergente das relações de produção da materialidade do viver. E isso se dá porque historicamente são as mulheres que assumem a responsabilidade dos cuidados dos filhos e filhas e das demais pessoas ao seu redor. Elas se ocupam de cuidar dos corpos vulneráveis e também finitos de homens, mulheres, crianças, idosos, doentes ou não, e também da natureza. As mulheres plantam os alimentos, são responsáveis pelos quintais e hortas nas propriedades rurais, pensam, organi-

zam e preparam a comida para a família. Como fala Inês, agricultora e mãe de uma egressa:

*Cuido da casa, das roupas, do pão, de fazer comida. Aqui tudo é feito. Eu gosto de fazer bolacha, gosto de fazer pão. O que a gente come no dia a dia, eu faço, a gente não compra industrializado. E tem da horta, que a gente come muito de lá, sempre que posso tô lá (...)* (Vergutz, 2021, p. 232)

Gebara (2015) compreende esses cuidados realizados pelas mulheres como epistemologias presentes nas suas experiências cotidianas e as chama de “epistemologias da vida ordinária” ou “epistemologias do cotidiano” que não são valorizadas como conhecimentos científicos, mas que nos acompanha no materializar de nossas vidas, inerente à condição humana, interagindo e se modificando a partir do movimento da produção de nossa existência já que “é a epistemologia de todos os mortais” (2015, p. 33).

Entretanto as mulheres não se reconhecem como sujeitos de conhecimentos, como sujeitos epistêmicas. Compreendem que os trabalhos que elas realizam cotidianamente relacionados com os cuidados e domésticos não são conhecimentos, já que o fazem “desde sempre”. E dessa forma surgem os *silêncios do conhecimento e “saber da experiência feito”*. São silêncios dos saberes do cuidado que são e estão invisibilizados pela lógica patriarcal que reforça o não reconhecimento deles e dos sujeitos que produzem estes saberes, ou seja, as mulheres, como fala Suellym, estudante:

*Eu ter que cuidar do meu vô é normal. Se chegar alguém e perguntar o que eu ando fazendo, eu digo: “tô cuidando do meu vô lá”, normal. Aí vão perguntar que nem tu perguntou “tá, mas o que tu faz com teu vô?”, “ah, eu faço isso e*

*isso”, “ah, mas é bastante coisa, né?” e eu “ah, mas a gente dá conta”, é normal sabe? (Vergutz, 2021, p. 229)*

Para Shiva (2017) essa invisibilização, inferioridade ou não existência de mulheres como produtoras de conhecimento tem relação com a violência contra as mulheres como contra a natureza. Para autora, o desenvolvimento do capitalismo está imbricado na expropriação da natureza por considerá-la como matéria-prima e das mulheres por coisificá-las e considerá-las passivas e não-produtivas. A compreensão das mulheres no capitalismo é: “mulheres não produzem”, “mulheres não têm cérebro”, “mulheres não sabem ciência”. É a reprodução de uma única racionalidade e lógica epistemológica androcêntrica, patriarcal e capitalista que, historicamente, encarrega-se para excluir e/ou negar espaço, saber e poder as mulheres.

Contudo, as mulheres resistem e criam, pelos *silêncios do conhecimento e “saber da experiência feito”*, pedagogias para partilhar entre as próprias mulheres os saberes do cuidado. Criam redes de mulheres que cuidam, que se apoiam nos cuidados dos filhos e filhas, dos netos e netas, dos idosos e doentes, a fim de conseguir dar conta desse trabalho que é incumbido exclusivamente a elas. Portanto, as mulheres dividem entre elas os cuidados dos sujeitos próximos a si para terem autonomia profissional, financeira e pessoal ou também para se sentirem seguras, partilhando a sobrecarga dos trabalhos, das angústias, dos medos e da pressão dos papéis e funções sociais estabelecidos e produzidos pelos padrões da cultura patriarcal que definem e controlam as mulheres produzindo sua condição social. Como nas falas das mulheres:

*Minha sogra morava bem pertinho de nós. Eu cuidei ela até os 90 anos, foi uma mãe também, me ensinou muito (...) e me ajudou muito, nos banhos tudo rapidinho no inverno, então a minha defesa foi ela (...)* (Eroni, agricultora aposentada e avó de egressa e estudante). (Vergutz, 2021, p. 234)

*A minha mãe é a terceira pessoa no nosso casamento. Eu sempre digo, eu e ele, a gente consegue ficar distante porque a gente tem a mãe (...)* (Bibiana, esposa monitor). (Vergutz, 2021, p. 234)

Esse pensar, planejar e cuidar da vida das pessoas compreende uma tríade da manutenção da vida que perpassa pela alimentação, segurança e saúde (Vergutz, 2021). São condições que estabelecem o bem viver e se produzem e reproduzem nas experiências presentes na vida das mulheres, nas suas epistemologias da vida ordinária que as permite produzir os saberes do cuidado necessários à existência humana.

Focando nosso olhar na alimentação, o garantir dessa condição compreende em ter acesso aos alimentos para serem consumidos, o que envolve a plantação, os manejos e tratamentos com está e a sua colheita ou a própria aquisição do alimento a ser consumido pela família. Também é preciso o processamento, o cozimento e o armazenamento destes alimentos, o que exige o planejamento e a administração de quantidades, sobras, variedades, ou seja, são “saberes da experiência feitos” da agricultura (técnicas, manejos, periodicidade, espacialidade, sazonalidade), da economia (preços dos alimentos e onde e como adquiri-los), dos métodos, técnicas e equipamentos de cocção, de conservação e de armazenamento que garantam a qualidade e o sabor e, sobretudo, agradem aos sujeitos para quem estão sendo

preparados. O que nos permite compreender a alimentação para além de uma ação para atender as necessidades biológicas, mas sim um ato social e cultural que se entrelaça de gostos, costumes, hábitos e afetos. A alimentação se constitui em um importante dispositivo da memória, presente nas práticas e patrimônios culturais regionais e nacionais (Simon, 2019).

Os saberes do cuidado e o *Silêncio do Conhecimento e “saber da experiência feito”* perpassa em compreender que os trabalhos de cuidado e domésticos são responsabilidades das mulheres e são ensinados por mulheres e para mulheres. A aprendizagem é obrigatória e caso não haja uma boa aprendizagem, alguma mulher é responsabilizada, a que ensinou e/ou a que praticou. Isso pode provocar o silenciamento dos conhecimentos das mulheres. Para Eggert (2015) as mulheres sofrem historicamente com o que chama de “competência da simultaneidade” que lhes é ensinado como algo natural do ser mulher:

fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Um treino, um modo de encarar a vida aprendido de mãe para filha; treino selecionado pela mãe na maior parte das vezes para ensinar a filha, poupando o filho desta ‘competência’. (Eggert, 2015, p. 70)

Isso se traduz na compreensão que temos que é natural as mulheres realizar vários trabalhos ao mesmo tempo, e que acompanha as mulheres em todos os espaços público e privado, funcionando para a invisibilidade da sobrecarga de trabalho e para o não reconhecimento do que fazem, do que criam e recriam como produção de conhecimento. Como identifica a egressa Sílvia:

*Eu vi muito isso (...) lá no Charles, a mãe dele trabalhava em tudo, eu via ela dentro de casa aí ajeita a filha dela, tem que levar pra escola, aí tá os avós também estão ali e aí tem que cuidar dos avós, aí ajuda a preparar a comida ou a avó fazia comida e ela ia trabalhar no lado de fora ajudar o marido dela, então ela tava sempre envolvida com várias atividades, todas as atividades da propriedade, além de estar cuidando das pessoas da família. (Vergutz, 2021, p. 242)*

Historicamente as mulheres são as responsáveis pela transmissão dos padrões de comportamento e são culpabilizadas pelo que sai errado na família (Saffioti, 1987), em razão disso, as mulheres da pedagogia da alternância se sentem fortalecidas quando podem partilhar da responsabilidade da educação de seus filhos em relação aos trabalhos domésticos e do cuidado. Isto se observa quando da execução do trabalho do cuidado e doméstico pelos estudantes na rotina do espaço e tempo escolar e que se reproduz no espaço e tempo família/comunidade e que pelas falas das mulheres aponta quanto sabem a importância destes trabalhos para a manutenção da vida e como estes são invisíveis e/ou não reconhecidos pela família. É através da realização destes trabalhos pelos jovens que se retira os saberes do cuidado do *Silêncio do Conhecimento* e “saber da experiência feito” pela legitimação pedagógica da Efasc. Como na fala de mãe e agricultora Angelita,

*O Vítor, aprendeu na escola que não é só a mulher que tem que ir na panela, que o homem também pode ir pra cozinha, ele também tem obrigações (...) Eu sinto que como mãe eu não teria conseguido fazer ele fazer essas coisas. (Vergutz, 2021, p. 244)*

São as falas destas mulheres da pedagogia da alternância da Efasc que se fazem nos *Silêncios do Conhecimento e "saber da experiência feito"* e que estão tramadas nos espaços e tempos de vida, de produção e de reprodução, de existência e de continuidade desta vida e que têm, na dinâmica trabalho e educação constituída na Efasc, a possibilidade de ser vista, de ser reconhecida e de transformar-se em vozes encharcadas de conhecimentos e "saberes da experiência feitos", pois o que se sabe é "*que já é Primavera!*"

### **3. "Põe a semente na terra, cultiva o chão": as vozes do conhecimento e "saber da experiência feito"**

As mulheres semeiam a vida imbricadas no seu trabalho e nas suas relações de existência. O que nas mulheres da pedagogia da alternância se traduz na relação do trabalho e da educação com a existência na agricultura. Assim, as *vozes do conhecimento e "saber da experiência feito"* dessas mulheres anunciam seus saberes do cuidado, especialmente no contexto agrícola. Uma realidade agrícola em que os sujeitos do campo são historicamente não reconhecidos como sujeitos de direitos em razão do projeto de sociedade capitalista, patriarcal e colonial que se baseia na defesa de uma práxis de produção agropecuária massiva transformadora em estratégias de acumulação do capital desenvolvidas pelo agronegócio. Isso faz com que haja a supervalorização de monoculturas de produção fundamentadas no descrédito de conhecimentos populares historicamente construídos por sujeitos camponeses e camponesas e também povos originários.

Essa descrença nos saberes populares caminha interligada com a inferiorização dos sujeitos do povo. E para as mulheres isso é mais agressivo ainda. As mulheres são opri-

midas e exploradas pelo capital, como agriculturas que são e pelo patriarcado pela condição de serem mulheres, ou seja, as mulheres agricultoras são oprimidas e exploradas pela sociedade capitalista e patriarcal que expropria sua força de trabalho visando a acumulação ratificando a condição da mulher na sociedade de classe pela ordem natural vinculada ao sexo.

Mas mesmo envoltas neste contexto em que seus saberes são considerados não científicos, subjetivos, pessoais, emocionais, parciais e até mesmo viscerais, porque estão ou emergem vinculados ao ser e estar no mundo, isto é, saberes presentes nos trabalhos domésticos e dos cuidados das pessoas, da casa, dos cultivos agrícola e tratos pecuários para alimentação, elas criam *vozes de conhecimento e “saber da experiência feito”*. São vozes que anunciam seus conhecimentos relacionando-os com a vida, em encontros, diálogos, sem dominantes, sem conquista, sem opressão, sem domesticação, mas “para a pronúncia do mundo, para sua transformação” (Freire, 2011, p. 227) e assim, fortalecerem-se para enfrentar o sistema mundo presente, como fala a egressa Sílvia:

*Ser mulher na EFASC é me ver fazendo parte da convivência na escola, do aprendizado nas colocações em comum, da convivência no quarto com as próprias meninas, com as monitoras, nos nossos encontros com as monitoras e com as meninas. De perceber mais as mulheres em casa e os seus trabalhos, de perceber elas na faculdade (...) de ver na própria convivência com a família, aprender dia a dia (...) porque eu aprendi lá a questão da convivência e a questão das mulheres, de a gente se ver e se ver em casa também.* (Vergutz, 2021, p. 283)

As mulheres agricultoras destinam de 85% a 90% de seu tempo à preparação dos alimentos, cuidado com os filhos e

filhas e tarefas domésticas. A variação da quantidade de dedicação está diretamente relacionada com a idade dos filhos e também ao seu trabalho produtivo, sendo esse remunerado ou não. Como o trabalho do cuidado e doméstico, ou seja, a atenção aos filhos pequenos ou o exercício do cuidado aos demais entes e/ou pessoas doentes ou idosos é uma ação que exige integralidade, o trabalho produtivo da lavoura exercido pelas mulheres é enquadrado como “ajuda” pois, é passível de ser interrompido sempre que a família precisa (Paulilo, 2013). Entretanto, para haver o trabalho produtivo da lavoura, o trabalho reprodutivo, os saberes do cuidado, precisam ser desenvolvidos a fim de manter os sujeitos e sua força de trabalho, é a expropriação da força de trabalho da reprodução social pelo capital (Federici, 2017; Arruazza, 2017).

Esses saberes dos cuidados são produzidos e reproduzidos por trabalhos classificados, no viés da economia, como “trabalhos improdutivos” ou “não-trabalhos” e esses são subordinados aos “trabalhos produtivos”. Sendo assim, o trabalho de cuidado é enquadrado, a partir de sua desconstrução e desvalorização, como vertente do amor ou da obrigação, ou seja, não é considerado trabalho. Portanto, seu valor econômico é ofuscado, pela compreensão no sentido marxista de gerar valor de uso e não valor de troca, pela compreensão de trabalho desqualificado no sentido de não exigir conhecimentos social e economicamente valorizados, o que o torna executável por qualquer pessoa e, por fim, pelo estigma que o constitui como atividades envolvendo sujeira, corpos e intimidade. Isso interfere na construção social da divisão sexual do trabalho que faz com que haja um status social de desvalorização do trabalho do cuidado e doméstico, em que os homens não querem executar o trabalho de cuidado, como fala a agricultura e mãe Rosinéia:

*como é que eu posso te dizer, ele ajuda só que de outra maneira, ele tem que sair pra trabalhar, não tem como ficar em casa comigo e os guris (...) dá quem faz lista de mercados sou eu, meu marido nunca vê o que tem dentro do armário, ele só sabe que tem que pagar, mas quem compra a alimentação sou eu, quem monta o cardápio sou eu, quem decide o que vai ter mais e o que vai ter menos sou eu, essas coisas tudo sou eu, eu é que digo que tem que comprar tal comida, ou tal coisa e eu é que vou comprar, nunca é ele! (Vergutz, 2021, p. 291)*

As mulheres envolvidas na rotina de suas práticas sociais presentes no cotidiano de suas vidas produzem conhecimentos, isto é, produzem e reproduzem os saberes do cuidado. Pois elas refletem, planejam, administram e conhecem as necessidades da manutenção da vida dos que a rodeiam e agem suprindo estas necessidades. São sujeitos epistemologicamente curiosas ao compreenderem os processos necessários relativos aos cuidados com a vida para garantir está. Como na alimentação, é preciso ter o conhecimento das quantidades alimentícias e suas reações físico e químicas, tanto no preparo das comidas como na demanda necessária para suprir aqueles e aquelas que se alimentam desta comida, garantido a força de trabalho. Na saúde, o conhecimento dos cuidados com enfermidades através de tratamentos alternativos a medicina tradicional, como uso de ervas medicinais. As mulheres cuidam de diferentes gerações: crianças, jovens e idosos e também dos enfermos, entrelaçando conhecimentos da manutenção física dos corpos com a higienização, apoio fisiológico e motor e também cuidam da manutenção emocional e psíquica com conversas, brincadeiras e distrações. Elas têm o conhecimento das consequências da escassez, da falta, da contaminação e

da intoxicação da água, dos alimentos e dos combustíveis para garantir a alimentação e o aquecimento, entre outros, presentes na “cotidianidade epistemológica não reconhecida pela ciência epistemológica” (Gebara, 2015, p. 34).

No movimento de reconhecerem a si como sujeitos produtoras de conhecimento enquanto mulheres do campo, suas vozes do conhecimento e do “saber da experiência feito” emanam as descobertas feitas pela relação trabalho e educação presente na dinâmica da pedagogia da alternância da Efasc.

São vozes que também trazem a descoberta das mulheres como sujeitos de si e do mundo pela experiência na pedagogia da alternância da Efasc, nos desafios de se libertar da condição de ser mulher imposta pela família e sociedade e no reconhecimento das diferentes formas de ser e existir já que somos seres históricos, políticos, sociais e culturais em que as relações geracionais se apresentam como possibilidades de conhecimentos nos quais o “saber da experiência feito” dos mais velhos ganham reconhecimento e são potencializados como saberes populares que auxiliam “à volta pelo gosto das coisas da terra”, como identifica Inês, agricultora e mãe de estudante (Vergutz, 2021, p. 294). Também as vozes, como da estudante Suellym: “*Eu acho que eu aprendi a viver de um modo diferente sabe? Um outro modo de vida que eu tentei trazer aqui pra minha propriedade*” (p. 294), que anunciam uma nova visão de mundo, fruto dos diálogos pedagógicos comprometidos social e politicamente que trazem um assumir do viver e existir na agroecologia enquanto mulher agricultora que identifica a interligação de todos os fatores humanos e não humanos com natureza, em que todos dependem uns dos outros e estes da natureza, imbricados na compreensão de finitude

do planeta e da necessidade de reconhecer e revistar práticas, saberes e costumes que possibilitem a (re)organização da vida na agricultura, produzindo o entendimento de que a vida se situa no centro, a partir da lógica ecofeminista (Eicher; Vergutz, 2020).

São vozes que pelo “saber da experiência feito” da articulação dos cuidados e da agricultura problematizado pela pedagogia da alternância da Efasc consegue identificar que o trabalho do cuidado não é assistencial, mas sim essência para existência da humanidade, ou como qualifica Herrero (2019) “um trabalho sem o qual a vida não pode existir”. Pois, como explica a estudante Suellym:

*a gente [mulheres] consegue estudar, consegue conciliar o trabalho de casa, trabalhar na agricultura também sabe? (...) meu pai, ele não cozinha um prato de comida, eu tenho que trabalhar com ele de manhã, e aí eu vou fazer comida, eu lavo a louça e já tenho que voltar a trabalhar de novo. Eu tenho que me virar em mil pessoas enquanto ele tá ali sabe? (Vergutz, 2021, p. 286-287)*

São vozes de mulheres que buscam a sua vocação ontológica de “ser mais” (Freire, 2011) e a fazem dizendo a sua palavra, assumindo o diálogo como encontro dos homens e das mulheres, que mediatizados pelo mundo, podem pronunciá-lo e pronunciando-o vão conscientes agindo e transformando a si e ao mundo, pois a palavra ganha significação para este transformar, ou seja, para “cultivar o chão”.

#### **4. “Vem e planta um pé de Girassol”: palavras finais**

O girassol é a “flor do sol”. Na música *Margarida*, a autora Bruna Ave Cantadeira, chama a mulher *Margarida*, que

“é dona de casa ... que trabalha no Sol e carrega consigo uma tripla jornada” para semear e plantar o Girassol “*com a tua própria semente*”. E assim como nos versos da música, os caminhos que as *vozes e os silêncios do conhecimento e do “saber da experiência feito”* são as sementes dos girassóis que as mulheres cultivam diariamente nos cuidados que realizam para manter a vida de todos e todas que as rodeiam. Pois ao cuidar das pessoas, dos corpos vulneráveis de homens e mulheres, ao preparar o alimento, ao ensinar a outra mulher como realizar determinado cuidado, processamento, cocção, tempero, etc., as mulheres semeiam sementes de vida, de continuidade da vida humana.

E para as mulheres da pedagogia da alternância da Efasc os diálogos, isto é, os espaços e tempos para “dizer sua palavra”, instaurando “o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico” (Freire, 2011, p. 243) que se apresentam como existentes na relação trabalho e educação presente na rotina da escola são fundamentais para elas reconheçam a si e ao seu redor, para que compreendam as relações existentes, as ausências e as presenças nos diferentes espaços e as implicações do trabalho produtivo e reprodutivo. E, assim, conscientes de si e do mundo, as mulheres transformem os silêncios em vozes, semeando e cultivando o chão da existência com os saberes do cuidado pois: *Margarida que é uma mulher ... põe a semente na terra e cuidando diariamente ... mostra a tua bravura ... de um trabalho pouco visto mais fundamental!*

EDITORIAL

## Referências

ARRUZZA, Cinzia. Funcionalista, determinista e reducionista: o feminismo da reprodução social e seus críticos. **Cadernos Cemarx**, n. 10, 2017.

EGGERT, Edla. Trabalho manual e debate temático: tramando conhecimentos na simultaneidade. *In*: NEUENFELDT, Elaine; BERGESCH, Karen; PARLOW, Mara (orgs). **Epistemologia, Violência e Sexualidade: Olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2015.

EICHER, Bruna Richter; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. Agroecologia, ecofeminismo e a feira pedagógica da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC. **Anais da Mostra de Extensão, Ensino e Tecnologia da UNISC**, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/47JTB2b>. Acesso em: 8 nov. 2020.

FEDERECI, Sílvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50. ed. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

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

GEBARA, Ivone. As epistemologias teológicas e suas consequências. *In*: NEUENFELDT, Elaine; BERGESCH, Karen; PARLOW, Mara (orgs). **Epistemologia, Violência e Sexualidade: Olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2015.

HERRERO, Yayo. **Yayo Herrero sobre Ecofeminismo** [áudio]. 2019. (1h40m32s). Disponível em: <https://bit.ly/3QIWitS>. Acesso em: 17 set. 2020.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

MURARO, Rose Marie. **A mulher do terceiro milênio**: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro. 8. ed. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2002.

PAULILO, Maria Ignez S. FAO, Fome e Mulheres Rurais. *In: DADOS - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, 2013, p. 285-310.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna. Coleção Polêmica, 1987.

SHIVA, Vandana. **Entrevista Vandana Shiva: Ecofeminismo vc capitalismo**. Canal Pikara Magazine, 31 março 2017. Disponível em: <https://bit.ly/49PFU3O>. Acesso em: 10 out. 2020.

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

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 em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2021.

EDITORIAL

# Capítulo 9: Trabalho-educação: um ensaio sobre as relações de gênero na EFASC

*Cheron Zanini Moretti*

*Bruna Caroline Borges*

## **Introdução**

Esse artigo apresenta um recorte do projeto de pesquisa “(Des)colonialidade do ser/poder/saber na Pedagogia da alternância: sistematização de experiências da EFASC” vinculado à Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação (ETE) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, cuja coordenação é realizada pelo Grupo de Pesquisa-CNPq: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais. Tem como objetivo principal: compreender a complexidade do trabalho realizado pelas mulheres camponesas nas propriedades rurais e o papel educacional desempenhado por elas na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc). Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação e é parte da sistematização de experiência pedagógica dessa escola. Sistematizar uma experiência implica em ter como objeto de conhecimento as relações entre teoria e a prática de um grupo que vivência e produz uma determinada experiência sócio-histórica, bem como implica em realizar um exercício coletivo de reflexão das dinâmicas dos processos e dos movimentos de seus fenômenos educacionais (Jara H., 2012).

A Efasc é uma escola comunitária de Ensino Médio e Técnico em Agricultura, conforme o estabelecido nos Pareceres nº 142/2009 e nº 692/2010 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Ceed/RS) e da deliberação nº 525/2019 do mesmo Conselho. A escola atende exclusivamente as filhas e os filhos de agricultores e agricultoras e se propõe a fortalecer a agricultura familiar, a promover a agroecologia e o desenvolvimento regional. É a primeira escola família agrícola do Rio Grande do Sul e, em poucos anos de existência, favoreceu o surgimento de outras Efas no estado<sup>6</sup> que, juntas, atendem às necessidades educacionais dos povos do campo de 50 municípios, aproximadamente. Além disso, está gerida pela Associação Gaúcha Pró- Escolas Famílias Agrícolas (Agefa).

O já mencionado Grupo de Pesquisa, após a identificação de 19 Instrumentos Pedagógicos (IPs) e de suas respectivas Ações Pedagógicas (APs) para o desenvolvimento de cada um deles, observou o protagonismo das mulheres camponesas na relação docência-discência<sup>7</sup>. Assim, na

---

6. Depois da Efasc, fundou-se a Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (Efaserra), no município de Caxias do Sul, em 2013; a Escola Família Agrícola de Vale do Sol (Efasol), no município de Vale do Sol, em 2014; e, a Escola Família Agrícola do Sul (Efasul), no município de Canguçu, em 2016. Assim, os 23 municípios do Vale do Rio Pardo são atendidos pela Efasc e pela Efasol. Ambas EFAs integram o Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, além da Articulação em Defesa da Educação do Campo e diferentes movimentos sociais.

7. As ações pedagógicas são importantes para que interações dialógicas aconteçam entre estudantes e famílias, família e monitores/as, e estudantes e monitores/as; e, estão relacionadas às necessidades de cada um dos Instrumentos Pedagógicos (IPs). Para uma melhor compreensão sobre essa discussão, consulte o quadro com a identificação de cada um dos IPs e as suas descrições publicadas no artigo: Ávila, Juliano Soares; Borges, Bruna Caroline; Moretti, Cheron Zanini. SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊN-

busca pela compreensão da importância do Estágio de Vivências, um desses instrumentos pedagógicos, concluiu que a práxis educativa na Efasc ocorre através da docência compartilhada no trabalho pedagógico alternado entre sessões escolares e não escolares<sup>8</sup>, com ênfase nos saberes adquiridos no trabalho produtivo e reprodutivo, ou seja, que tem a ver com própria vida cotidiana das/nas famílias e da/na escola. Em outros termos, tratou-se de considerar que todos e todas se encontram na condição de quem ensina e de quem aprende ao mesmo tempo (Freire, 1996).

Com isso, entendemos que essa relação vai para além da sala de aula, seja na troca com a comunidade ou entre as famílias, que também são a própria escola, caracterizando uma relação sistêmica do conhecimento.

Também foi possível analisar as diferentes formas de socialização entre meninos e meninas, muitas vezes mantendo a lógica de reprodução pela divisão sexual do trabalho. Enquanto a socialização entre os meninos tende a ser mais livre, a socialização das meninas

---

CIAS: UMA ANÁLISE DO ESTÁGIO DE VIVÊNCIAS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL. *Revista Jovens Pesquisadores*, Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 2, p. 73-88, abr. 2021. ISSN 2237-048X. Disponível em: <https://bit.ly/47MK4HU>. Acesso em: 10 jul. 2021.

8. Anualmente, são realizadas 20 sessões escolares e 20 sessões familiares/comunitárias, cumprindo 200 dias letivos. No contexto de pandemia e de estiagem, a EFASC realizou uma pesquisa através de Google Forms sobre as condições de estudos e de trabalho dos/das estudantes matriculados/as e as suas respectivas famílias, adaptando a sua proposta metodológica. Assim, desde o mês de março de 2020, todas as atividades de formação passaram a ser realizadas por ensino remoto e à distância, sendo enviadas um conjunto de atividades por meio de diferentes ferramentas digitais, sem perder o vínculo educacional do trabalho na terra (Agefa; Efasc, 2020).

tende a ser relacionada à reprodução da vida, como a realização do trabalho doméstico e atividades de cuidado. (Ávila; Birges; Moretti, 2020, p. 14)

Logo, identificamos a importância de colocarmos foco de nossa investigação nas mulheres que atuam na Efasc exercendo papéis sociais de filhas, netas, mães, avós, esposas e educadoras daqueles e daquelas que constroem a escola em seus diversos tempos e espaços pedagógicos, ou seja, monitoras, estudantes e agricultoras. As relações complexas e contraditórias analisadas anteriormente permitiram que buscássemos compreender a importância do trabalho realizado por todas elas, bem como as suas participações no processo pedagógico da alternância entre tempo e espaços escolares e não escolares.

De acordo com Michelle Perrot (2007), as mulheres sempre trabalharam, mas raramente suas atividades foram/são vistas como tal, pois são reconhecidas como “ajuda”. Ou seja, as mulheres são responsáveis por tarefas de reprodução da vida, reprodução da força de trabalho e do cuidado (Arruza, 2017) e, esse trabalho não é reconhecido em uma sociedade patriarcal. Esse estudo apresenta uma abordagem histórico-crítica sobre as relações sociais de gênero, buscando a valorização dos saberes, da experiência e do trabalho realizado pelas mulheres envolvidas na Pedagogia da Alternância, seja no âmbito doméstico e de cuidado, como em atividades de acompanhamento e participação nos Instrumentos Pedagógicos da Efasc.

Organizamos esse artigo em algumas seções, para além dessa introdução. Na primeira delas, apresentamos algumas considerações sobre educação, trabalho e relações sociais de gênero na pesquisa com/sobre as mulheres na

pedagogia da alternância; em seguida, apresentamos as discussões suscitadas em torno dos papéis das mulheres na Escola Família de Santa Cruz do Sul, a partir de sua experiência pedagógica.

## **1. Pesquisa com/sobre as mulheres: educação, trabalho e relações sociais de gênero**

Além de apresentar aspectos metodológicos, caracterizamos a representatividade das mulheres na Efasc e nas produções acadêmicas, reiterando a importância da pesquisa. Assim, objetivamos compreender o papel educacional que as mulheres desempenham dentro da pedagogia da alternância e a complexidade do trabalho desempenhado pelas mulheres camponesas dentro das propriedades rurais. As discussões realizadas pelo Grupo de Pesquisa partem da ideia de que os conhecimentos produzidos sobre a Pedagogia da Alternância possibilitam ampliar a visão sobre o processo educativo da Efasc.

No ano de 2020, a Efasc foi responsável por atender aquelas famílias cujas propriedades estão localizadas em 10 municípios de sua região de abrangência, ou seja, de um território formado por 23 municípios que, em sua totalidade, possui aproximadamente 154 mil pessoas vivendo no e do campo. Além disso, nesse mesmo ano, contou com 109 estudantes matriculados/as, sendo que dentre todos/as, 40 são do gênero feminino e 69 do gênero masculino<sup>1</sup>. Portanto, no ano de 2020, a porcentagem de estudantes mulheres na escola foi de 35%, como se pode observar no

---

1. É importante deixar nítido que o levantamento realizado pela Efasc considera a perspectiva de gênero para a autodeclaração dos/das estudantes. Desse modo, nenhum/a deles/as manifestou outra identidade de gênero.

mapa elaborado pela Agefa e pela Efasc, e divulgado em seu relatório anual de atividades.

Além disso, nesses 11 anos de atuação, a Efasc formou 254 jovens, sendo que 54 são mulheres (21%) e 200 são homens (79%); do total de egressos/as, 89% mantêm algum vínculo com o trabalho na terra, em especial, na agricultura familiar como trabalhadores/as rurais, técnicos agrícolas, educadores/as, estudantes de nível de graduação e de pós-graduação em áreas afins (Ávila; Borges; Moretti, 2020). Os/as egressas são originários/as de 13 municípios, a saber: Gramado Xavier, Boqueirão do Leão, Herveiras, Sinimbu, Candelária, Vale do Sol, Vera Cruz, Rio Pardo, General Câmara, Vale Verde, Passo do Sobrado, Venâncio Aires e Santa Cruz do Sul; e de, pelo menos, 140 comunidades camponesas.

Quanto à gestão, organização e representatividade de gênero, tomamos como referência o estudo realizado por Vergutz (2021, p. 41), integrante do GP. Segundo a autora, a diretoria da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) é composta por cinco homens e uma mulher que ocupa o cargo de vice-presidenta; a diretoria da Associação Pró-Escolas Famílias Agrícolas (Agefa) é composta por quatro homens e duas mulheres que ocupam o cargo de vice-presidenta e 2ª secretária; e a Efasc, que a partir do ano de 2011 assumiu uma gestão por coordenação (institucional, administrativa-financeira, pedagógica, agrícola-estágios, internato, convivência), é formada apenas por uma mulher na função de coordenadora pedagógica<sup>2</sup>. Tal caracterização reitera a relevância do foco de nosso estudo.

As produções acadêmicas sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil começaram a ser publicadas em 1977, com

---

2. Reiteramos a informação de que não houve autodeclaração de outro gênero, dentre os/as participantes, conforme indica a autora.

a dissertação de Nosella. No Rio Grande do Sul, a primeira dissertação que apresenta a Pedagogia da Alternância como objeto de investigação é de autoria de Batistela, defendida na PUC-RS em 1997 - ou seja, 20 anos depois da primeira pesquisa em nível de mestrado. No Rio Grande do Sul, encontramos o total de 17 dissertações e 2 teses, com o auxílio dos trabalhos de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), juntamente com o de Ferrari e Ferreira (2016), somado à nossa pesquisa junto ao catálogo de Teses e Dissertações da Capes, correspondente ao período de 1997 a 2016. Além disso, complementamos esse trabalho de levantamento, com o auxílio de uma mestranda e uma doutoranda<sup>6</sup>, correspondentes aos anos de 2013 a 2020, dados que ainda estão sendo organizados pelo Grupo de Pesquisa para análise de um conjunto de variáveis. Com essa pesquisa, a partir de uma busca qualificada pelas palavras-chave “mulheres camponesas” e “pedagogia da alternância”, foram encontrados 391 resultados, sendo 287 dissertações e 78 teses.

A partir disso, buscamos voltar o olhar para o papel desenvolvido pelas mulheres dentro da alternância, para tanto, foram feitas investigações bibliográficas e análise de documentos produzidos dentro do Grupo de Pesquisa. Muitos dos trabalhos publicados sobre as mulheres camponesas, estão focados em compreender como essas mulheres se organizam em movimentos sociais e pelas lutas por terras, trazendo uma crítica de como o trabalho realizado por mulheres camponesas é desvalorizado dentro das propriedades. Essa pesquisa oferece indícios sobre a desvalorização do trabalho desenvolvido pelas mulheres camponesas, em especial, desconsiderando a complexidade e a importância da realização desse trabalho dentro das propriedades rurais, além de seu papel educacional

realizado na própria Efasc, transmitindo e construindo conhecimentos para os educandos e educandas através de saberes populares e conhecimentos sobre plantio e produção de alimentos, sobre chás e óleos medicinais, entre outros.

De modo geral, podemos pensar que nesses 50 anos de existência da Pedagogia da Alternância (PA) no Brasil, a metodologia proposta em seus pilares, valoriza a participação da família, a convivência no regime de internato e a alternância entre os diferentes tempos e espaços educativos. Porém, há uma tendência a invisibilizar a participação ativa das mulheres nos processos educacionais e laborais. Ou seja, uma contradição, dado que a PA “consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos” visando à educação profissional e integral (Teixeira; Bernatt; Trindade, 2008, p. 228). Nosella (2012) considera que essa dinâmica de alternância proporciona a reflexão (ação) sobre a vida e a experiência concreta dos sujeitos. Onde estão as mulheres?

Conforme Brenner e Lasle (apud Arruzza, 2018), o trabalho realizado pelas mulheres forma um todo complexo, cujas relações sociais implicam tanto na produção quanto na reprodução societal e social. É pertinente tomarmos em conta que:

[...] a reprodução societal inclui a reprodução social: isto significa que relações específicas de classe também definem o quadro dentro do qual a reprodução social ocorre. A noção de reprodução social, nessa perspectiva, tem o sentido de destacar a centralidade do trabalho de manutenção da vida e de reprodução da próxima geração como uma parte do

trabalho necessário no interior de todo o processo de reprodução societal. (Arruza, 2018, p. 43)

Essa compreensão nos permite voltar ao que Saviani entende por “ponto de partida”. De acordo com o autor, a relação entre trabalho e educação “é uma relação de identidade”, pois os homens e as mulheres “aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”. (2007, p.154). E, ao mesmo tempo, dialogar com a distinção proposta por Brenner e Lasle entre reprodução societal e social: a primeira terminologia indica a reprodução de um sistema inteiro de relações, enquanto que a segunda se refere ao “domínio mais específico da renovação e da manutenção da vida e das instituições e o trabalho necessário aí envolvido” (Brenner; Lasle, 1991, p. 314).

Assim, a sistematização vem nos possibilitando compreender em profundidade as experiências pedagógicas da Efasc junto aos sujeitos envolvidos. Como orientação teórico-epistemológica, tomamos o princípio da educação popular e da educação do campo como fundamentos, compreendendo melhor o processo pedagógico da escola e a importância do conhecimento e do trabalho desempenhado pelas agricultoras para garantir que essa experiência aconteça. Como fontes para essa pesquisa, analisamos entrevistas<sup>7</sup> de duas estudantes (Linda e Catiucia), duas egressas (Bruna e Sílvia), duas monitoras (Deise e Bruna), três agricultoras familiares (Rose e Angelita, mães de estudantes; e, Eroni, avó de estudante), a coordenadora pedagógica (Cristina), além da companheira/esposa de um monitor da escola (Bibiana).

Segundo Minayo (2018), a observação participante pode ser entendida como um processo no qual o pesquisador e

a pesquisadora se inserem no contexto da pesquisa com a finalidade de, a partir da vida dos sujeitos, ir compondo sua prática investigativa.

Esse estudo teve início no final do primeiro semestre do ano de 2020 que teve como fonte entrevistas semiestruturadas realizadas em um contexto de tese de doutoramento vinculado ao projeto de pesquisa. As entrevistas foram realizadas com mulheres camponesas que possuem vínculo com a Efasc, dentre essas, analisamos entrevistas com duas estudantes da Efasc, três agricultoras familiares (uma mãe e uma avó de estudantes da Efasc), além de duas egressas, a coordenadora pedagógica e a esposa de um dos monitores da escola. Por conta da pandemia, a pesquisa se deu de forma virtual, através de reuniões do Grupo de Pesquisa onde foram debatidos os temas de pesquisa e leituras. A pesquisa é um recorte que tem como foco os trabalhos desenvolvidos pelas mulheres dentro das propriedades rurais e o papel educacional dos conhecimentos delas na pedagogia da alternância, a partir de uma visão crítica feminista e politizada sobre questões de gênero. O processo contou com as transcrições dessas entrevistas e, em seguida, com a análise das mesmas.

## **2. Educação e trabalho: relações complexas e papéis sociais das mulheres na Pedagogia da Alternância**

Quando falamos sobre trabalho no campo, muitas vezes existe a ideia de um trabalho de homem, que é o trabalho considerado pesado e/ou o trabalho no campo e o trabalho de mulher, que é o trabalho doméstico, considerado o trabalho leve ou, quando a mulher realiza o trabalho na lavoura, é visto como ajuda. Há desigualdade

nos questionamentos sobre a qualidade e a forma como os trabalhos realizados pelas mulheres são desempenhados, muitas vezes o trabalho que é realizado pelas mulheres camponesas é desvalorizado por não gerar lucros dentro da propriedade e as mulheres camponesas acabam sendo conhecidas apenas como a esposa ou filha do agricultor e não como trabalhadoras rurais. Segundo Heleieth Saffioti, as mulheres “em todas as épocas e lugares têm contribuído para a subsistência da família e para criar riqueza social” (1976, p. 17). O que podemos compreender é que a consciência sobre o papel desempenhado pelas mulheres, acontece de forma diferente entre as entrevistadas. Algumas delas reconhecem e compreendem a importância dos seus conhecimentos e do trabalho que realizam dentro das propriedades familiares, reivindicando a sua valorização. Entretanto, outras mulheres, ainda não se reconhecem como trabalhadoras camponesas e sim, como trabalhadoras domésticas, mesmo quando desempenham atividades na lavoura. Dessa forma, as transformações são dificultadas.

Através das análises das entrevistas foi possível compreender que o papel educacional que as camponesas exercem dentro da alternância, bem como, a complexidade do trabalho que por elas é realizado, não se limita aos conhecimentos domésticos e/ou de cuidados. Compreendemos que os conhecimentos e saberes populares que essas mulheres transmitem vai ao encontro dos conhecimentos teóricos que a escola proporciona aos jovens educandos e educandas, por exemplo, dentre aqueles que são necessários para a realização dos Instrumentos Pedagógicos orientados por um conjunto de ações (planos de estudos, área experimental, feira pedagógica, estágio de vivências, Projeto profissional do/da Jovem dentre outros).

Outro aspecto que observamos foi o de conhecimentos que os/as estudantes recebem de forma prática nas propriedades através do trabalho, que são levados para dentro da escola, em particular nas colocações em comum, momento em que esses conhecimentos proporcionam as primeiras trocas de saberes, dentre todos/as participantes, além da sistematização que os/as monitores/as realizam colocando em diálogo com os conhecimentos técnicos.

Quando questionada sobre o quê o neto e a neta haviam aprendido com ela e o que haviam aprendido na escola, uma das entrevistadas revela que aprenderam:

*[...] a plantar porque desde criança pequena eles já ajudavam a plantar, andar na horta. [...] dos chás que eu ensinei muito também, cada um tem seu cantinho de chá. [...] cuidar das fases da lua. (Eroni, agricultora e avó de estudantes da Efasc, 2020)*

Já Sílvia, egressa da escola, ao ser questionada sobre o que aprendeu com as mulheres da sua propriedade, também traz a questão do cultivo de alimentos, como podemos ver abaixo:

*A mãe sempre trabalhou na horta, é plantar a salada pro almoço, pro jantar, os temperos, os chás, as próprias sementes de milho, de pipoca. A minha avó de Gramado Xavier também cultiva, então isso tudo eu também fui aprendendo tanto com a mãe quanto com minhas avós. [...] o trabalho da horta e até as fruteiras, foi mais com a mãe. (Sílvia, egressa da Efasc, 2020)*

Nessas duas falas podemos observar que a questão da produção, cultivo de alimentos e cuidados com a hor-

ta, assim como a questão de chás e ervas medicinais, são conhecimentos e saberes construídos e transmitidos pelas mulheres camponesas. Os/as jovens levam esses conhecimentos para dentro da escola que retorna para a propriedade e para família através da alternância entre tempos e espaços em diálogo e em construção com os conhecimentos técnicos e científicos.

Dessa maneira, podemos ressaltar que um dos papéis essenciais que as mulheres desempenham dentro das propriedades, encontra-se na produção e cultivo de alimentos. De acordo com estudo realizado anteriormente, Cornelli e Moretti, compreendem que:

*um dos principais conhecimentos científicos que as mulheres se apropriam em seu trabalho é em relação ao solo, principalmente no que diz respeito a aprenderem e a incorporarem em suas práticas cotidianas que não é necessário o uso do agrotóxico para a produção de alimentos e outras culturas. (Cornelli; Moretti, 2018)*

Esse aspecto apresentado pelas autoras, foi igualmente observado quando analisamos o Estágio de Vivências como um Instrumento Pedagógico. Naquela oportunidade, as jovens estudantes descreviam as características naturais da região (relevo, hidrografia e clima) detalhadamente; além de registrarem com maior atenção os saberes em torno das sementes crioulas (procedência, reprodução, propriedades) (Ávila; Borges; Moretti, 2021).

Quanto à garantia da existência humana, ou seja, aspectos da produção e reprodução da vida, Silvia também revela uma consciência crítica e a valorização do trabalho realizado por outras mulheres, assim como todo ensino-aprendizagem encontrados nele:

*Para garantir a existência, com certeza, se não fosse a mãe eu ia chegar lá e não ia saber fazer um ovo frito, eu ia morrer de fome, aprender a me virar. A louça está lá e ninguém vai lavar a louça por mim, ninguém vai lavar a minha roupa, ninguém vai limpar o apartamento pra mim é claro que eu aprendi com a mãe. (Silvia, egressa da Efasc, 2020)*

A partir disso, podemos compreender que os conhecimentos que garantem a sobrevivência e a existência, como os trabalhos de manutenção da casa, de técnicas culinárias e de reprodução da vida, são conhecimentos que são transmitidos pelas mulheres e que muitas vezes não são vistos como conhecimentos ou como trabalho. Como mencionamos, tais atividades são consideradas “ajuda”. As experiências e reflexões dessas mulheres na pedagogia da alternância, revelam que sem esse conhecimento é impossível garantir a existência daqueles e daquelas que integram a família.

É importante ressaltar que uma das principais características da PA é a troca de conhecimentos entre a escola, a família e o meio comunitário, essa troca de saberes se apresenta como potencializadora de uma aprendizagem significativa e contextualizada com o meio em que os sujeitos implicados vivem e estabelecem suas relações (Vergutz, 2013, p. 142). Assim, pode ser destacado a importância da troca de saberes quando os educandos e educandas relatam sobre os conhecimentos transmitidos pela família e os conhecimentos transmitidos pela escola e como esses conhecimentos se modificam mutuamente, ou seja, vão se re-construindo. Quando questionada sobre o quê o filho apresentou de conhecimentos da escola para dentro da propriedade, Rose responde:

*Eu já plantava cebola, a única coisa que eu plantava era cebola, mas a questão das outras hortaliças foi com a ida do Vitor pra lá que aí o colégio incentiva e aí eu comecei, comecei fazer a feira. (Rose, agricultora e mãe de um estudante da Efasc, 2020)*

Portanto, relata como iniciou o processo de produção e comercialização de alimentos em uma feira comunitária. Assim, vemos que os conhecimentos que os educandos e educandas recebem na escola, são levados para dentro da propriedade e impactam a família inteira, na medida em que se apropriam de um novo conhecimento que passa a ser vinculado às necessidades existentes em sua realidade cotidiana. Contudo, os conhecimentos que são transmitidos pelas mulheres, saberes que advém dos “saberes da experiência feito” (Freire, 1996), também acompanham os/as jovens quando retornam para a escola. É dessa forma que vão combinando os conhecimentos populares com os conhecimentos técnicos e, alternadamente, unindo a reflexão com a ação, o que os torna “cúmplices do desenvolvimento do seu contexto local e familiar” (Vergutz, 2013. p. 53). Nesse sentido, podemos ver a do-discência acontecendo, plenamente. Ou seja, todo o conhecimento trazido tanto por educadores e educadoras, quanto por educandos e educandas são compartilhados entre si e com as famílias, colocando todos os sujeitos na condição de quem ensina e quem aprende ao mesmo tempo (Freire, 1996; Corrêa, 2016).

Outro aspecto muito observado na análise das entrevistas e na observação foi a troca de saberes realizada nas experiências de apoio entre mulheres. Assim, quando colocamos em ênfase os trabalhos domésticos e de cuidados que são realizados na maior parte por elas, é necessário pautar que

muitas acabam deixando de fazer outras atividades por estarem sobrecarregadas, com o lar, a família, a horta e outros cuidados. Quando questionadas sobre isso, todas as mulheres entrevistadas trouxeram um ponto muito importante: a rede de apoio que se cria com outras mulheres.

Para que a alternância aconteça dentro da Efasc os estudantes e as estudantes dividem o tempo-escola e tempo-propriedade, sendo assim, durante uma semana passam o tempo na escola e na semana seguinte passam na escola, para possibilitar isso, é necessário que os/as monitores/as também façam essa alternância entre a sua residência e a escola. Com isso, as esposas dos monitores acabam se responsabilizando pelos cuidados com a casa e com os filhos, muitas vezes necessitando de apoio para conseguir conciliar esse trabalho com outras atividades. Como podemos ver, a esposa de um dos monitores relata sua rotina com os filhos durante a semana:

*Desarruma a mochila, lê a agenda, anota tudo num papel o que os professores pediram porque todos os dias tem recado, anota num papel, botar na minha bolsa, aí eu limpo toda a casa, limpo todo dia, lavo roupa, seco na secadora, gasto sempre um dinheirão com luz porque eu lavo todo dia de noite, seco já na secadora; deixar a casa com o aspirador passado. Então todo dia meia-noite, meia-noite e meia, eu vou dormir. Porque aí aquilo dá uma pesada porque é todo dia, eu aqui sozinha, não tem uma outra pessoa pras crianças pedirem sabe? É tudo a mãe: “mãe um mamá”, “mãe uma comida”, “mãe um banheiro”, “mãe tô com fome”, “mãe lê a agenda”, “mãe faz tema”, porque às vezes o tema não pode esperar o Rogério final de semana, tem que ser feito o trabalho né, mas a minha mãe ajuda muito eu não*

*tenho o que me queixar da mãe. (Bibiana, companheira e esposa de um monitor da Efasc, 2020)*

Nessa fala, podemos compreender que o trabalho doméstico e de cuidado realizado pelas mulheres, que muitas vezes é invisibilizado ou desvalorizado, torna-se imprescindível para que as atividades de alternância realizadas na escola aconteçam. Ou seja, para que o trabalho do educador se realize, no regime de alternância, as companheiras assumem a reprodução da vida como sua atividade principal. No relato de Bibiana, reitera-se a importância da divisão do trabalho. Na maioria das vezes, a divisão do trabalho não ocorre entre os parceiros, e, com isso, transforma-se em “apoio” entre mulheres, criando assim, uma rede entre aquelas que compartilham experiências e tarefas. É a própria Bibiana quem revela a formação dessa rede:

*[...] a minha mãe é a terceira pessoa no nosso casamento, eu sempre digo que eu e o Adair só conseguimos ficar distantes porque temos a minha mãe. Eu tenho a minha mãe, a Damásia que me ajuda, eu tenho a Fabi que é uma amiga desde que tenho 4 anos de idade que eu posso abrir a porta do carro, jogar meus filhos pra dentro da casa dela que a vida segue, ela faz tudo e também tenho minha cunhada Daiane, que são as pessoas que tocam a vida junto comigo. (Bibiana, companheira e esposa de um monitor da Efasc, 2020)*

Podemos compreender que mesmo as mulheres que não estão diretamente ligadas às atividades da Efasc, são de grande importância para que a alternância seja possível, as mulheres garantem esse processo através do trabalho, tanto doméstico e de cuidado, quanto da/na agricultura.

Além disso, no campo, as atividades são diferenciadas, entre o trabalho pesado (homens adultos e jovens) e o trabalho leve (mulheres e crianças) (Paulilo, 2016). O trabalho realizado pelos homens, na lavoura, geralmente é visto como trabalho pesado e por isso, mais valorizado, já o trabalho realizado pelas mulheres é visto como um trabalho leve, uma ajuda e, por isso, as mulheres recebem menos que os homens. O depoimento de Angelita, mãe de estudante da Efasc, contribui para que possamos entender que a definição de pesado ou de leve sobre o trabalho reforça estereótipos tanto desigualdades de gênero:

*Todo mundo vai dizer que isso é serviço de homem, que aquilo não era serviço de mulher e que eu não poderia estar ali fazendo aquilo porque era coisa de homem. Ser mulher não é um ponto de fraqueza, ela tem mais força do que imagina. (Angelita, agricultora e mãe de um estudante da Efasc, 2020)*

As mulheres desempenham um papel fundamental, que não se limita aos conhecimentos domésticos. Desempenham atividades nas lavouras e pecuária, como é o caso de Angelita, e são responsáveis por toda a produção de alimentos, como a produção de mudas, o plantio, os tratamentos culturais e colheita para o consumo da família e, em alguns casos, para a venda na comunidade e a preparação final do alimento. Também realizam a ordenha de vacas, cuidados com os animais, produção de pães e artesanatos. Essas atividades desenvolvidas pelas mulheres agricultoras, muitas vezes, não são reconhecidas como sendo trabalho produtivo, mesmo quando desenvolvem atividades que geralmente são designadas como masculinas. O trabalho dessas mulheres é visto como “ajuda”, uma atividade com-

plementar às consideradas imprescindíveis ou principais. Nessas condições, as mulheres vão sendo alienadas de vários saberes do trabalho no campo, como revela Bruna:

*[...] eu nunca fui incentivada a aprender a andar de trator e mesmo que eu fosse, era até certo ponto, pois nunca vai ser uma responsabilidade minha saber preparar a terra”*  
(Bruna, egressa e monitora da Efasc, 2020)

Assim, podemos observar que os conhecimentos necessários não se limitam aos trabalhos domésticos e de cuidado. A fala da Bruna permite-nos perceber que os conhecimentos dos homens geralmente são transmitidos para os meninos das propriedades e as meninas não são incentivadas a se apropriarem dos mesmos conhecimentos. Ou seja, pode haver uma correspondência entre os gêneros e a geração no processo de ensino- aprendizagem. Os conhecimentos que as mulheres camponesas transmitem na propriedade e constroem junto com as meninas é uma forma de resistência e de valorizar esse trabalho e conhecimento.

Essa desigualdade reflete nas atividades realizadas dentro da escola, quando os estudantes homens têm preferência por realizar atividades consideradas “pesadas”, ao invés de participar de coletivos de preparação de saladas ou de limpeza da louça, por exemplo. Muitas vezes essa preferência é pela “insegurança” de realizar atividades que desconhecem e quando se propõem a realizar, existe a expectativa de que as mulheres tomem a frente e direcionam eles para as funções. Linda, estudante da Efasc, é quem chama a nossa atenção para esse aspecto, muito embora tenhamos tido contato com os coletivos de trabalho:

*Quando a gente vai fazer alguma prática na área agrícola, tem coisas que eles acham que as meninas não podem fazer: “deixa que eles fazem porque têm mais força”. E, quando a gente vai fazer alguma coisa que envolve mais força, eles pensam que a gente vai se machucar e que “não podem fazer”. Por isso, que tem uma diferença. (Linda, estudante da Efasc, 2020)*

As estudantes também apontam que essa diferença parte dos próprios colegas homens quando esperam que as meninas tenham a iniciativa de organização nas tarefas domésticas e de cuidado, no período de alternância na escola e que, muitas vezes, os estudantes homens têm resistência em desempenhar trabalhos considerados leves ou que são trabalhos que geralmente são realizados pelas mulheres. Catiucia, estudante da Efasc, reitera a compreensão de sua colega:

*Quando a gente vai executar algum trabalho dentro da escola tem uma diferença sim, porque os meninos deixam tudo nas mãos das meninas: “as meninas que sabem, as meninas que têm que organizar e pensar como vão fazer”. Eles simplesmente participam junto. (Catiucia, estudante da Efasc, 2020)*

Outras vezes, os meninos se recusam a realizar alguma atividade que é direcionada a eles e, com isso, as meninas realizam por iniciativa própria, conforme podemos observar no relato de Silvia, egressa da Efasc:

*Em atividades experimentais na escola, quando a gente tava fazendo experimentos com alguns microorganismos, um menino do grupo disse que não ia colocar o pulveriza-*

*dor e aí o outro menino disse que também não iria fazer, então eu disse que eu faria e então eu peguei e fiz, também tem aquela questão de provar que eu sei fazer, que eu também vou fazer, era um serviço um pouco mais pesado, mas eu fui lá e fiz. (Silvia, egressa da Efasc, 2020)*

Como dito anteriormente, a análise possibilitou compreender que durante a construção de saberes dentro das propriedades, os conhecimentos transmitidos aos/as jovens reforçam papéis sociais esperados de acordo com o gênero, promovendo a reprodução societal. Dentro da escola, também acontece esse direcionamento em atividades práticas, onde os estudantes homens são direcionados aos trabalhos que exigem força, em trabalhos considerados como sendo produtivos, enquanto as estudantes mulheres são direcionadas aos trabalhos domésticos, produção e cultivo de alimentos que, muitas vezes, são considerados leves ou de menor importância, ou seja, reprodutivos. Catiúcia é quem problematiza essa questão:

*Um pouco vem dos monitores também, porque quando eles passam as práticas pra nós, geralmente, separam as meninas dos meninos, pras meninas fazerem atividades que é mais relacionado “ao que as mulheres fazem”. E, é interessante que quando os monitores colocam as meninas para semear e depois chamam os meninos pra ajudar, os meninos não sabem como fazer e aí a gente ainda tem que estar ensinando como se semeia. (Catiúcia, estudante da Efasc, 2020)*

Portanto, essa divisão de trabalhos de acordo com os papéis sociais acontece dentro das propriedades e dentro da escola. E, as estudantes percebem, conforme vão problematizando a reprodução de papéis sociais de gênero, tanto

na escola quanto na família, começam a questionar esses direcionamentos às monitoras. Nesse momento, podemos identificar a constituição de outra rede de apoio entre mulheres: monitoras e estudantes. As monitoras vão, da mesma forma, constituindo-se em sujeitos de sua própria vida, na medida em que passam a mediar a leitura de mundo das estudantes, como podemos observar abaixo:

*Quando eu estudava aqui (na antiga escola) a gente não estudava sobre as mulheres, não era muito falado e quando eu entrei na EFASC, que tu Cristina começou a falar mais sobre as mulheres eu fui percebendo que a gente tinha certa importância na propriedade, na agricultura. (Linda, estudante da Efasc, 2020)*

*Às vezes, na área experimental, os meninos questionavam por que as meninas não estavam lá ou porque não tinha nenhuma monitora acompanhando, mas a gente estava lá, a gente participava de tudo, mas a gente tinha que estar sempre provando e fazendo a mais. (Silvia, egressa da Efasc, 2020)*

*São essas vozes, que às vezes não aparecem, a gente chama de silêncio na minha tese e eu quero que vocês entendam que esses trabalhos pormenores que são essenciais na vida, porque se vocês (mulheres) não colocarem a semente ali, ele não vai virar um alimento. (Cristina, Coordenadora pedagógica da Efasc, 2020)*

Além de questionarem os papéis e as relações sociais de gênero, as estudantes também compreendem que o olhar dos colegas homens para os trabalhos realizados por elas é diferente e que “diferente” implica em invisibilizá-las tanto

quanto aos seus saberes. Com isso, sentem a necessidade de provar que o trabalho desempenhado por elas não é apenas ajuda e que também podem realizar outros trabalhos porque se entendem sujeitos de sua própria história.

## **Considerações finais**

Esse estudo nos mostra que os conhecimentos e o trabalho realizado pelas mulheres camponesas desempenham um papel educacional dentro da pedagogia da alternância realizada na Efasc. Tal construção acontece no diálogo entre os saberes populares, da experiência realizada, com os conhecimentos técnicos- científicos que aprendem na escola. No momento em que o/a estudante retorna para a propriedade, na relação com a família, para pesquisar sobre a produção e preparação de alimentos, sobre conhecimentos medicinais como chás e óleos medicinais, sobre benzeduras se defrontam com os papéis de gênero socialmente aceitos.

Além de todos os conhecimentos que envolvem os cuidados, as mulheres são as responsáveis por transmitir os saberes da experiência para as novas gerações. As mulheres cumprem um papel particular nesse processo pedagógico, podendo reforçar a reprodução societal ou social, bem como pode romper com tal ordenamento.

A análise possibilitou a compreensão de que durante a troca e a construção de saberes dentro das propriedades rurais, os conhecimentos transmitidos para os jovens e as jovens são diferenciados, porém, mantendo-se no espectro do socialmente esperado para o conjunto de educandos/as na pedagogia dominantes. Ainda, foi possível observar que as educandas tendem a ter um olhar crítico e problematizador em relação aos educandos, para questões de

relevo e solo na hora do plantio e de melhor utilização da terra, ressignificando seus papéis e agência histórica na pedagogia da alternância.

Os conhecimentos das mulheres, geralmente, dão-se a partir dos trabalhos domésticos e de cuidados, que estão relacionados com (re)produção da vida. Pode-se observar, com a análise das entrevistas, que a (transitividade) consciência sobre o papel desempenhado pelas mulheres no campo acontece de forma diferente entre as entrevistadas. Enquanto algumas ainda não compreendem as atividades realizadas como sendo um trabalho, e, sim, como “ajuda”, outras reconhecem que seus conhecimentos não se limitam aos trabalhos domésticos e de cuidados. E, essa consciência crítica se torna parte fundamental no processo pedagógico, na medida em que confronta a realidade tanto na propriedade quanto na escola. Esse questionamento acontece, principalmente, dentre as mulheres mais jovens. A fala de Catiúcia representa a percepção de outras meninas:

*Sendo mulher lá dentro (da EFASC) a gente descobre que tem um valor imenso na agricultura, antes eu pensava que todo meu trabalho era só uma ajuda, mas com as nossas rodas de conversa, com as reuniões e tudo o que a escola proporciona, muda o pensamento da gente e faz entender que nosso trabalho é trabalho mesmo, não é só ajuda. E dentro da escola a gente tem o nosso valor sendo mulher. (Catiúcia, estudante da Efasc, 2020)*

O projeto de pesquisa segue em andamento, buscando maiores aprofundamentos sobre o papel das mulheres camponesas na pedagogia da alternância, além de buscar compreender as relações entre os saberes populares e os conhecimentos técnico-científicos na experiência da Efasc.

## Referências

AGEFA, EFASC. **Relatório de Atividades 2020**: EFASC em tempos de pandemia. Santa Cruz do Sul: 2020.

ARUZZA, Cinzia. **Funcionalista, deterterminista e reducionista**: o feminismo da reprodução social e seus críticos. Tradução de Murillo van der Laan. *Science and Society*, v. 8, n. 1, 2016.

ÁVILA, Juliano Soares; BORGES, Bruna Caroline; MORETTI, Cheron Zanini. Sistematização de experiências: uma análise do estágio de vivências como instrumento pedagógico na escola família agrícola de Santa Cruz do sul. **Revista Jovens Pesquisadores**, Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 2, p. 73-88, abr. 2021.. Disponível em: <https://bit.ly/47MK4HU>. Acesso em: 10 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/rjp.v10i2.14894>.

BECHER, Caroline. **O sentido do trabalho para agricultoras familiares**. IV Simpósio Gênero e Políticas, Universidade Estadual de Londrina, 2016.

CORNELI, Cristiane; MORETTI, Cheron Zanini. **Saberes Populares, conhecimentos científicos**: as mulheres na pedagogia da alternância. Juara: RCC, 2018.

CORRÊA, Aline Mesquita. **Escola família Agrícola de Santa Cruz do Sul**: Pedagogia da Alternância e Possibilidades emancipatórias. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2016.

COSTA, João Paulo Reis; SOUZA, Mariana Barbosa de; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. Questão do gênero na escola família agrícola de Santa Cruz do Sul: um olhar sobre o estágio de vivência. Rio de Janeiro: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1968.

JARA H., Oscar. **A sistematização de experiência**: prática e teoria para outros mundos possíveis. Tradução de Luciana Gafrée e Silva Pineviro; colaboração Elza M. Falckembach. 1.ed. -Contag. Brasília, 2012.

PAULILO, Maria Ignez. **Mulheres rurais**: Quatro décadas de diálogo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

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

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, 2007.

VERGUTZ, C. L. B. **Aprendizagens na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/47rTqZA>. Acesso em: 10 jul. 2021.

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. 403f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3RaVGP>. Acesso em: 10 jul. 2021.

EDITORIAL

## EIXO II

COMIDA E PRÁTICAS SOCIAIS – CULTURA ALIMENTAR,  
MEMÓRIA E SOCIEDADE



# Capítulo 10: Recetas Rebeldes.

## La cocina *coca* (México) y la autonomía indígena

*Sarah Bak-Geller Corona*

La comida en América Latina ha emergido en los últimos años como un recurso eficaz para la reivindicación de identidades étnicas. En este trabajo se analiza desde una perspectiva histórica y antropológica, cómo se entrelazan alimentación, memoria y etnicidad en la localidad *coca* de Mezcala (Jalisco, México). En esta comunidad, la fabricación de un repertorio culinario *coca* les permite a los habitantes de Mezcala *recuperar* su identidad étnica. A través de la adscripción como indígenas *coca*, los comuneros negocian una mayor participación en el Estado y demandan derechos como son la restitución de tierras y el derecho a expresar y difundir sus identidades colectivas. La elaboración de una gastronomía *coca* implica la creación de nuevos sujetos cuya identidad étnica está estrechamente relacionada con las propiedades fisiológicas y simbólicas de sus comidas.

Este capítulo está dividido en tres apartados<sup>3</sup>. En la primera parte, se hace un breve recuento histórico del papel de la alimentación en los esfuerzos por definir, moldear y transformar la esencia física y social de los cuerpos indígenas en los últimos quinientos años. EN MÉXICO, el recurso al alimento ha sido en diferentes momentos de la historia un

---

3. Una primera versión de este texto aparece en Bak-Geller, S., Matta, R., Suremain, C.H.E (eds.), *Patrimonios alimentarios: consensos y tensiones*, Colegio de San Luis, Institut de Recherches pour le Développement, 2019, p. 31-56.

vehículo recurrente y persuasivo de control y regulación social. La creación de programas alimentarios dirigidos a la población indígena desde el siglo XVI muestra la primacía que han tenido los preceptos dietéticos-alimentarios en la agenda política y social de los grupos hegemónicos. Hablar de “régimenes de etnicidad” en América Latina, y en particular en México, significa hacer explícita la asociación histórica entre la dieta y lo político<sup>1</sup>. Al emplear el vocablo *régimen* en su doble acepción normativa y prescriptiva -esto es, por una parte, *régimen* como estructura organizativa del poder político y como sistema social que rige en un determinado territorio, y por otra, como programa específico de alimentación- intento hacer inteligible la relación entre comida y etnicidad que ha atravesado las experiencias alimentarias de los sujetos sociales en diferentes contextos históricos en México.

En la segunda parte se explora el papel de la alimentación en las experiencias de *ciudadanía indígena*, en el contexto actual del neoliberalismo y el multiculturalismo. La adscripción étnica se ha convertido en una vía privilegiada para los grupos históricamente marginalizados que buscan tener una mayor participación en el Estado, expresar sus identidades colectivas y negociar derechos como son la restitución de tierras y el acceso a oportunidades de desarrollo económico y social. Este trabajo se centra en la localidad de Mezcala (Jalisco, México), una comunidad donde a pesar que los signos convencionales de *indianidad* no están presentes (lengua, vestido, fiestas), la fabricación de una cocina *coca* les permite a los comuneros reivindicar

---

1. Lo político se refiere aquí a las tensiones y aporías constitutivas de la auto-institución de una comunidad.

una identidad étnica y negociar sus derechos en el marco político plurinacional.

Las propiedades fisiológicas y simbólicas de las comidas coca transforman a los comuneros de Mezcala en indígenas, cuya identidad bio-cultural adquiere el nombre de coca. Este fenómeno es analizado en la tercera y última parte, así como los retos y desafíos que encaran los patrimonios alimentarios indígenas en la actualidad. Si bien el patrimonio alimentario se ha vuelto un vehículo recurrente y eficaz para poner en práctica experiencias ciudadanas indígenas, las “recetas” para fabricar indianidades multiculturales están lejos de crear consensos dentro de las comunidades.

## **1. Los regímenes alimentarios y la construcción de cuerpos indios (1500-1900)**

Con la Conquista, en el siglo XVI, las poblaciones indoafricanas fueron sometidas bajo la categoría de “indio”, un término que homologaba la diversidad cultural de los habitantes del continente y los reducía a una condición única de inferioridad física y moral (Bonfil, 1972). La inferioridad del indio, plasmada en imágenes de seres débiles, cobardes, pusilánimes, mezquinos y taciturnos, estuvo desde un inicio asociada a su alimentación, considerada escasa y de “poca sustancia”. La idea que el carácter moral, y no solo físico, de un individuo estuvieran directamente relacionados con la dieta<sup>2</sup> supuso que los españoles mostraran especial ahínco en consumir alimentos europeos -y de preferencia

---

2. Según el pensamiento hipocrático humoral, el alimento ingerido era asimilado de manera literal y sus cualidades intrínsecas determinaban en parte el temperamento de quien lo había consumido. Grangel, 1980; López Beltrán, 2007.

asociados a la cultura cristiana-, en particular trigo, cordero y vino de uva, con el fin de preservar su hegemonía física y espiritual (López Medel, 1990 [1570]; Earle, 2012).

La *comida de indios*, categoría concebida por la lógica colonial y que aludió a una dieta a base de chile y maíz, fue vista como una de las causas principales de la degeneración del indio americano, idea que a su vez fue promovida por los más notables científicos europeos de los siglos XVII y XVIII. Naturalistas notables como Jean-Louis Buffon (1707-1788), David Hume (1711-1776), Cornelius de Pauw (1739-1799), Guillaume Thomas François Raynal (1713-1796), William Robertson (1721-1793), sostuvieron que la mala calidad del clima, el aire y el suelo del continente, aunado a una mala posición con respecto a los astros (Cañizares Esguerra, 1999; Gerbi, 1960), habían viciado los alimentos americanos<sup>3</sup>. Buffon, naturalista y botánico francés, escribió en su monumental *Historia Natural* uno de los postulados más conocidos en ambos lados del océano Atlántico acerca de las diferencias inherentes entre los habitantes del Viejo y el Nuevo Mundo. En América, apuntó el naturalista, el “apocamiento de la Naturaleza viviente en todo aquel continente” había sido la causa principal de que

el salvaje es débil y pequeño en los órganos de la generación... su cuerpo es mucho menos robusto. Es también mucho menos sensible, pero más tímido y cobarde. No tiene ninguna actividad, ninguna energía en el alma. (Buffon, 1792, p. 122)

---

3. Sobre la noción de excepcionalidad e inferioridad geográfica de los continentes no europeos como principio que legitimó el sistema colonial, véase la discusión de Partha Chatterjee en torno a su concepto de “*rule of colonial difference*” (Chatterjee, 1993, p. 18).

Por su parte, los descendientes de los españoles nacidos en América, mejor conocidos como criollos, al verse afectados por las teorías anti-americanas formularon en contrapartida su propio discurso científico en defensa de la naturaleza y los habitantes del Nuevo Mundo, donde el alimento ocupó de nuevo un lugar prioritario. Los primeros argumentos los encontramos en la obra del médico novohispano Juan de Cárdenas (*Problemas y secretos maravillosos de las Indias*, 1591), quien se dio a la tarea de describir las ventajas de los alimentos americanos sobre los europeos y a explicar por qué su ingesta no sólo convenía al indio, sino a todos los tipos de humores y temperamentos. El maíz y el chile, alimentos esenciales en la dieta indígena, fueron considerados por Cárdenas como de “gran sustento”, y una valiosa fuente de mantenimiento y fuerza de las poblaciones indias. La opinión favorable de Cárdenas hacia la *comida de indios* debe ser, sin embargo, puesta en contexto. El hecho que el autor reivindique los productos americanos no significa que el régimen alimentario de los nativos fuera considerado el más adecuado. La superioridad de las comidas criollas queda expuesta cuando los indios entran en contacto con ella, según lo confirma Cárdenas: “Su mantenimiento natural [de los indios] es carne a medio asar o cruda del todo, o maíz crudo o mal cocido, hasta poco a poco hacerlos a nuestras comidas, y si una vez se hacen es contento, después verlos que luzios y gordos se ponen” (Cárdenas, 2003, p. 203).

La insuficiencia e inadecuación del régimen alimentario indígena continuó siendo un tema prioritario de discusión entre los defensores del republicanismo en los diferentes países de América Latina, donde se trató del impacto específico que tenía la cantidad y la calidad de la comida de los indígenas en el desarrollo general de la socie-

dad. Las élites intelectuales, bajo la influencia de las ideas fisiológicas de la época, que veían en la digestión la causa, pero también la solución de la mayoría de los males que padecían los indígenas, propusieron medidas para abolir las dietas autóctonas, argumentando que no cumplían con los requerimientos para una sana digestión<sup>4</sup>. Alexander von Humboldt, naturalista y viajero alemán, se sumó a esta opinión, al escribir en su *Ensayo Político sobre el reino de la Nueva España* (1811) que el estado de los indios no era otro que el de la indigestión, lo que provocaba complicaciones gástricas “muy comunes entre los indios”.

En el contexto de construcción y consolidación del Estado-nación, durante el siglo XIX, la medicina, la ciencia racial y las teorías indigenistas adjudicaron una vez más a la dieta del indígena su supuesto retraso biológico y cultural. Detrás de la imagen de una raza indígena ignorante, pasiva e improductiva, existían siempre discursos sobre la malnutrición, la falta de higiene y el cuidado en la preparación de los alimentos (Pimentel, 1864; Molina Enríquez, 1909). La “teoría dietética de la raza” del periodista y político mexicano Francisco Bulnes (1847-1924), fue en este sentido ejemplar. Bulnes sostuvo que la especie humana se dividía en tres grandes razas, cuyo grado de civilización dependía de un cereal específico: los pueblos consumidores de trigo eran razas superiores, mientras que el atraso de los indígenas mexicanos se debía a su preferencia por

---

4. La función de la digestión, a principios del siglo XIX, era concebida como una especie de fermentación, donde el calor del estómago provocaba alteraciones en los alimentos similares a los que podían observarse en sustancias fermentadas (producción de vapores, putrefacción de compuestos, interacción de ácidos y sales...). (Cf. Spary, 2012). Los alimentos que no experimentaban cierta fermentación en su proceso de elaboración, tales como las tortillas, eran por ende desaconsejados.

el maíz (Bulnes, 1899; 1926). Hubo que esperar hasta la década de 1940 para que los estudios nutriológicos dieran a conocer los aportes de la dieta mesoamericana basada fundamentalmente en maíz.

Para el proyecto indigenista, la alimentación representó un paradigma del desarrollo en América Latina. Los indigenistas refutaron la idea decimonónica de la superioridad e inferioridad de razas y propusieron una nueva definición de lo indio. Ésta no se fundamentaba en criterios estrictamente biológicos, sino que incorporó aspectos culturales e incluso económicos. El indio, no obstante, continuó figurando como un cuerpo esencialmente débil, pasivo y taciturno. Los intentos por transformar la dieta indígena se enfocaron, por lo tanto, en combatir las condiciones de pobreza en que vivían estas poblaciones, al mismo tiempo que se proponían regenerar los cuerpos indios. Manuel Gamio (1883-1960), fundador de la antropología en México y precursor del nacionalismo posrevolucionario, fue el principal portavoz del mejoramiento de la dieta indígena, la cual consideraba no apta para cubrir las necesidades biológicas de un ser humano.

Por su parte, el interés de los médicos por la novedosa ciencia de la dietología motivó la creación de una agenda latinoamericana de dietética y nutrición. La finalidad era integrar a las poblaciones indígenas en la vida política, social y económica de las naciones, objetivo que se veía obstaculizado por sus niveles de malnutrición (Ramos Espinosa, 1939; Ventosa Roig, 1947). Los programas de nutrición destinados a construir cuerpos sanos y bien alimentados como una condición básica para el ejercicio de la ciudadanía, no estuvieron deslindados de la ideología del mestizaje en algunos países. En México, al transformar la dieta de la tortilla, el frijol y el chile por una rica en carne y lácteos, se buscó erradicar

la malnutrición de esta población, al mismo tiempo que se fomentó la desaparición de la condición indígena a favor del mexicano, mestizo y moderno.

Actualmente, en los albores del siglo XXI, la comida continúa proporcionando las condiciones para pensar y definir al indígena. En la actualidad, no solo es el estado el que busca modelar los cuerpos y los comportamientos de los indígenas a través de regímenes alimentarios específicos, sino que son los mismos grupos en situación de vulnerabilidad que reconocen en el patrimonio alimentario un recurso estratégico para negociar con el Estado mejores condiciones sociales y mayor participación en el espacio público. La comida adquiere un nuevo valor en el contexto neoliberal y multicultural, donde ocupa un lugar clave para entender la categoría socio-étnica de *indígena*, así como la relación entre etnicidad y ciudadanía.

## 2. El régimen multicultural

Como parte de la nueva corriente neoliberal multiculturalista, México, como muchos otros países en América Latina, fue proclamado Estado pluricultural (López Bárcenas, 2002; Valdivia, 2009, Boccara, 2010). La reforma al artículo 4 constitucional, en el año de 1992, y más tarde la ley indígena del 2001, establecieron que la Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. Dentro de esta definición multiculturalista del Estado Mexicano, surgió la figura del ciudadano indígena, no sin generar contradicciones y tensiones frente a las comunidades indígenas. A pesar que la Constitución habla de la autoadscripción como criterio fundamental para determinar quién es indí-

gena, el reconocimiento de los derechos indígenas requiere de la comprobación de la *indigeneidad* de sus miembros. Requisito nada evidente dada la ambigüedad de los criterios gubernamentales para definir lo *indígena*.

En este contexto, el patrimonio alimentario se ha convertido en una de las pruebas rotundas de lo *indígena*. Con mayor frecuencia observamos que el recurso a la cocina es empleado por los grupos vulnerables que reclaman un reconocimiento de su etnicidad, así como por el estado que debe dar fe de la etnicidad del sujeto o comunidad demandante. Esta “apuesta” por la cocina como signo irrefutable de *indianidad* resulta poco sorprendente si tenemos en cuenta el papel histórico que ha tenido la alimentación en la definición de la condición indígena en México. Asimismo, el hecho que la alimentación apela a una doble dimensión biológica y cultural, la convierte en un recurso eficaz para las comunidades que reafirman su identidad étnica en términos sociales, culturales e incluso corporales. El acto físico de introducir alimentos al cuerpo ha sido interpretado, en diferentes lugares y momentos de la historia, como una forma de *incorporación simbólica* del alimento en el organismo de quien lo ingiere (Fischler, 1995; Contreras; Gracia, 2005; De Garine, 2014; Spary, 2012). En la actualidad, la ingesta de platillos *indígenas* es vista como un recurso eficaz para el proceso de indianización, en el que el sujeto asimila algo más que las propiedades nutricionales de los alimentos; está incorporando en sus entrañas los valores de la pureza, la autenticidad y el arraigo que caracterizan el *ethos* indígena.

Es así que algunas comunidades vulnerables de origen indígena se han sumado al interés por el rescate y la valorización de las tradiciones culinarias, y desde hace pocos años promueven actividades gastronómicas: festivales,

concursos, recetarios, expo-ventas (Katz *et al.*, 2016). En estos eventos dirigidos a locales y foráneos, se enfatiza el origen local de los ingredientes, la antigüedad de los saberes culinarios, los sistemas de transmisión, el simbolismo de sus preparaciones y cualquier otro aspecto relacionado con su comida que revele la unidad, coherencia y especificidad cultural y muchas veces biológica de la comunidad.

El caso coca de Mezcala es de especial interés, ya que la puesta en valor de una cocina tradicional coca forma parte de la estrategia de los comuneros para la defensa de su territorio, el cual se encuentra amenazado por los intereses de inversionistas privados y del gobierno municipal. Al mismo tiempo, el proyecto gastronómico coca se suma a los esfuerzos de los habitantes por rescatar y difundir una historia local, ligada a la identidad de los mezcalenses como pueblo rebelde y luchador incansable de su autonomía.

Mezcala está conformado por un pueblo y la pequeña Isla de Mezcala, ubicados en la orilla norte de la ribera de Chapala, en el estado de Jalisco. La tenencia de las tierras es comunal de modo que, junto con el Delegado Municipal, la Asamblea de Comuneros funge como autoridad. La historia de Mezcala remonta a la época mesoamericana. Formaba parte del señorío de Coinan y sus tierras fueron conquistadas en 1530 (Castañeda, 2006).

Desde hace unos quince años, los habitantes de Mezcala se han visto amenazados por la invasión y compra ilegal de tierras comunales, que busca en gran medida promover esa zona de la ribera como centro turístico. Las diferentes formas de presión que ejercen los tres niveles de gobierno (municipal, estatal y federal) y los inversionistas privados sobre el territorio comunitario han provocado que los comuneros se organicen en tanto pueblo *coca* para defender sus

tierras y mantener viva su identidad como pueblo rebelde y autónomo (Bastos, 1996; 2011; Alonso, 2012; Durán, 2015).

Como una forma de resistencia al proyecto de cambio de uso de suelo y de patrimonialización de la isla, los comuneros de Mezcala se movilizaron en tanto pueblo indígena *coca* (Bastos, 1996, 2011; Alonso, 2012; Durán, 2015). La identidad *coca* no ha sido una creación *sui generis*. Efectivamente, en esta área se hablaba la lengua *coca*, emparentada estrechamente con el náhuatl. Sin embargo, hace tiempo que en Mezcala se perdieron los rasgos culturales observables que caracterizan habitualmente la identidad indígena: la lengua, el vestido, la música... Una de las estrategias en este proceso de *re-etnización coca* consiste, justamente, en la elaboración de una gastronomía *coca*.

### **3. La incorporación del patrimonio alimentario en el ejercicio ciudadano *coca***

La cocina en Mezcala no cuenta con un reconocimiento a nivel regional. Al igual que en el resto de las poblaciones de la región del lago de Chapala, se aprovechan los recursos lacustres, del monte y agrícolas de la región: maíz, chayote, pescado blanco, charales, cangrejos, caracoles, ciruelas, guajes, entre otros. Desde el 2013, han surgido iniciativas locales encaminadas a valorizar una cocina “tradicional” de Mezcala.

La patrimonialización de la cocina *coca* está inmersa en la disputa actual por la tenencia comunitaria de la tierra. Los comuneros han puesto en marcha dos proyectos de autonomía y defensa de la tierra comunal, los cuales tienen la peculiaridad de haber sido formulados en clave alimentaria. El primero de ellos se trata de un comedor comunitario para locales y turistas, que lleva el nombre

sugerente de El *Paraje Insurgente*. Este comedor, inaugurado en el 2013, ofrece algunos de los platillos “típicos de Mezcala” que se caracterizan por la presencia de ingredientes lacustres y agrícolas propios de la región: caldo de verduras y chayote, caldo de pescado, birria, atole de masa de maíz, elote tatemado, cajeta de ciruela, ponche de guayaba, pescado en hoja de maíz, charal asado, salsa de ciruela, entre otros. Si bien se habla de comida *típica*, las cocineras del Paraje Insurgente innovan constantemente con las recetas con el fin de adaptarlas al gusto de los turistas. Algunos ejemplos son la lasaña de chayote, la crema de chayote, la nieve de chayote. El Paraje se ha constituido además como sede de encuentros importantes entre los comuneros y los representantes de organismos estatales, como la Comisión Nacional de Derechos Indígenas de Jalisco (Durán, 2015).

El segundo proyecto consiste en un taller donde las mujeres de Mezcala realizan un recetario con platillos coca. Para ello se organizaron talleres y grupos focales y se realizaron entrevistas semi dirigidas donde los participantes compartían sus recetas y sus opiniones respecto a la selección y clasificación de las recetas. Mis aportaciones en el proceso de elaboración del recetario en calidad de agente solidario con la movilización coca, lejos de dificultar el trabajo etnográfico, estuvieron enmarcadas en una metodología dialógica, horizontal y colaborativa. Esta consistió en promover un contexto equitativo de discusión, en el que el análisis, la reflexión y la confrontación estuvieran al alcance de ambas partes –investigador y sujeto de estudio–, produciendo con ello conocimiento mutuo (Rufer, 2012).

Las mujeres que participaron en la elaboración del recetario indígena coca se distinguen por sus conocimientos en materia culinaria, así como por sus discursos de autonomía

y defensa territorial. Esta situación tiene que ver con que en Mezcala, a diferencia de otras comunidades agrarias en México, las mujeres heredan títulos de propiedad comunal y participan en la Asamblea de comuneros (Moreno, 2008). Actualmente, hay sesenta mujeres comuneras en Mezcala, muchas de las cuales ven en el recetario una forma de movilización social y política efectiva. En el recetario coca se privilegian los productos del lago y el campo que ya aparecen referenciados en el título primordial de 1534, el documento colonial firmado por el Virrey Antonio de Mendoza que avala a la comunidad de Mezcala como legítima posesora del territorio.

Aunque muchos de estos productos ya no existen en la actualidad, en específico ciertas especies de pescado, incluirlos en el recetario permite trazar una genealogía de la cultura coca y darle continuidad en el tiempo y en el espacio (Bak-Geller y Moreno, 2017). A diferencia de otros casos de patrimonialización de cocinas étnicas en México, donde es posible echar mano de fuentes históricas que refieren a la alimentación de los antiguos pobladores (vestigios arqueológicos, códices, crónicas de conquista, memorias de viajeros, ensayos literarios, grabados, pinturas), en Mezcala no existe, aparte del título primordial, documentos que describan las prácticas culinarias de sus antepasados. La escasez de fuentes históricas ha motivado que los comuneros otorguen menos relevancia a la narrativa de los orígenes que a una historia que realza el orgullo y apego al territorio; territorio que es objeto de amenazas recurrentes por parte del Estado y de agentes privados. En este sentido, la receta de “huilotas asadas” ha sido incluida dentro del repertorio culinario coca por motivos que tienen menos que ver con la idea de ancestralidad, que con el valor que representa para

los comuneros la práctica de “pescar huilotas”<sup>5</sup> en el cerro, una actividad que se lleva a cabo en cierta temporada del año y que permite a los comuneros adueñarse, aunque sea por un corto tiempo, de un territorio que fue invadido desde 1999 por un empresario de Guadalajara.

La receta de los tamales de frijoles para día de muertos es un caso paradigmático de la relevancia que tiene el territorio en la definición de la cocina y de la identidad étnica coca. Dichos tamales tienen la particularidad que “se hacen con maíz que cosechas; no se compran”, me explicó una de las colaboradoras más jóvenes del recetario (Entrevista 1). El platillo, que sirve a la vez de ofrenda a los difuntos, es indisociable de las prácticas de cultivo locales, lo cual ejerce una presión entre los comuneros, quienes están de cierto modo obligados a trabajar sus tierras para cosechar el maíz necesario para estas fechas. El deslindarse de la tierra, abandonar su milpa y dejar de participar en la preparación de los tamales de frijoles para muertos, tiene repercusiones en la inserción social del individuo: “o sea, si no cosechas, te pierdes de un montón de fiestas” (Entrevista 1). Durante la celebración del día de muertos, cabe señalar, se acostumbra poner flores en el altar que fueron previamente recolectadas en el cerro. A diferencia de otras regiones del país, en Mezcala no se usan las flores cempaxúchitl. La razón es simple: el difunto debe reconocer el olor de las flores de su tierra, y como ese día en todo el país se ofrendan flores, se evita confundir al muerto, que podría extraviarse en el camino de regreso a casa (Entrevista 1).

---

5. Las huilotas o tórtolas son aves de la familia Columbidae, originarias de América. Se dice que se pescan porque se atrapan con redes que parecen a las que se utilizan en el lago para capturar pescado.

A diferencia del comedor, las mujeres han acordado que las recetas deben ser “tradicionales”, esto es, sin lugar a la innovación. Al respecto, una de ellas comentó: “ahora hay algunos que preparan sus tamales y les echan cosas nuevas, pero para el recetario ¡no, nada de tamales con cerveza!” (Entrevista 1). Con el propósito de destacar el vínculo entre la cultura culinaria y el territorio, las recetas están ordenadas siguiendo el calendario agrícola y festivo, y no según la lógica convencional de los libros de cocina (entradas, sopas, platos fuertes, ensaladas...). A través de la selección estratégica de ingredientes y platillos, el recetario está concebido como un testimonio del arraigo territorial del pueblo coca.

La noción de ancestría, presente en el recetario así como en los discursos de los mezcalenses, no es un simple recurso nostálgico al pasado. Es estratégica y es vista como un recurso efectivo para construir un futuro prometedor. A partir de la imagen de una cocina indígena, tradicional y estacionaria, se negoció con la Secretaría de Cultura la inclusión del recetario coca dentro de la colección de recetarios de cocinas indígenas que desde hace 20 años edita el gobierno Federal. La colección lleva publicados hasta la fecha casi 80 títulos y constituyen el patrimonio culinario indígena de la nación. La inserción del recetario coca en este repertorio de cocinas étnicas de México cobra particular interés cuando se le analiza dentro de la interfaz de poderes locales, regionales y nacionales. La autorización por parte del gobierno federal para publicar el libro de cocina coca es visto por el grupo de mujeres de Mezcala como un logro significativo de su lucha por el reconocimiento a su identidad étnica, y particularmente, como una victoria política y simbólica frente a la Secretaría de Cultura y Turismo de Jalisco, cuya Ley Indígena del 2006 les ha negado

el estatuto de indígenas (*Ley sobre Derechos y el Desarrollo de los Pueblos y las Comunidades Indígenas*, 2006). La vía de la patrimonialización fue vista como una oportunidad para negociar directamente con las instancias nacionales e internacionales una mayor visibilidad y reconocimiento étnico, demandas que a nivel local han sido sofocadas.

Por último, no debe perderse de vista la participación de la comunidad de migrantes de Mezcala en los Estados Unidos de América, en el proceso de cocalización. Organizaciones como *Club Mezcala de la Asunción, Inc.*, ubicada en Los Ángeles California, y otras agrupaciones en el estado de California y la ciudad de Washington, colaboran activamente en la recaudación de fondos que se destinan a las festividades y otras actividades que tienen que ver con el mejoramiento de su pueblo natal. En los convivios que realizan estas organizaciones en el país del norte, la venta de alimentos es una actividad primordial, me relata Rubén, quien reside desde hace varias décadas en California y es un miembro joven y activo en una de las agrupaciones de migrantes. La oferta gastronómica, dirigida a mezcalses y migrantes de otras partes de México y Centroamérica, consiste en platillos como hamburguesas, hot-dogs, nachos, *pop-corns* y carne asada “más agabachada”, que se consumen al mismo tiempo que el pozole, las tostadas, los tamales, los cueritos y otros platillos “típicos mexicanos” (Entrevista 5).

Ninguna de las recetas consideradas mezcalses que aparecen en el recetario coca forma parte del festejo. Solamente en un par de ocasiones se ha ofrecido pescado de la región de Chapala, que adquieren directamente con los paisanos de Michoacán. En general, la idea de un repertorio culinario mezcalses está poco presente entre los organizadores de las kermeses, donde lo “mexicano” prima sobre las

cocinas locales o regionales, las cuales a su vez reproducen el sentido de tradición y autenticidad del discurso nacional ( Describe Rubén con evidente añoranza el “chilito con semilla de calabaza que viene desde tiempos prehispánicos” y que él comía durante su infancia en Mezcala; su nombre no lo recuerda ya, pero retiene que “el chilito tenía nombrecito tipo náhuatl” (Entrevista 5). La receta de la salsa de *tinhuaraque*, elaborada a base de jitomatitos silvestres que crecen en la milpa, chile verde y cilantro, y que es empleada para aderezar las carpas asadas y las huilotas (*Recetario coca*, 2018:37], fue el preámbulo de una conversación que derivó en la afirmación de su identidad coca; una identidad que se representa intacta, constante e invariable, incluso asimilada biológicamente, contrario a las identidades fluctuantes, escurtadas y encubiertas que produce la condición migratoria : “Yo soy indígena, yo soy coca. Y un papel, un reconocimiento no me lo da ni me lo va a quitar. Soy esa sangre, soy indígena, soy indio, soy coca” (Entrevista 5).

La cocina y la identidad étnica coca coexisten con otros referentes culinarios e identitarios (globalizados, nacionales, indígenas, cal-mex, tex-mex) y sus respectivas nociones de “otredad”, lo que hace de las maneras de comer en un contexto trasnacional un escenario complejo y ambivalente para pensar lo “indígena”.

El patrimonio culinario coca no es, por ende, un lugar de refugio, de nostalgia. El proyecto de autonomía coca, formulado en clave alimentaria, articula las nociones de pureza, ancestralidad, fuerza y salud para crear una identidad indígena concebida en términos culturales, políticos y corporales. El comedor comunitario y el recetario coca hacen explícito el vínculo entre cocina, recursos naturales y territorio, apostando por la vía de la patrimonialización

para la defensa de su tierra y su identidad amenazada de pueblo rebelde. La alternativa que ofrece la comida para reivindicar derechos sociales, políticos y de posesión de tierra adquiere un sentido particular en palabras del joven migrante en California: “¿Cómo te van a quitar tu identidad si [ésta] no está escrita en ningún papel? Mi identidad no expira” (Entrevista 5).

## Bibliografía

ASAMBLEA General de Comuneros de la comunidad indígena de Mezcala. Declaratoria de Mezcala, 3 de febrero de 2008. *En*: BASTOS, S. (coord.). **Mezcala**: la memoria y el futuro. La defensa de la isla en el bicentenario. Guadalajara: CIESAS, 2012, p. 79-83.

BAK-GELLER, Sarah Corona. Comida, civilización y república. El pensamiento de Rousseau en la conformación de una dieta patriótica en México. *In*: ENTIN, Gabriel. (ed). **Rousseau en Iberoamérica**: lecturas e interpretaciones entre monarquía y revolución. Buenos Aires: Editorial SB, 2018, p. 87-105.

BAK-GELLER, Sarah Corona. Comida e indianidad en México. *In*: BAK-GELLER, Sarah Corona; MORENO, Rocio. (coords). **Recetario coca de Mezcala**, Jalisco, col. Recetarios indígenas y populares, vol. 77. México: Secretaría de Cultura - DGCP, 2018, p. 15-26.

BAK-GELLER, Sarah Corona. Wheat versus maize. Civilizing Dietary Strategies and Early Mexican Republicanism. **Journal of Interdisciplinary History of Ideas**, v. 4 , n. 8, 2015, s.p.

BASTROS, Santiago. La nueva defensa de Mezcala: un proceso de recomunalización a través de la renovación étnica. **Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad**, v. 32, n. 125, 2011, s.p.

BASTROS, Santiago. Los indios, la nación y el nacionalismo. Espiral. **Estudios sobre Estado y Sociedad**, v. 2, n. 6, 1996, p. 161-206.

BOCCARA, Guillaume. Cet obscur objet du désir... multiculturel (II): indianité, citoyenneté et nation à l'ère de la globalisation néolibérale. **Nuevo Mundo, Mundo Nuevos**, 2010.

BONFIL, Guillermo Bonfil. **El concepto indio en América, una categoría de la situación colonial**. Anales de Antropología, vol. IX, 1972, p. 105-124.

BOURGES, Héctor; CASANUEVA, Esther. Reseña histórica sobre la nutriología en México. In: BOURGES, Héctor; BENGUA, José M.; O'DONNELL, Alejandro (eds.). **Historias de la Nutrición en América Latina**. México: Sociedad Latinoamericana de Nutrición, v. 1, 2002, p. 175-216.

BUFFON, Georges-Louis Leclerc. **Historia natural, general y particular**. Madrid: Joachin Ibarra, 1972.

BULNES, Francisco. **El triste porvenir de los países latinoamericanos**. México: Editorial Contenido, 1975 [1899].

BULNES, Francisco. **Los grandes problemas de México**. México: Ediciones de El Universal, 1927 [1926].

CAÑIZARES ESGUERRA, Jorge. New World, New Stars: Patriotic Astrology and the Invention of Indian and Creole Bodies in Colonial Spanish America, 1600-1650. **American Historical Review**, v. 104 , n. 1, 1999, p. 33-68.

CASTAÑEDA, Carmen . **Los pueblos de la ribera del lago de Chapala y la isla de Mezcala durante la Independencia (1812-1816)**. Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco-Secretaría de Cultura-Ayuntamiento de Poncitlán, 2006.

CHATTERJEE, Partha. **The Nation and its Fragments**. Princeton: Princeton University Press, 1993.

CONGRESSO DEL ESTADO DE JALISCO. **Ley sobre Derechos y el Desarrollo de los Pueblos y las Comunidades Indígenas**, 2006.

DE GARINE, Igor. De la antropología de la alimentación como herramienta de conocimiento. **Estudios del hombre**. Antropolo-

gía de la alimentación. Textos escogidos de Igor de Garine, v. 32, 2014, p. 71-88.

DURÁN, Ines. Los comuneros de Mezcala en confrontación con las redes institucionales de poder. **Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad**, XXII, v. 6, 2015, p. 205-232.

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

GAMIO, M. Dietética popular. *In*: GELLER, Sarah Bak. **Hacia un México nuevo**. Problemas sociales. México: Instituto Nacional Indigenista, 1987 [1935].

GERBI, A. 1960. **La disputa de Nuevo Mundo**. Historia de una polémica (1750-1900). México: FCE.

KATZ, E., *et al.* Valorisation des cuisines amérindiennes dans les Amériques: fêtes, foires et festivals. *En*: Tibério, M. L., *et al.* (eds). **Actas del 3<sup>er</sup> seminario Alimentos e manifestações culturais tradicionais/2<sup>o</sup> Simpósio internacional Alimentação e cultura: tradição e inovação na produção e consumo de alimentos**. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), 2016.

LONSO, J. El bicentenario vivido desde Mezcala. *En*: BASTOS, S. (coord.). **Mezcala: la memoria y el futuro**. La defensa de la isla en el Bicentenario. Guadalajara: CIESAS, 2012, p. 155-167.

LÓPEZ, C. **Hippocratic Bodies: Temperament and Castas in Spanish America (1570-1820)**. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 8 (2): 253-289, 2007.

LÓPEZ, F. **Legislación y derechos indígenas en México**. México: Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas/Ediciones Casa Vieja-La Guillotina/Red-es/Centro de Estudios Antropológicos, Científicos, Artísticos, Tradicionales y Lingüísticos, Ce-Ácatl, 2002.

LÓPEZ, T. **De los tres elementos**: tratados sobre la naturaleza y el hombre en el nuevo mundo. Madrid: Alianza, 1990 [1570].

MORENO, R. **La comunidad indígena coca de Mezcala, el sujeto de la historia en la defensa de la tierra.** Tesis de licenciatura en Historia. Universidad de Guadalajara, 2008.

MORENO, R.; JACOBO, M.; GODOY, J. **Los Coca de Mezcala siguen vivos.** Ojarasca, 115, 2006.

PIMENTEL, F. **Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México, y medios de remediarla.** México: Imprenta de Andrade y Escalante, 1864.

RAMOS, A. **La alimentación en México.** México: s/e., 1939.

RODRÍGUEZ-ALEGRÍA, E. **Eating Like an Indian: Negotiating Social Relations in the Spanish Colonies.** *Current Anthropology*, 46 (4): 551-573, 2005.

RUFER, Mario. El habla, la escucha la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica pós-colonial. *En: CORONA, S.; KALTMEIER, O. (eds). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales.* México: Gedisa, 2012.

SPARY, E.C. **Eating the Enlightenment.** Food and the Sciences in Paris, 1670-1760. Chicago-London: Chicago University Press, 2012.

VALDIVIA, M. T. **Políticas y reformas en materia indígena, 1990-2007.** *Argumentos*, 22 (59): 127-159, 2009.

VENTOSA, J. **La alimentación popular.** México: SEP/Biblioteca Enciclopédica Popular, 1947.

## **Entrevistas:**

Entrevista 1 con la colaboradora más joven del recetario. Elaborada en el Paraje Insurgente, Mezcala, 2 de julio 2016.

Entrevista 2 con la Sra. Rita, curandera. Elaborada en el patio de su domicilio particular, Mezcala, 24 de septiembre 2016.

Entrevista 3 con la Sra. Susana, cocinera en el Paraje Insurgente. Elaborada en el Paraje Insurgente, Mezcala, 24 de septiembre 2016.

Entrevista 4 con la Sra. Irma, cocinera en el Paraje Insurgente. Elaborada en el Paraje Insurgente, Mezcala, 24 de septiembre 2016.

Entrevista 5 con Rubén, miembro activo de una asociación de migrantes de Mezcala en California. Elaborada en Restaurante Denny's, Los Ángeles, California, 14 de octubre 2018.

VIRTUAL



PACO

EDITORIAL

## Capítulo 11: A comida como marca identitária no turismo rural

*Virginia Elisabeta Etges  
Verenice Zanchi*

### **Introdução**

Os gostos e os sabores da comida remetem a heranças culturais, hábitos alimentares trazidos de geração para geração. Da mesma forma, o preparo da comida remete a um saber fazer, transmitido oralmente ou por meio de receitas registradas, muitas vezes, em cadernos amarelados gastos pelo uso ao longo do tempo. A essa memória do paladar somam-se novos hábitos e novas receitas com as marcas do tempo presente.

O certo é que mesas fartas sempre lembram abundância, não necessariamente abundância em riqueza ou poder econômico, e sim abundância em bem querer, traduzida em bem servir, em partilhar com os que se reúnem em torno da mesa a alegria do encontro e o prazer de nutrir o corpo e a alma.

A marca do tempo presente, que se apresenta contornada pela modernização, traduzida na padronização e na homogeneização dos alimentos consumidos pela grande maioria da população, tanto no Brasil quanto mundo afora, vem mostrando a sua força.

Assim, a contribuição que se pretende trazer por meio deste ensaio ao debate proposto nesta coletânea é discutir o significado da comida que traduz identidade cultural no contexto de roteiros de Turismo Rural na Região do Vale do Rio Pardo, no Estado do Rio Grande do Sul.

Busca-se, dessa forma, realçar a importância da gastronomia regional como elemento de atração e qualificação de destinos turísticos, destacando os aspectos socioculturais, modos de utilização e fazer culinário regional como conjunto de atrativo simbólico de experiências que agrega valor ao turismo local e regional.

## **1. Comida como identidade cultural**

Claude Lévi-Strauss, em sua obra *O cru e o Cozido* (1964), estabelece uma diferença entre comida e alimento, expondo que o alimento é aquele direcionado para saciar o ser humano, para atender suas necessidades fisiológicas, já a comida é esse alimento transformado, carregado de significados. A comida, nesse sentido, funciona como um código, por meio de uma linguagem simbólica capaz de unir fronteiras distintas, transformando uma cultura singular em pluralidade cultural, e essa linguagem, ao mesmo tempo que caracteriza os povos, também os diferencia e os particulariza (Barbosa, 2019).

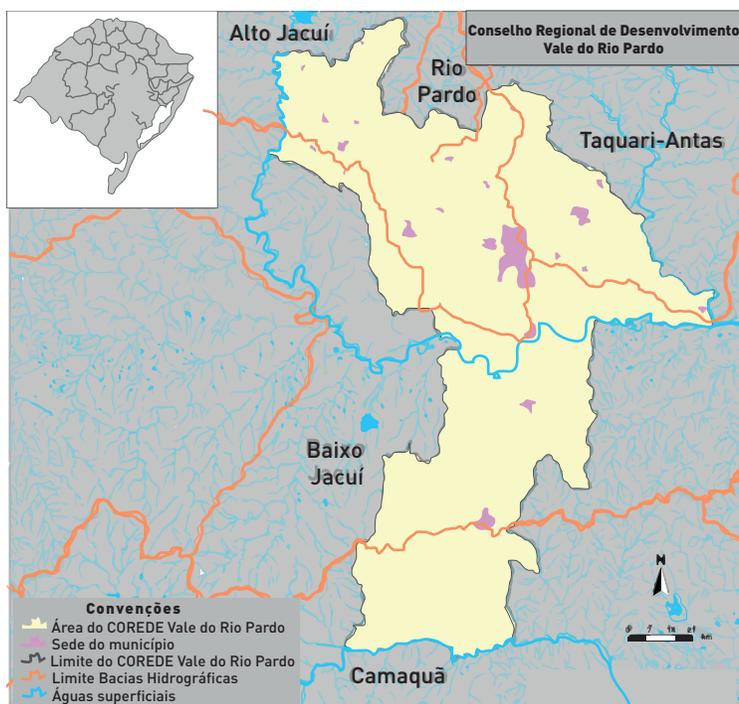


Figura 1. Localização da Região do Conselho Regional do Vale do Rio Pardo - Corede/VRP

Fonte: Fepam-RS (2005), adaptada por Dorneles, 2016.

Na região do Vale do Rio Pardo<sup>6</sup>, ao longo das últimas duas décadas, observa-se o crescimento de empreendimentos da agricultura familiar voltados ao turismo rural, em que a comida típica colonial tem se tornado uma atração turística.

6. A Região do Corede Vale do Rio Pardo é integrada por 23 Municípios: Arroio do Tigre, Boqueirão do Leão Candelária, Encruzilhada do Sul, Estrela Velha, General Câmara, Herveiras, Ibarama, Lagoa Bonita do Sul, Mato Leitão, Pantano Grande, Passa Sete, Passo do Sobrado, Rio Pardo, Santa Cruz do Sul, Segredo, Sinimbu, Sobradinho, Tunas, Vale do Sol, Vale Verde, Venâncio Aires e Vera Cruz.

A região do Vale do Rio Pardo tem como uma das suas principais atividades econômicas a produção e o beneficiamento do tabaco, cujo cultivo é realizado em pequenas propriedades familiares, que se originaram no processo de colonização da região ao longo do século XIX por imigrantes europeus, destacadamente alemães e italianos.

Ao longo das últimas décadas a diversificação de atividades no meio rural tem sido incentivada, contexto em que propriedades rurais familiares vêm se dedicando ao turismo rural, por meio de pousadas, áreas de camping, restaurantes típicos, trilhas ecológicas, entre outras opções.

A relevância da atividade do turismo rural em áreas onde há a predominância da agricultura familiar pode ser constatada, na medida em que essa associação reverte em novas oportunidades de trabalho e renda, pois, nesses casos, a economia local é ativada através da diversificação de novas formas de trabalho no campo. Ao apresentar os modos tradicionais e artesanais da agricultura familiar como produto turístico, o turismo rural amplia suas possibilidades, consolidando o modo de vida rural como um atrativo aos moradores das metrópoles. O estilo de vida, os costumes e o modo de produção das famílias rurais, ou seja, a cultura do campo, passa despertar o interesse não só dos grandes centros urbanos, mas também dos municípios vizinhos. Compartilhar tradições gastronômicas e culturais que poderiam cair no esquecimento são resgatas e valorizadas. (Blanco, 2004, p. 45)

Nesse contexto, a comida típica colonial é oferecida pelas famílias aos turistas nas propriedades rurais na região,

tornando-se assim uma marca identitária, carregada de significados socioculturais.

As propriedades que oferecem aos turistas comida típica colonial têm em seu modo de preparo e ingredientes singulares a ascendência familiar, ou seja, estão relacionados ao saber-fazer, transmitido de geração para geração.

Schlüter (2006, p. 16) pondera que “o alimento não é simplesmente um objeto nutritivo que permite saciar a fome, mas algo que também tem um significado simbólico em uma determinada sociedade”. Ou seja, o alimento, além das características físicas, está carregado de valores simbólicos e imaginários.

Segundo Araújo e Tenser (2009, p. 14) “o ato de alimentar-se está inexoravelmente ligado à cultura, aos costumes e aos hábitos familiares de certas regiões”.

Os produtos “típicos” representam um lugar. Nesse sentido, de acordo com Maciel (2001, p. 152),

A constituição de uma cozinha típica vai além de uma lista de pratos que remetem ao “pitoresco”, pois implica no sentido destas práticas associadas ao pertencimento. Nem sempre o prato considerado “típico”, aquele que é selecionado e escolhido para ser o emblema alimentar da região, é aquele de uso mais cotidiano. Ele pode, sim, representar o modo pelo qual as pessoas querem ser vistas e reconhecidas.

As considerações da autora refletem o que ocorre com relação à comida típica colonial oferecida pelos agricultores familiares aos turistas nos roteiros de turismo rural da região. Ou seja, a comida típica colonial é composta de uma mescla entre alimentos que estão presentes diariamente na mesa desses agricultores, outros alimentos preparados em

dias de festa e ocasiões especiais e, ainda, um terceiro grupo de alimentos que caracteriza a “culinária típica alemã”, elaborada mais recentemente.

Nesse sentido, a comida oferecida aos turistas carrega um sistema simbólico e, como memória coletiva representa, para o agricultor, o sentimento de pertencimento a um grupo sociocultural. Os agricultores, ao oferecerem aos turistas seus alimentos típicos, estão compartilhando culturalmente suas tradições alimentares.

A comida pode despertar emoções ligadas à memória, podendo nos fazer lembrar alguém ou um lugar, por meio de lembranças afetivas e prazerosas. Woortmann (2009, p. 23) afirma que “a comida possui um significado simbólico – ela *fala* de algo mais que nutrientes”. O alimento assume, assim, significados de natureza simbólica, referenciados em práticas cotidianas, instrumentalizando identidades, ou seja, o alimento é um marcador cultural facilmente convertido em tradição pela memória e, portanto, influencia a significação de identidades étnicas, regionais e nacionais.

No contexto dos roteiros de turismo rural do Vale do Rio Pardo, o alimento que é ressignificado expressa aspectos particulares da região, ao mesmo tempo, em que caracteriza a identidade dessas famílias, uma vez que os saberes e os valores de seus antepassados estão presentes. Ou seja, mobilizam saberes e recursos com o objetivo de construir campos de interação que lhes garantam autonomia e espaço para agir (Zanchi, 2019).

Essa autonomia, segundo Wanderley (2009, p. 157), é demográfica, social e econômica. “Nesse último caso, ela se expressa pela capacidade de prover a subsistência do grupo familiar em dois níveis complementares”: o imediato e o futu-

ro. As famílias que decidem ofertar o alimento em roteiros de turismo percebem na atividade turística essa oportunidade.

As identidades estão em constante construção e demonstram como as tradições, além de fruto do passado, se articulam com o presente, sendo preservados pelo núcleo familiar, que valoriza sua cultura e sua tradição. Assim, a preparação do alimento é muito mais do que um conjunto de técnicas, compõe um saber-fazer constituído de memória e identidade.

Os saberes e os valores da alimentação, notadamente, estão associados aos membros mais velhos da família, pois são eles que cultivam e repassam, de geração para geração, suas memórias alimentares.

Para Beluzzo (2009) as mulheres são as responsáveis pela preservação do patrimônio cultural culinário. As receitas tradicionais, por serem carregadas de memória afetiva e tradições, sobrevivem à industrialização dos alimentos. Assim, a cozinha “é um conjunto de elementos referenciados na tradição e articulados no sentido de constituí-la como algo particular, singular, reconhecível ante outras cozinhas” (Maciel, 2005, p. 50).

A importância dos saberes destaca-se pelo fato de que:

Se o homem tem necessidade de nutrientes [...], ele somente pode ingeri-los e incorporá-los na forma de alimentos, ou seja, de produtos naturais culturalmente construídos e valorizados, transformados e consumidos respeitando um protocolo de uso fortemente socializado. (Poulain, 2004, p. 19)

Isso porque, “a alimentação tem uma função estruturante na organização social de um grupo humano” (Poulain, 2004, p. 19). Portanto, o olhar sistemático sobre tais práticas permite

considerá-las “[...] marcadores identitários, pelos quais se desenvolvem códigos de diferenciação social, [...]” que caracterizam a comunidade, a região, a nação (Poulain, 2004, p. 20).

A internacionalização da alimentação ocorre por meio de particularismos locais e regionais (Poulain, 2004, p. 22) e a valorização do alimento conecta-se às estratégias relacionadas ao desenvolvimento do turismo, uma vez que identifica inúmeras estruturas institucionais (comitês regionais ou departamentais de turismo, agências de turismo, câmaras de comércio, entre outros) associados à atividade turística, os quais servem de meios de comunicação e mobilização dos empreendedores alimentares. Os produtores são “[...] guardiões de um patrimônio gastronômico, talvez até mesmo de uma “sabedoria”, na qual intimamente o sentido e os sabores se misturam” (Poulain, 2004, p. 34).

Para Schlüter (2006, p. 10) fazem parte do consumo turístico “os aspectos tradicionais da cultura, como as festas, as danças e a gastronomia, ao conter significados simbólicos e referirem-se ao comportamento, ao pensamento e à expressão dos sentimentos de diferentes grupos culturais [...]”. Nesse sentido, o “[...] conjunto de formas de cultura tradicional e popular ou folclórica, ou seja, as obras coletivas que emanam de uma cultura e se baseiam na tradição”, foram definidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1997, como concernentes ao patrimônio imaterial ou intangível.

Os turistas têm buscado pelo genuíno e, conseqüentemente, por suas raízes culinárias, o que confere à gastronomia uma importância cada vez maior. Assim, “a cozinha tradicional está sendo reconhecida cada vez mais como um componente valioso do patrimônio intangível dos povos” (Schlüter, 2006, p. 11).

A demanda por comidas tradicionais contribui com o resgate de antigas tradições que poderiam desaparecer devido às padronizações que vieram com a globalização. O que, por sua vez, “implicou ultimamente a necessidade de revalorizar o patrimônio gastronômico regional” (Schlüter, 2006, p. 12). Isso porque, o ato de comer cristaliza, não só estados emocionais, mas também identidades culturais.

Contraditoriamente, a globalização fez surgir o conceito de valorização das diferenças regionais. O interesse por restaurantes étnicos, que servem, principalmente, comidas tradicionais, está em plena expansão, porque alimentam, não só o corpo e o espírito, mas porque fazem parte da cultura dos povos. Schlüter (2006, p. 89) destaca que “cada sociedade conta com uma ampla bagagem de tradições e costumes, e o turismo se vale delas para atrair os visitantes [...]. Não obstante, é no âmbito rural onde se tem os maiores esforços”, contexto em que a possibilidade de apreciar os sabores abre novos espaços para o turismo.

Dieste (2006, p. 1) salienta que “*las cocinas regionales constituyen una de las expresiones culturales más contundentes de lo que se ha denominado el patrimonio intangible de las sociedades y las comunidades*”.

Nesse sentido, “o saber-fazer local seria uma forma própria de expressão cultural local, que define a identidade, através da qual se estabelecem as relações de indivíduos e grupos” (Flores, 2006, p. 5). Assim, é por meio da comida que as relações sociais e as identidades dos grupos são atualizadas.

Albarda (2012, p. 168) apresenta a resignificação do espaço escolhido para a alimentação, no qual, “[...] a comida caseira e típica é referência simbólica [...]” e assim, o restaurante é reapropriado, como se fosse a casa e nele se reproduz o momento de união da família. Essa adaptação,

decorrente dos tempos atuais, é uma forma de ressignificar a tradição alimentar. Assim, “como referência identitária, associada a uma forma de sociabilidade característica da casa, o *típico* e o *caseiro* tornam-se elementos atrativos [...]”. Nesse contexto, é possível perceber a dinâmica entre o global e o local, bem como o conflito cotidiano entre a tradição e a modernidade.

Os

[...] saberes e práticas cotidianas são reapropriados e ressignificados por aqueles que lhes dão vida, nas diferentes manifestações e nas diferentes posições que ocupam como produtores, consumidores [...], entre outros (Abdala, 2011, p. 125).

Conte (2014) apresenta elementos para pensar os diferentes enfoques que o alimento pode tomar, vistos a partir da concepção das mulheres e destaca o significado de alimento – identificando-o com quem o cultivou. Uma vez que o plantio, a colheita e o armazenamento fazem parte do saber do agricultor. A autora relata ainda que o alimento saudável, ao mesmo tempo, em que gera renda, constrói conhecimento e autonomia, criando um ambiente saudável, o que, por sua vez, vai repercutir no território.

À medida que as receitas das avós, mães e tias, são apropriadas por essas mulheres – agricultoras familiares – ocorre simultaneamente a reapropriação dos saberes ancestrais, gerando nelas um sentimento de pertencimento.

Nesse contexto,

[...] pode-se dizer que o turismo rural desempenha importante papel junto à família, reestruturando e resgatando os papéis dos indivíduos (donas-de-ca-

sa, aposentados, viúvos) no âmbito da família e da sociedade, na medida em que lhes possibilita uma (nova) ocupação e novas oportunidades de inserção social. E ainda, contribui no sentido da valorização da cultura do homem rural como um todo (saberes e fazeres), despertando o seu interesse pela história e pela manutenção do patrimônio, concernente a sua própria família e ao município e região. (Fucks; Almeida, 2002, p. 33)

Esse conhecimento tradicional pode ser definido como um conjunto de saberes e saber-fazer, os quais são transmitidos oralmente de uma geração para a outra. A partir disso, entendemos que o alimento, na condição de marcador de identidade, está associado a uma rede de significados.

Sen (2000) destaca a importância da condição de agente das mulheres no processo de mudança social, ou seja, a mulher é a agente da mudança, o que se evidencia na região do Vale do Rio Pardo, uma vez que são as mulheres as responsáveis pelo preparo do alimento, pelo atendimento dos turistas, além de cuidar da família e das atividades cotidianas na propriedade.

Nesse contexto, ao decidir agir, elas assumem a responsabilidade de fazer as coisas (Sen, 2000). Em outras palavras, ao decidir oferecer alimento, se responsabilizam por prepará-lo, atender o turista e manter a casa e a propriedade organizadas para a atividade turística. Assim, as mulheres se libertam da condição de “ajudante”, como apresentado por Conte (2014), passando a assumir outros papéis.

Nessa perspectiva, ao abordar a questão dos papéis políticos, sociais e econômicos das mulheres, Sen (2000, p. 235) afirma que

a condição de agente das mulheres é um dos principais mediadores da mudança econômica e social, e sua determinação e suas consequências relacionam-se estreitamente a muitas das características centrais do processo de desenvolvimento.

No espaço da cozinha as mulheres encontram nos saberes tradicionais e nas suas experiências culturais acumuladas, formas de resistência. O turismo influencia não só a vida destas mulheres, mas também a vida de seus filhos, pois, proporciona uma melhora na qualidade de vida e bem-estar de toda a família.

## **Considerações Finais**

A globalização é um destes fenômenos, segundo Woodward (2012), que influencia de diferentes formas a identidade, podendo levar ao distanciamento da identidade local ou fortalecê-la. Neste ensaio buscou-se evidenciar o local e o regional como forma de resistência à homogeneização cultural promovida pela globalização, reafirmou sua identidade cultural, convertendo-a em atrativo turístico, em outras palavras, em patrimônio imaterial local.

A valorização do alimento da agricultura familiar como identidade regional se converte em espaço de resistência desses atores (Poulain, 2004) frente aos processos homogeneizantes da globalização. O que ocorre com o alimento oferecido nas pequenas propriedades rurais nesses roteiros, e que é identificado pelos atores como comida típica colonial, funciona também como demarcador identitário regional.

Segundo Sen (2000, p. 26) “com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros”.

Percebemos, como observado por Poulain (2004), que a valorização do alimento e do saber-fazer, enquanto patrimônios imateriais de uma região podem ser considerados como dinamizadores do desenvolvimento regional.

Dentre os alimentos ressignificados, destacam-se os que são preparados em dias festivos pelas famílias, juntamente com alguns mais exóticos, como o Joelho de Porco, o Chucrute, a tripa grossa recheada e a morcilha de sangue. Esses alimentos ativam a memória afetiva, ou seja, as emoções dos turistas, vivificando sua identidade cultural.

Constatamos que estas famílias percebem que o turismo lhes proporciona benefícios imateriais, como o cuidado de si e da propriedade, o fortalecimento dos vínculos familiares, a reafirmação das identidades culturais, além de contribuir para a construção de relações de confiança. Estes aspectos, ao mesmo tempo em que significam benefícios, também expressam resistência, uma vez que os agricultores mobilizam saberes e valores, no processo de ressignificação do alimento, para enfrentar as dificuldades socioeconômicas vividas nas últimas décadas, decorrentes do processo de globalização.

As experiências analisadas demonstram que a ressignificação do alimento propicia a valorização da produção primária da propriedade e do trabalho do agricultor, bem como abre espaço de socialização para as mulheres e jovens, valorizando a cultura, a identidade da comunidade e o patrimônio arquitetônico, dinamizando a economia local por meio da geração de renda e de oportunidades de trabalho. Em outras palavras, a ressignificação do alimento

é uma estratégia de desenvolvimento do turismo rural e de revalorização do patrimônio gastronômico regional, tornando-se dessa forma também uma estratégia de desenvolvimento regional.

Constatamos que estas famílias valorizam os saberes, o conhecimento e os ensinamentos dos antepassados, e por isso o sentimento de pertencimento torna-se evidente. Verificamos que o saber-fazer, passado de geração para geração, especialmente pelas mulheres, é parte fundamental no desenvolvimento do turismo rural. E ainda, que os hábitos alimentares cotidianos representam o modo de ser e de organização desses agricultores.

## Referências

ALBARDA, Mônica C. Ressignificação do tradicional e do *típico* mineiro. In: MENASCHE, Renata; ALVAREZ, Marcelo; COLLAÇO, Janine (Org.). **Dimensões socioculturais da alimentação: diálogos latino-americanos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

ARAÚJO, Wilma M. C.; TENSER, Carla Márcia Rodrigues. Apresentação. In: ARAÚJO, Wilma M. C.; TENSER, Carla Márcia Rodrigues. **Gastronomia: cortes e recortes**. Brasília: Editora Senac-DF, 2009.

BARBOSA, Isabela. Entre o fogão e a ciência: a comida como objeto de estudo na construção da cultura. **Inter-Legere**, v. 2, n. 25, 2019.

BELUZZO, Rosa. A valorização da cozinha regional. In: ARAÚJO, Wilma M. C.; TENSER, Carla Márcia Rodrigues. **Gastronomia: cortes e recortes**. Brasília: Editora Senac-DF, 2009.

BLANCO, Enrique S. O turismo rural em áreas de agricultura familiar: as “novas ruralidades” e a sustentabilidade do desenvolvimento local. **Caderno Virtual de Turismo**, v. 4, n. 3, 2004.

BRUNORI, Gianluca; MALANDRIN, Vaneessa; ROSSI, Adanella. Trade-off or convergence? The role of food security in the evolution of food discourse in Italy. **Journal of Rural Studies**, Philadelphia, USA, 2012.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Alexandra Lemos e Rita Espanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

CONTE, Isaura Isabel. **O processo educativo da luta e do trabalho das mulheres: Via Campesina no Brasil, UNORCA/UNMIC e CONAMI no México**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

DIESTE, Cristina P. Las cocinas regionales. Princípio y fundamento etnográfico. **Congreso Internacional De Sociología Rural**, v. 7, Quito, Ecuador, nov. 2006.

FLORES, Murilo. A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento: uma visão do estado da arte. **Projeto Territorial Rural - RIMISP**, Março 2006. 1-47.

FUCKS, Patrícia Marasca. A paisagem cultural rural: interface entre cultura, patrimônio arquitetônico e turismo rural. **Anais Congresso Internacional sobre Turismo Rural e Desenvolvimento Sustentável**. Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002, p. 15-20.

LODY, Raul. Comer é pertencer. *In*: ARAÚJO, Wilma M. C.; TENSER, Carla Márcia Rodrigues. **Gastronomia: cortes e recortes**. Brasília: Editora Senac-DF, 2009.

LONG, Norman. **Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor**. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropología Social: El Colegio de San Luiz, 2007.

MACIEL, Maria Eunice. Cultura e alimentação ou o que tem a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 145-156, 2001.

MACIEL, Maria Eunice. Identidade Cultural e Alimentação. *In: CANESQUI, Ana Maria; DIEZ GARCIA, R.osa Wanda Diez (Org.). Antropologia e Nutrição: um diálogo possível.* Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

MENASCHE, Renata. Campo e cidade, comida e imaginário: percepções do rural à mesa. *Ruris*, Campinas, v. 3, p. 195-218, 2009.

PLOEG, Jan D. van der. **Camponeses e impérios alimentares:** lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Tradução de Rita Pereira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologia da alimentação:** os comedores e o espaço social alimentar. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

SCHLÜTER, Regina G. **Gastronomia e turismo.** (ABC do turismo) 2. ed. rev. São Paulo: Aleph, 2006.

SEN, Amartya K. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WANDERLEY, Maria N. B. **O Mundo Rural como um Espaço de Vida.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *In: SILVA, Tomaz T. da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WOORTMANN, Ellen F. Padrões tradicionais e modernização: comida e trabalho entre camponeses teuto-brasileiros. *In: MENASCHE, Renata (Org.). A agricultura familiar à mesa: saberes e práticas da alimentação no Vale do Taquari.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

WOORTMANN, Klaas A. A. W. O sentido simbólico das práticas alimentares. *In: ARAÚJO, Wilma M. C.; TENSER, Carla Márcia Rodrigues. Gastronomia: cortes e recortes.* Brasília: Editora Senac-DF, 2009.

ZANCHI, Verenice. **Ressignificação do Alimento em Roteiros de Turismo Rural**: Uma Estratégia de Desenvolvimento Regional no Vale do Rio Pardo - RS - Brasil. 2019, 192 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019.





## Capítulo 12: A memória dos alimentos: alimentação e memória social na comunidade quilombola Rincão dos Negros (Rio Pardo - RS)

*Alessandra de Quadros*

*Erica Karnopp*

*Joelita David Bitencourt*

*Marco André Cadoná*



**Figura 1. Comercialização de alimentos produzidos na Comunidade Quilombola Rincão dos Negros, na Feira Agroecológica Origem Camponesa -Praça são Francisco de Assis, Rio Pardo (RS)**

Fonte: Alexandra de Quadros.

A fotografia acima registra um momento de interação entre a comunidade quilombola Rincão dos Negros e a cidade gaúcha de Rio Pardo. Todos os sábados, alguns moradores da comunidade Rincão dos Negros comercializam produtos alimentares na Feira Agroecológica Origem Camponesa, simbolizando essas interações uma história de resistências

e de lutas pelo reconhecimento de direitos quilombolas na região do Vale do Rio Pardo, no Rio Grande do Sul.

A comunidade Rincão dos Negros é uma comunidade quilombola que ilustra as lutas de resistências e de afirmação identitária de pessoas que foram escravizadas e de descendentes de pessoas que foram escravizadas no Vale do Rio Pardo, definindo memórias sociais que se apresentam em suas formas presentes de relação com o território, seja nos modos de organização das condições materiais de vida, seja nos modos de participação na formação sociocultural e política da Região. A comunidade está constituída por vinte e cinco famílias (podendo variar esse número conforme as condições de empregabilidade, os projetos familiares, dentre outros fatores), que ocupam uma área de 571,86 hectares de terra. Boa parte dessa área é utilizada com atividades agrícolas e a maioria dos moradores da comunidade se utiliza de práticas tradicionais para a lida na agricultura (Quadros, 2022). Práticas essas que são mobilizadoras de formas de pensamento e de ação que nem sempre são disruptivas de práticas mercantilistas e fundadas no pressuposto agroquímico; mas que são, ao mesmo tempo, afirmadoras de dinâmicas socioeconômicas nas quais os estilos de agricultura incorporam princípios e tecnologias de base ecológica (Caporal; Costabeber, 2002).

Desde seu surgimento, numa dinâmica que se assemelha com as experiências das comunidades quilombolas no Brasil, na comunidade Rincão dos Negros a produção de alimentos, em especial para o consumo das próprias famílias, tem importância crucial. Num primeiro contato com as famílias da comunidade, nesse sentido, não é difícil perceber essa importância nas hortas, nos pomares, nos pátios, onde se pode observar as verduras, os legumes, as frutas,

as galinhas, os suínos, a vaca leiteira. E nas primeiras conversas com os moradores da comunidade pode-se perceber que, além desses produtos, também a produção da farinha de mandioca, do polvilho, das bolachas, de doces, de salgadinhos, da rapadura, de abóbora, das broas, dos bolos, dos pães, constitui experiências relacionadas à subsistência, à comercialização, aos modos de acolhimento e de relacionamento.

Os alimentos e a alimentação, nesse sentido, são expressões históricas que afirmam saberes, práticas, representações sociais, constituídos e constituintes de uma memória social que remete à própria formação da comunidade Rincão dos Negros enquanto uma comunidade quilombola. Como registra Lourival Fidelis (2011), os “camponeses” que constituem as comunidades quilombolas “elaboram técnicas, manejos de solos, das águas e sementes, flora e fauna que marcam seu espaço, seu território, meio físico e biológico”. Sua alimentação e os produtos alimentares produzidos, comercializados e consumidos, assim, “têm ‘marca’ própria, tingidas pelas tintas da resistência e pela inventividade criadoras e moldadas pela necessidade tanto imediata quanto histórica”; mas também,

tangenciadas pela resistência à dominação e a arbitrariedade conservadora, da injustiça atroz nos quase quatro séculos de escravidão que marcam vergonhosamente a História do Brasil. (Fidelis, 2011, p. 5)

Como é amplamente reconhecido, inclusive em nossas experiências cotidianas, os alimentos não são somente fontes de energia e nutrientes indispensáveis para a sobrevivência. Mais do que isso, a alimentação possui dimensões políticas, econômicas, socioculturais, compreendendo prá-

ticas, representações, significados que permitem construir e reconstruir identidades individuais e coletivas. Através da alimentação – a seleção de produtos comestíveis, os modos de produzir os alimentos, o preparo dos alimentos, os tempos e os espaços de consumo alimentar, etc. – pode-se desvendar dimensões importantes da história, da cultura, de normas e valores presentes num determinado grupo social, num determinado local, numa determinada região. Assim, ao carregar uma história e ser expressão histórica, a alimentação é uma narrativa de memória social. Ela comunica, narra histórias, objetiva saberes, práticas, visões de mundo, lembranças, esquecimentos, construindo e reconstruindo a memória social dos grupos sociais, das comunidades, dos locais e das regiões.

E é com esse pressuposto que pretendemos analisar alguns aspectos da produção de alimentos na comunidade quilombola Rincão dos Negros. Embora reconhecendo a importância da produção de alimentos nas interações da comunidade com a cidade de Rio Pardo, em especial através da *Feira Agroecológica Origem Camponesa*, dirigimos nosso olhar à produção dos alimentos, aos compromissos aí presentes com saberes e práticas tradicionais e valorizadas na história da comunidade; mas também atentamos para a dimensão culinária, ao ato de confeccionar os alimentos que são consumidos e comercializados pelas famílias da comunidade.

O texto está organizado em duas partes, além dessa rápida introdução e das considerações finais, momento no qual recolocamos as principais questões que o texto levanta para a reflexão, ao mesmo tempo que indicamos os compromissos sociopolíticos que decorrem da análise da alimentação em sua relação com a memória quilombola da comunidade Rincão dos Negros. Na sequência, atentando

para a bibliografia existente, analisamos a relação entre memória e alimentação. Por um lado, indicamos os caminhos que adotamos quando consideramos a memória social enquanto constituída e constituinte das comunidades quilombolas; por outro lado, procuramos estabelecer nexos entre memória e alimentação, considerando essa enquanto espaço-tempo de memorizações, de relações temporais, de reconhecimento de identidades, de afirmação da história enquanto um processo de construção social. Após, então, ao mesmo tempo que apresentamos alguns aspectos históricos e socioculturais da comunidade Rincão dos Negros, consideramos alguns alimentos que são “alimentos da comunidade”, procurando investigar suas relações históricas, os dispositivos de memórias que acionam, os significados que assumem nas próprias representações acerca da comunidade e de suas lutas históricas em defesa de direitos, pelo reconhecimento e pela afirmação identitária.

## **1. Memória e Alimentação em Comunidades Quilombolas: perseguindo laços**

Falar de memória é falar de um assunto que está muito presente em nossas vidas. Todos nós temos memórias, remetendo essas, de modo geral, a acontecimentos passados, às relações que estabelecemos com familiares, com amigos, com lugares, com acontecimentos, com instituições. Lembramos, por exemplo, de comidas que, ainda quando éramos crianças, nossas famílias serviam em ocasiões especiais (numa festa, num aniversário, num jantar para receber familiares, amigos, conhecidos), despertando essas lembranças diferentes recordações acerca de nossas infâncias e dos modos de organização familiar que tínhamos naquele passado.

Sem desconsiderar esses aspectos presentes no senso comum, nas ciências sociais a memória remete a uma experiência muito mais complexa do que o encontro com fatos, pessoas, lugares do passado. Isso porque a memória não é um fenômeno somente individual, mas essencialmente coletivo. Além disso, a memória não é um fenômeno do passado, mas um fenômeno do presente em sua relação com o passado. A memória é um encontro com a história sem ser história, pois enquanto essa se apresenta como uma “reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais”, aquela é um “fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (Nora, 1993, p. 9).

Sendo um fenômeno complexo, a memória é abordada a partir de diferentes perspectivas teóricas nas ciências sociais. Como indica Elsa Peralta (2007), é possível encontrar diferentes abordagens sobre a memória, dentre as quais se destacam: a abordagem da memória coletiva, para a qual a memória tem uma função primordial num determinado grupo social, qual seja, a de promover laços de filiação com “base no seu passado coletivo”; a abordagem das políticas da memória, centrada no “caráter instrumental da recordação coletiva e da sua construção presente por parte dos poderes constituídos”; a abordagem foucaultiana, a partir da qual a memória social não é apenas o resultado do poder dominante, mas também emana a partir do local e do particular, numa dinâmica conflituosa que a coloca como um espaço permanente de disputa, com a possibilidade de afirmação de uma “contra-memória”, enquanto expressão das vozes e das manifestações daqueles que são silenciados pelos discursos dominantes; a perspectiva segundo a qual a memória não somente é um “sistema de significados que se produz ao longo do tempo”, mas um “sistema de

representação” que permite criar imagens do passado que correspondem a quadros de significados do presente (Peralta, 2007, p. 3-5).

Não pretendemos apresentar uma análise pormenorizada das diferentes perspectivas que se ocupam com a memória enquanto um fenômeno sociocultural. Para os fins da análise que propomos importa, tão somente, enfatizar determinadas direções teóricas que orientam nosso olhar sobre a relação entre memória e alimentação em comunidades quilombolas.

Entendemos que a memória é uma construção social. O que significa que ela nos remete a construções passadas, mas que são apropriadas por nossas construções presentes, seja através de dinâmicas de reprodução, seja através de dinâmicas de transformação, de modo a criar campos de possibilidades futuras. Enquanto construção social, a memória pode ser instrumentalizada por relações sociais de dominação, expressando imagens/representações “estrategicamente inventadas e manipuladas por setores dominantes da sociedade para servir as suas próprias necessidades no presente” (Peralta, 2007, p. 8). Essa instrumentalização da memória, inclusive, não é estranha nas sociedades contemporâneas, nas quais se observam diferentes e simultâneos esforços de cerco, aniquilação e manipulação da memória (Rosas, 2009). Cerco, aniquilação e manipulação que estão presentes, por exemplo, quando se pretende afirmar “espirais de silêncio” em torno de qualquer expressão relevante de cultura crítica e progressista (Rosas, 2009, p. 86); ou, então, quando se promove uma revisão da história, ressignificando os fatos históricos a partir de determinadas perspectivas políticas e ideológicas, inclusive comprometidas com a negação de acontecimentos ou a relativização

da importância que esses acontecimentos têm na história (Rosas, 2009, p. 86).

No caso brasileiro, como nos lembra Edgar Decca, a memória histórica “foi sempre um instrumento de poder dos vencedores, para destruir a memória e para impedir que uma percepção alternativa da história fosse capaz de questionar a legitimidade de sua dominação” (Decca, 1981, p. 133). Principalmente nos momentos pós-ditatoriais, uma política de memória se expressou através de uma “política do esquecimento”, se objetivando através de mecanismos políticos e ideológicos organizados para fabricar consensos coletivos como estratégia de apagar o passado e promover o esquecimento daquilo que compromete a “harmonia social”; ou, mesmo, da manipulação política e ideológica, com o objetivo de ressaltar determinados fenômenos e representações do passado, relativizando ou mesmo anulando outros (Decca, 1981).

Remetendo ao passado colonial e escravocrata do país, essa construção da memória a partir do “poder dos vencedores” também define estrategicamente pessoas, acontecimentos, representações que precisam ser “memorizados” em nossos processos de socialização, negando a existência de acontecimentos e de pessoas que oferecem percepções alternativas da história. Pode ser ilustrativo o fato de que, enquanto sociedade, temos dificuldades para compreender quais foram os locais de origem das pessoas e das famílias que foram escravizadas ao longo dos quase quatro séculos de escravidão no país. Em nosso senso comum ressaltamos a origem “africana”, uma forma violenta de negar a diversidade sociocultural (e mesmo nacional) que está presente na história dos povos que foram aqui escravizados. Há um silêncio que marca as trajetórias históricas de quem foi es-

cravizado, resultado de um esquecimento promovido intencionalmente, com o objetivo de evitar revisitar um passado de violência, de sofrimento, de exploração e de dominação.

Não negamos, portanto, a importância de perspectivas teóricas que consideram a memória enquanto um instrumento de dominação. Para uma análise que se ocupa com a memória de comunidades quilombolas, essas são perspectivas que nos permitem perceber o histórico de negação dos modos de vida das diferentes experiências socioculturais dos povos que foram escravizados no Brasil. Nos ajudam compreender, também, as estratégias de ocultamento ou relativização das lutas que esses povos, desde sempre, protagonizaram e protagonizam contra os sistemas de dominação que os subjugam.

Mas queremos enfatizar que a memória não se reduz a instrumento de dominação. Não pretendemos, nesse sentido, correr nenhum risco de negligenciar as possibilidades, presentes em todas as experiências socioculturais, de construção de “outras memórias”, inclusive “memórias contra-hegemônicas”. Nas comunidades quilombolas, por exemplo, ao mesmo tempo que algumas manifestações da memória podem estar vinculadas a representações sociais que remetem a dinâmicas socioculturais de dominação, outras tantas são expressões de construções autônomas, comprometidas com a afirmação identitária e de resistência que constituem a história dessas comunidades.

Quando a comunidade Rincão dos Negros se deixa conhecer, por exemplo, uma manifestação cultural que logo é apresentada é a “dança do Quicumbi”. Uma dança “dos mais antigos”, considerada de grande importância na história da comunidade e que constitui um dos rituais de socialização das gerações mais novas. Através da dança do Quicumbi, a

comunidade torna presente o histórico de sofrimento que a constitui. A dança representa a separação das crianças de suas mães e famílias (escravizadas), doadas ou assassinadas que eram, para não atrapalharem o interesse de subjugação e de exploração (especialmente de suas mães). Na letra da música uma memória de lamentação, mas também de denúncia, de indignação e de desejo que o choro daqueles que foram escravizados não seja em vão: “Ca nina nuê chora, chora. Ca nina nuê já chorou. Ca nina nuê chora, chora. Ca nina nuê já chorou. nhé, nhé, nhé, nhé”.

É por isso também que afirmamos que o poder da memória se encontra “distribuído de forma circular, numa rede de relações sociais”, estando essas relações presentes em todos os níveis de existência, operando nos diversos contextos da vida social (Peralta, 2007, p. 11). Embora poderes hegemônicos existam, há sempre um espaço de resistência e de negociação dos significados. E é nesse processo, conflituoso, que emergem possibilidades de uma “contra memória”. Assim e como autores que pesquisam a memória social identificam: “[...] toda representação do passado é essencialmente polissêmica, envolvendo conflito e negociação entre interesses políticos, sociais e culturais” (Peralta, 2007, p. 14). Abrindo-se importantes espaços para a reflexão sobre como as memórias de grupos subalternos se relacionam com a representação dominante/oficial do passado, quer seja essa relação de contraste absoluto, quer seja de forte similitude (Peralta, 2007, p. 14). Ademais, não se pode esquecer que a memória social não é apenas um sistema cultural de atribuição de significados. Ela também é um sistema de atribuição de significados que se alteram no tempo (Zelizer, 1993). Nesse sentido, a memória social é dinâmica, é um processo permanente de recriação cultural,

fornecendo “um quadro de significação mediante o qual a sociedade mantém a estabilidade e a identidade, enquanto se adapta às mudanças” (Peralta, 2007, p. 17).

É por esses caminhos que pretendemos, então, estabelecer laços entre a memória social e a alimentação. Alimentação que, entendemos, comunica, assim como a fala e a escrita. Num contexto histórico em que o capitalismo se “globalizou” e as grandes empresas agroalimentares transnacionais distribuem em todo o planeta, a alimentação comunica dinâmicas de padronização e de homogeneização que estão inerentes ao processo de mundialização do capital. Mas cometeríamos um grave erro se defendêssemos que a alimentação apenas comunica essa dinâmica de padronização e de homogeneização. Pois ela também comunica resistências locais, regionais, nacionais, que não desapareceram e que conseguem, às vezes, impor à lógica globalizada do capital a necessidade de adaptação (Poulain, 2004). Sem falar das experiências que não somente comunicam a necessidade das lógicas globalizantes se adaptarem, mas também anunciam outras possibilidades de organização da produção, do trabalho e da vida, possíveis e necessárias.

O já longo processo de reestruturação capitalista, desde as últimas décadas do século XX, promoveu modificações profundas tanto nas formas de produzir quanto de distribuir alimentos. Novos tempos e novos espaços de produção e de comercialização dos alimentos se constituíram em razão das transformações tecnológicas/organizacionais e da mundialização do capital. Como registrava Jean-Pierre Poulain, ainda no início deste século, “o suco de laranja produzido na Califórnia chega na Europa como um produto fresco acondicionado em caixinhas” e “vários produtos desconhecidos há trinta anos” em diferentes lugares do

planeta, “tornaram-se alimentos de consumo corrente” (Poulain, 2004, p. 29-30).

Nesse contexto de crescente mercantilização da alimentação, o “espaço social alimentar” é levado a modificações significativas.<sup>1</sup> Modificações que ocorrem no espaço do comestível, no sistema alimentar, no espaço dos hábitos de consumo alimentar, na temporalidade alimentar, no espaço de diferenciação social. Assim, por exemplo, não somente as escolhas dos produtos alimentares que são consumidos, mas também os seus deslocamentos, os modos de conservação, os locais de acesso são cada vez mais definidos a partir de possibilidades e de imposições presentes no mercado. Aspectos do consumo alimentar (qual produtos e como comer, quantas tomadas alimentares, horários, contextos sociais) também passam a ser condicionados a partir de novas formas de organização da economia e da socieda-

---

1. Tomamos emprestado aqui o conceito de “espaço social alimentar” proposto por Jean-Pierre Poulain, sociólogo/antropólogo da alimentação francês. Poulain toma como referência o conceito de “espaço social”, proposto pelo etnólogo francês (nascido no Vietnã) Georges Condominas para compreender as inter-relações entre um grupamento humano e o seu meio. Poulain, então, propõe o conceito de “espaço social alimentar” como um instrumento de estudo dos modelos alimentares, assinalando a conexão bioantropológica de um grupamento humano ao seu meio. Nele destacam-se seis dimensões principais que focalizam espaços e sistemas diversos: o comestível, a produção alimentar, o culinário, os hábitos de consumo alimentar, a temporalidade e as diferenciações sociais. Trata-se de um conceito, portanto, que permite, em primeiro lugar, “sair da oposição artificial entre determinismo cultural e determinismo material”; em segundo lugar, cria condições para uma análise da relação dos grupamentos humanos com a natureza; em terceiro lugar, permite uma análise ampla e dinâmica da alimentação, como um processo de construção social, no qual a alimentação deixa de ser “considerada como uma consequência de fenômenos biológicos ou ecológicos para tornar-se um dos fatores estruturantes da organização social, tanto quanto, senão mais, que a sexualidade ou o parentesco” (Poulain, 2004, p. 268).

de. Mesmo os costumes presentes em diferentes contextos sociais, acerca dos alimentos adequados aos ciclos da vida humana (infância, adolescência, vida adulta, envelhecimento, com seus estilos alimentares que autorizam determinados alimentos e proíbem outros, definem ritmos das refeições etc.), são definidos e redefinidos a partir dessas novas formas de organização da economia e da sociedade.

Nessa dinâmica de transformações e de mercantilização da alimentação, alimentos, formas de produção e de acesso, técnicas de conservação, costumes alimentares, técnicas culinárias, espaços de encontros e trocas alimentares, podem ser ressignificados, destruídos, esquecidos. Ao ressignificar, destruir, promover esquecimentos, essa dinâmica de transformações também coloca indivíduos, grupos sociais, comunidades, locais, regiões, num processo de ressignificação, de destruição e de esquecimento de modos através dos quais se enxergam e enxergam os outros. Os alimentos, as formas de produção, os costumes alimentares, as técnicas culinárias, os espaços de encontros e trocas alimentares, que ressaltavam personagens, lugares, relações, mas que também guiavam os indivíduos através de um sentimento de pertença (capaz de gerar ligas sociais e fazer com que membros de um mesmo grupo se sintam parte dele, conectados por uma memória social) são, assim, dissolvidos, profanizados, convidados aos desencaixes, às perdas de encaixes.

No entanto, indivíduos, grupos sociais, comunidades, locais, regiões, constrangidos pelo abalo promovido em seus modos de organização da vida, não assistem à história de modo passivo. Agem e reagem, também gritando a importância de pontos materiais e imateriais de manutenção da memória social, em dinâmicas que podem ser denominadas “movimentos de resistência identitária” (Poulain,

2004). A alimentação e a construção de seus significados, objetivados nos costumes, nas crenças, nas tradições, nas mentalidades locais/regionais, são alçadas ao lugar da resistência, um lugar não somente de reação contra a ação de outro, mas também de afirmação daquilo que se constituiu na experiência histórica e se coloca como significante do próprio desejo/capacidade de criação autônoma.

As formas fenomênicas desses “movimentos de resistência identitária” também se apresentam nas diferentes dimensões do espaço social alimentar. Se apresentam nas práticas tradicionais e agroecológicas de produção dos alimentos, nas feiras agroecológicas, nas experiências de valorização de alimentos e práticas alimentares tradicionais, no esforço por guardar patrimônios gastronômicos, no respeito aos costumes alimentares. Essas são expressões de um posicionar-se diante dos movimentos de resignificação, de destruição e de esquecimento. Um posicionar-se que resiste à destruição e ao esquecimento e que se coloca na disputa pelos significados da memória social que se objetivam nos alimentos e na alimentação.

Formas fenomênicas de movimentos de resistência identitária que não são estranhas no espaço social alimentar de comunidades quilombolas. Não sem contradições, mas presentes enquanto manifestações históricas do próprio constituir-se “comunidade quilombola”. Como já foi indicado anteriormente, os alimentos e produtos do trabalho individual e coletivo que se realiza em comunidades quilombolas “têm ‘marca’ própria”, tingidos que são pelas “tintas da resistência” e pelo desejo de “inventividade criadora”, comprometida essa com a afirmação identitária e a construção de direitos.

Como nos lembrou dona Chiquinha, moradora da Comunidade Quilombola Rincão dos Negros, ao ser indagada sobre práticas agroecológicas na Comunidade:

Pra mim todo mundo pratica agroecologia aqui no quilombo [...]. Os véio não morrem por causa de veneno. Morrem porque tão véio. E morrem de outras doenças. Mas não de veneno nas plantas. Aqui é tudo natural.

Há um histórico de alimentação que se objetiva na vida dos “véio”; e esse histórico apresenta a morte por “outras doenças”, não a partir do que se alimenta. A guarda (no sentido de guardar, mas também de vigiar, para que não se perca, não seja destruída) dessa “sabedoria” aponta para possibilidades de um viver bem, no qual se morre porque se está “véio”.

A noção de utopia não remete a um lugar que não existe. É o que brota das próprias contradições que constituem o viver. Num tempo de crescente mercantilização da alimentação, que cada vez mais é controlada globalmente por grandes grupos agroalimentares, a partir de uma lógica de organização da produção sustentada pelo interesse de valorização do capital, as práticas e os pensamentos emancipadores precisam estar comprometidos com a ampliação do espectro do possível, afirmando que a realidade não pode ser reduzida ao que existe, que ela é um campo de possibilidades, no qual é muito salutar colocar alternativas que foram destruídas, marginalizadas, mas não totalmente esquecidas por indivíduos, grupos sociais, comunidades, locais, regiões. Esse é um trabalho que tem sentido quando se pensa a relação entre memória social e alimentação em comunidades quilombolas.

## 2. A alimentação na Comunidade Quilombola Rincão dos Negros: memórias alimentando práticas de cultivo e caminhos culinários

Numa primeira aproximação com a comunidade Rincão dos Negros, “salta aos olhos” a presença de duas igrejas católicas, construídas uma ao lado da outra e com a mesma padroeira, a Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Uma das igrejas, a “Capela Nossa Senhora da Bela Cruz”, é a “Igreja dos Negros”, símbolo de religiosidade, mas, também, de resistência e de construção da identidade sociocultural de uma comunidade quilombola. Moradores da comunidade nos lembram que já houve tentativas de destruir a “Igreja dos Negros”: “já quiseram colocar a igreja dos negros no chão; mas não conseguiram acabar com nossa igreja, nem com nossa história” (Figura 2).



Figura 2. Capela Nossa Senhora da Imaculada Conceição da Blea Cruz

Fonte: Alexandra de Quadros.

A “Igreja dos Negros”, assim, coloca-se como expressão de sentimentos de “unidade física”, de “continuidade dentro do tempo”, de “coerência” que estão presentes na história da comunidade quilombola Rincão dos Negros. Uma comunidade quilombola que se define a partir da valorização

de determinados saberes e práticas, com destaque aos saberes tradicionais aplicados na agricultura, às danças que remetem a um histórico de quem está vinculado a pessoas que foram escravizadas, às expressões religiosas que ligam o presente com a ancestralidade de um povo que tem sua história marcada por discriminações, segregações, mas também por lutas comprometidas com o reconhecimento, com o direito de ter direitos.

As lutas e os movimentos de resistência não são estranhas às comunidades quilombolas existentes no Brasil. Nesse sentido, inclusive, é importante destacar que as terras da comunidade Rincão dos Negros estão em processo de regulamentação fundiária, em que pese esse direito ter sido conquistado pelos remanescentes de quilombos ainda na Constituição Federal de 1988. Desde 2005 existe um Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do território (RTID), composto por diversos estudos e levantamentos e que deveria acelerar o direito de posse, mas esse ainda não foi assegurado de forma definitiva.

Destaque-se, também, que, desde sua formação, as comunidades quilombolas no Brasil estão vinculadas a práticas agropecuárias, que visam atender às suas necessidades de alimentação e à comercialização dos excedentes (Fidelis; Bergamasco, 2013). Nesse contexto, em especial a partir dos anos 2000, já a partir da afirmação jurídica dos direitos das comunidades quilombolas, diferentes políticas públicas passaram a ser discutidas e implementadas, muitas das quais diretamente comprometidas com a afirmação de práticas agroecológicas. São exemplos, nesse sentido, o Programa Brasil Quilombola, a Nova Lei de Assistência Técnica e Extensão Rural (instituída pela Lei n. 12.188/10) e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos

Povos e Comunidades Tradicionais (instituída pelo 11 Decreto n. 6.040/2007). Essa última, afirmando a importância de as políticas públicas promoverem o “uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras” (Brasil, 2007), com base na agroecologia, de modo a priorizar o uso dos recursos locais e as experiências históricas afirmadas na cultura dos povos tradicionais, numa perspectiva da sustentabilidade.

As práticas agroecológicas nas comunidades quilombolas, no entanto, não se colocam como algo exógeno, algo que se produz no exterior e que se oferece aos indivíduos e comunidades através de políticas públicas implementadas por governos, com participação de diferentes instituições e diferentes formas de ação coletiva. Ainda que essas políticas e essas ações tenham importância, as práticas agroecológicas desenvolvidas pelas comunidades quilombolas têm profunda aderência com as histórias dessas comunidades.

E é a partir dessa relação da comunidade quilombola Rincão dos Negros com práticas agroecológicas que pretendemos, a partir de agora, levantar algumas questões sobre uma dimensão do seu espaço social alimentar: a dimensão da produção alimentar, destinada ao consumo das famílias, mas também à comercialização. Após, então, dirigimos nossa atenção a alguns “alimentos da comunidade”, diretamente vinculados à produção da mandioca, com a intenção de apresentar as técnicas culinárias que são utilizadas nos saberes e nos fazeres desses alimentos, identificando aspectos da memória social que objetivam, mas também os significados que ocupam no histórico de resistência e de afirmação identitária da comunidade quilombola Rincão dos Negros.

## ***2.1 As práticas agroecológicas na comunidade quilombola Rincão dos Negros***

Falar sobre produção de alimentos com os moradores da Comunidade Rincão dos Negros é falar da terra. Há uma relação forte com a terra, com o plantio para o sustento das famílias. São, pois, famílias que têm uma tradição de cultivo de alimentos, mesmo que nas hortas próximas das residências. Como disse dona Claídes, moradora da Comunidade,

minha roça não consigo mais lidar porque já estou muito véia. Mas minha hortinha para comer e minhas plantas eu tenho. A terra é muito importante. É nela que a gente se alimenta, planta o que vai comer. A gente só compra quando não plantamos.

Em algumas famílias, onde há quem tenha condições de “cuidar da roça”, o plantio é destinado para o consumo próprio, mas também para a comercialização. Muitos têm claro que “se a pessoa tá no campo e se a pessoa não planta uma comida como é que vai comer” (Dona Celi). Por isso planta-se de tudo, batata-doce, couve-flor, repolho, abóbora, moranga, mandioca, várias outras hortaliças; e também é preciso ter um pomar. Uma produção que é consumida em casa, que é vendida na vizinhança, em alguns casos a venda ocorre nas cidades próximas. Como relata dona Rosinéia, cuja família cultivava várias frutas, dentre as quais melancia e melão orgânicos, que são vendidos na cidade de Santa Cruz do Sul.

O trabalho e a produção são as bases de seus modos de vida, de onde se desenvolvem a economia familiar e

os aspectos socioculturais estabelecidos na comunidade. Todos têm, em suas experiências biográficas e familiares, uma relação direta com a “lida da roça”. Ainda crianças já iam para a roça ou, então, se responsabilizavam com o cuidado de irmãos e dos afazeres domésticos (em especial as meninas). Como frisou o senhor Adair, “a terra é onde se desenvolve a vida, as relações familiares, comunitárias e de compadrio, relações mútuas de ajuda e de auxílio, produção da alimentação e trabalho diário”. É a partir da relação com a terra, portanto, que as interações e as interdependências são construídas e fortalecidas. E é a partir da terra que, para alguns moradores, se desenvolve uma natureza agroecológica nos modos de organizar o trabalho e a produção na comunidade.

Nem todos os moradores do Rincão dos Negros têm compromissos com orientações agroecológicas. O município de Rio Pardo está localizado numa região conhecida pela produção de tabaco, cujas atividades agrícolas, de modo geral, são realizadas de modo integrado à indústria agroquímica e com uso intensivo de agrotóxicos. Observa-se, nesse sentido, que também os agricultores que residem na comunidade Rincão dos Negros se integram a essas práticas, principalmente quando cultivam determinados produtos que são mais diretamente destinados ao comércio. Mas é também da Comunidade que se originam produtos alimentares que são comercializados na feira agroecológica existente na cidade de Rio Pardo. Uma feira cuja importância, nas palavras de Joelita, “é levar alimento de qualidade com preço adequado para a mesa das pessoas. Levando comida de verdade, sem veneno e com valor nutricional a todos que se interessarem”.

O trabalho na roça, nas hortas, nos pomares, a partir do qual os alimentos consumidos e comercializados são produzidos, é também desenvolvido através do aproveitamento de experiências e saberes passados de geração em geração. As práticas agroalimentares, assim, remetem a tradições e experiências apreendidas com os mais velhos, com o “sempre se fez assim”. As formas de interagir com a terra (desde as técnicas de manejo, de pousio, de nutrição do solo, as alternâncias nos plantios, as épocas de plantio) integram-se, portanto, a uma gama de saberes e de fazeres passados de geração em geração.

Mas a agroecologia é um todo que vai para além das práticas agrícolas, compreendendo questões éticas, ambientais, comportamentais, econômicas, sociais, culturais, relacionais. Na comunidade Rincão dos Negros, essas dimensões agroecológicas se manifestam nas rezas, nos benzimentos, nos chás, nos unguentos, nas pomadas, no cultivo de ervas medicinais, nas comidas locais, nas receitas passadas entre as gerações. As musicalidades, as danças tradicionais, os rituais religiosos, todo arsenal de causos e crenças que embalam o imaginário e a contação de histórias, expressando atributos intrínsecos desta natureza na forma de manifestar-se no dia a dia. A agroecologia, assim, se faz presente nos modos de vida, na forma como a água que vem do poço é cuidada, na criação de galinhas que ficam ciscando no pátio o dia inteiro, na preservação de árvores cujas idades são comparadas com as idades dos filhos, dos netos, dos irmãos, dos pais, dos avós.

E é por esses caminhos e por esses encontros que os processos e práticas agroecológicas, desenvolvidas na comunidade quilombola Rincão dos Negros, apresentam conexões e interações com suas memórias e seus projetos de

construção identitária. Do fortalecimento das particularidades socioculturais da comunidade perpassa as variáveis ecológicas e ambientais, potencializando elementos sociais e culturais, incluindo costumes agroalimentares, modos de subsistência e práticas tradicionais inerentes à cultura quilombola, fomentando o fortalecimento da compreensão do funcionamento endógeno dos agroecossistemas, respeitando-se as especificidades e características próprias.

A partir dessas considerações, então, é importante definir alguns elementos que permitem uma melhor compreensão da importância da agroecologia enquanto mecanismo ativador da memória social, mas, também, como elemento definidor da identidade social que se constrói na experiência concreta da comunidade quilombola Rincão dos Negros. Retoma-se aqui a afirmação de uma moradora da comunidade, segundo a qual sempre se praticou agroecologia na comunidade. Numa referência mais direta aos modos de organizar a produção na agricultura, aos modos de cultivar os alimentos nas hortas e nas lavouras, há a compreensão de que sempre se esteve vinculado aos saberes e aos fazeres tradicionais, afirmados e repassados pelos antepassados. Mesmo que as práticas (agroecológicas) se transformem a partir de novos conhecimentos, novas relações, essas não aparecem como novidade. Pelo contrário, ao ouvirem, ao saberem, ao se inteirarem dessas “novas experiências”, desses “novos projetos”, há sempre uma percepção de que, afinal, “isso a gente já faz aqui onde moramos”.

Qual é o significado das práticas agroecológicas na afirmação da memória social da comunidade Rincão dos Negros? Mesmo que olhadas de forma restrita, enquanto práticas e saberes que estão mais diretamente vinculados aos modos de organização da produção, as práticas agroecológicas

cológicas remetem a dinâmicas de valorização de um passado que se faz presente enquanto modo de organização da vida, não somente em respeito ao que os antepassados repassaram, mas, também, como um modo que tem significado enquanto forma desejada de viver e de atribuir sentido à vida. Mas, como foi enfatizado, a agroecologia não abrange somente agricultura. Abrange questões éticas, ambientais, culturais, políticas, sociais, econômicas (no sentido original da palavra: oikonomía – cuidado da casa). As rezas, as benzeduras, as pomadas, as ervas medicinais, os saberes tradicionais, as comidas locais, a musicalidade, os rituais religiosos, os causos, as crenças, enfim, uma diversidade complexa que traduz modos de ser e estar no mundo, de modo diferente àquele que se tornou hegemônico nas sociedades modernas (comprometido com degradações nas relações sociais e com a natureza), e indicativo de outras, ainda que contraditórias, formas de se pensar e de se relacionar com o eu, com os outros, com a natureza.

Na relação que a comunidade Rincão dos Negros estabelece com a cidade de Rio Pardo, essas diferentes dimensões se fazem presentes nos ovos caipiras, na farinha de mandioca, na farinha de polvilho, na rapadura de abóbora, nas bolachas caseiras, nas broas, nos bolos e em outros produtos alimentares que são comercializados na Feira Agroecológica Origem Camponesa, que acontece todos os sábados na praça São Francisco, ou mesmo em outras experiências de comercialização que as famílias da comunidade mobilizam. Esses alimentos objetivam o trabalho, a produção, os valores, as tradições, as resistências e as lutas por direito não somente daqueles que no presente cultivam e comercializam, mas também

daqueles que se apresentam (se deixam mostrar) através da memória dessas tradições, resistências e lutas.

## ***2.2 Da mandioca ao bolo de polvilho: uma história quilombola***

Não existe uma única maneira de fazer bolo de polvilho, mas em muitas famílias da comunidade quilombola Rincão dos Negros os bolos de polvilho, realizados pelas mulheres, tem como ingredientes três ovos inteiros, três colheres de banha (feita em casa), uma colher de fermento em pó, uma xícara de açúcar, meio quilo de polvilho. O modo de preparo compreende ações que envolvem o quebrar os ovos numa tigela, misturar os ovos com a banha e o açúcar, bater por um tempo, depois misturar a farinha de polvilho. Já é possível, então, amassar, formar os bolinhos, colocá-los no forno para que possam ser assados numa temperatura de 180 graus. Pronto. Agora é esperar que estejam assados para degustá-los.

Esse relato dos procedimentos culinários envolvidos no fazer o bolo de polvilho, tal como é possível encontrar em muitas casas da comunidade Rincão dos Negros, traduz parte dos saberes e fazeres envolvidos, que também compreendem variações nas formas de amassar e deixar descansar a massa, nos tempos de assar, nos modos de conferir aos bolos, além do sabor, textura, intensidade, força, profundidade. Os ingredientes, os modos de preparo, os segredos envolvidos nesse fazer culinário, remetem a aprendizagens que são aprendidas e repassadas de geração em geração, afirmando práticas culinárias e alimentos como expressão da própria existência sociocultural da comunidade.

O bolo de polvilho não é qualquer alimento para a comunidade Rincão dos Negros. É o resultado de um conjun-

to de práticas de aproveitamento de uma cultura agrícola presente na comunidade: a cultura da mandioca. A plantação da mandioca faz parte das práticas agrícolas e de plantio de alimentos de todas as famílias da comunidade. Uma prática que está voltada, principalmente, ao consumo das próprias famílias, pois com a mandioca pode-se alimentar os animais (suínos, bovinos), pode-se cozinhá-la para o alimento diário das famílias, pode-se fazer a farinha da mandioca, pode-se fazer o biju, pode-se fazer o polvilho com o qual, então, se faz o bolo de polvilho.

Como já foi registrado, nas propriedades das famílias quilombolas existem várias plantas que servem de alimento, além da mandioca: milho, batata-doce, feijão, abóbora, moranga, verduras variadas, todas plantadas e consumidas in natura, ou utilizadas para o feitiço de bolos,ucas, bolachas, doces variados. No plantio, esterco, folhas e terra do mato, restos de cascas de frutas, folhas da cozinha são utilizados como adubo, para fortalecer a terra e garantir melhor produção. As sementes são crioulas, pois “onde se planta também se colhe a própria semente”. Por isso, a alimentação é saudável, promove a saúde das pessoas da comunidade e das pessoas que comprem os excedentes que são comercializados.

A mandioca, pela presença histórica na comunidade, “é fácil de plantar” (pois é um produto de fácil adaptação) e tem “muitos significados ancestrais”, remetendo a formas de produção de alimentos que já estavam presentes na origem da comunidade, por pessoas e famílias que vivenciaram a experiência da escravidão. A produção da mandioca, nesse sentido, mas também a produção de alimentos oriundos da utilização da mandioca, remete a essas experiências históricas, combinando-se costumes e saberes intergeracionais que, inclusive pelo fato de serem

alimentos quase exclusivamente voltados ao consumo das famílias, pouco se alteraram com o passar do tempo.

Como relatou uma moradora da comunidade, a mandioca é importante, pois dá para cozinhar, fritar, ralar. E com ela, então, se faz o biju, cujos ingredientes são dois quilos de farinha de mandioca, com uma pitada de sal e duas colheres de açúcar. Para fazer o biju, mistura-se a farinha de mandioca in natura com o sal e o açúcar, coloca-se “um punhado” na frigideira, com azeite, e aperta-se com uma colher, “igual a tapioca”. Pode-se comer o biju cru ou com algum recheio. Com a mandioca também se faz a farinha de mandioca, uma prática que compreende “diferentes passos”: primeiro passo – descascar a mandioca e lavar bem as raízes; segundo passo – ralar as mandiocas; terceiro passo – colocar um pouco de água na massa que se forma ao ralar as mandiocas; misturar bem essa massa para, então, pegar um pano de prato e torcê-la bem nesse pano de prato, até a massa não escorrer mais água; quarto passo – colocar aquela massa secar. Do fazer a farinha da mandioca resulta o polvilho, pois a água que sobrou na vasilha, na qual a massa que resultou na farinha de mandioca foi torcida, fica “descansando”, permitindo que se baixe a farinha de polvilho; então, quando o polvilho se concentra no fundo da vasilha, a água é retirada e a massa é colocada ao sol para secar. Depois de seco, o polvilho pode ser usado para diferentes receitas, dentre as quais o bolo de polvilho.

As receitas são singelas, revelando um tempo do “mais ou menos” (Koiré, 1980), expressão da simplicidade das anotações pessoais, presentes no texto culinário encontrado nas falas das mulheres da comunidade ou em algum caderno de receita. As receitas já são conhecidas, de modo geral há muito tempo são preparadas, de modo que suas

transmissões revelam uma confiança, uma confiança de que, com poucas palavras, se consegue transmitir exatamente como se deve fazer. As próprias receitas, nesse sentido, partilham saberes que se mantêm como memória social e, ao serem transmitidas, contam a história de como a comunidade “compreendeu e aceitou o gosto, textura e forma de uma comida” (Amon; Menasche, 2008).

Expressa dessa forma, as receitas, apresentadas singelamente, indicam que o próprio paladar é uma construção coletiva. O gosto não precisa ser negociado, pois faz parte de um senso comum, de uma tradição, de um saber-fazer que é transmitido de geração para geração. Assim, sabe-se quais são os ingredientes que são necessários para fazer bolos de polvilho, assim como se sabe que a medição dos ingredientes vai resultar numa quantidade necessária, para atender ao consumo da família, talvez para compartilhar com alguma visita, com algum vizinho. O ponto fundamental da relação entre práticas culinárias e a memória social é a cultura. As práticas culinárias são expressões de escolhas, de seleções, de combinações, que objetivam escolhas comunitárias, concepções (saberes, representações, práticas) que um determinado grupo social tem. Assim, expressam uma cultura. O cultivo da mandioca, a farinha de mandioca, o biju, o polvilho, o bolo de polvilho são, assim, contadores da história da comunidade quilombola Rincão dos Negros, suas dores, alegrias, lutas, afirmação identitária, sonhos e desejos.

## **Considerações Finais**

A reflexão sobre a qual agora pretendemos encaminhar algumas palavras finais resultou de um trabalho coletivo,

no qual nós, enquanto autores, tivemos diferentes participações, mas contamos com a enorme cooperação de moradores da comunidade quilombola Rincão dos Negros.

Dentre nós, as participações de Alessandra e de Joelita merecem destaque. Joelita é moradora do Rincão dos Negros, líder na comunidade, agricultora agroecológica que comercializa seus produtos na Feira Agroecológica Origem Campanesa, memória viva das lutas históricas que identificam a comunidade. Seu olhar atento à história da comunidade, seus relatos sobre as práticas agroecológicas e sobre as receitas de alimentos produzidos da mandioca, sua sensibilidade diante de nossa curiosidade acadêmica, o acolhimento durante o período em que Alessandra realizou sua dissertação de mestrado sobre memória e agroecologia na comunidade, são algumas expressões de sua contribuição na construção do artigo. Alessandra, durante a realização de seu Mestrado, conseguiu olhar com perspicácia os caminhos que a levaram ao encontro de moradores da comunidade Rincão dos Negros, com os quais foi construindo relatos, observações, escutas, olhares, matéria-prima a partir da qual fez germinar sua dissertação, na qual podemos encontrar muitas das reflexões que apresentamos agora.

Os moradores da comunidade Rincão dos Negros contaram suas histórias, revelaram memórias, abriram suas residências para observações, revelaram como significam diferentes práticas e conhecimentos que cultivam em suas lidas da casa, nas formas como organizam a produção, o trabalho, a vida na comunidade. O espírito de abertura e de acolhimento que manifestaram, certamente, foi alimentado pela esperança de que o diálogo entre suas memórias e o trabalho acadêmico não é em vão. Uma esperança que a ciência que se produz tenha compromissos com um

pensamento reflexivo, capaz de desmascarar relações de dominação para conduzir a práticas transformadoras.

Foram por esses caminhos que construímos a análise apresentada neste artigo. Uma análise que pretendeu noticiar a relação entre alimentação e alimentos e a memória social na comunidade quilombola Rincão dos Negros. E que, como já registramos, pretendeu fazer isso a partir do pressuposto de que a alimentação é uma narrativa da memória social, pois comunica saberes, visões de mundo, lembranças, esquecimentos.

Mas que saberes, visões de mundo, lembranças, esquecimentos, constituintes e constituídos na memória social dos moradores da comunidade quilombola Rincão dos Negros, são comunicados através de suas práticas de produção de alimentos e de seus fazeres culinários?

Procuramos indicar que são saberes, visões de mundo, lembranças, esquecimentos que se vinculam à própria história da comunidade quilombola, em suas lutas de resistência, de reconhecimento e de afirmação identitária. Como nos foi indicado, pelas falas de seus moradores, não são poucas as vezes que a cultura quilombola enfrenta ameaças. A resistência do Estado brasileiro em garantir a posse definitiva do território e o interesse, em algum momento colocado, de destruição da “Igreja dos Negros”, são apenas ilustrativos. Nesse sentido, as práticas agroecológicas e os fazeres culinários que aqui relatamos devem e podem ser percebidos como expressões de um permanente revisitar as lutas e as práticas de afirmação identitária que estão presentes na história da Comunidade Rincão dos Negros. Reafirmamos, portanto, que a alimentação e os produtos alimentares produzidos na comunidade quilombola têm

sua marca própria, tingida pelas tintas da resistência e da inventividade emancipatória.

Não podemos deixar de perceber, também, que são saberes e práticas de onde brotam expectativas utópicas. No atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista, o sistema agroalimentar dominante, ao mesmo tempo que monopoliza e mercantiliza a produção de alimentos, provoca exclusão e a substituição de alimentos culturalmente utilizados e não raras vezes considerados básicos nas práticas alimentares de diferentes comunidades, locais, regiões, mesmo nações. Sabemos que esse sistema agroalimentar colabora com situações de insegurança alimentar e nutricional, provocando consequências de diferentes ordens: dificuldade de acesso a alimentos, insustentabilidade ambiental, prejuízos às culturas locais e à diversidade na produção e consumo alimentar. As contradições inerentes a esse sistema agroalimentar colocam a necessidade (econômica, política, ética, ambiental) de desconstrução e de construções de outras formas possíveis de produzir e de significar a alimentação e os alimentos. O fortalecimento das experiências presentes em comunidades quilombolas, suas práticas agroecológicas, suas preocupações com a diversidade de alimentos, o modo de significar os alimentos, os sentidos de suas práticas culinárias (destacando-se a importância da circulação de saberes e das práticas intergeracionais), o interesse coletivo de manter autonomia alimentar, certamente pavimentam os caminhos de construção de um outro modelo de sociedade, comprometido com segurança alimentar e nutricional, mas acima de tudo com uma alimentação que germine um viver bem.

Não pretendemos avaliar o potencial emancipatório das experiências que observamos na comunidade Rincão dos Negros. Porém, nos permitimos concluir esse artigo

afirmando que a sua construção foi animada por uma perspectiva que aposta que os pressupostos presentes nos modos de produzir alimentos e significar a alimentação, identificados na comunidade quilombola Rincão dos Negros, guardam compromissos com saberes e práticas disruptivas e comprometidas com novas formas de viver, onde as pessoas morrem porque estão “véias”.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://bit.ly/2U3idwI>. Acesso em: 7 jul. 2022.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Análise Multidimensional da Sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da agroecologia. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, jul/set 2002.

DECCA, Edgar Salvadori De. **1930: o silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FIDELIS, Lourival de Moraes. **Agricultura tradicional e agroecologia na comunidade quilombola João Surá no município de Adrianópolis/PR**. Tese (Dissertação de Mestrado em Engenharia Agrícola). Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Agrícola, 2011.

FIDELIS, Lourival de Moraes; BERGAMASCO, Sonia M. P. P. Quilombos e Agroecologia: a agricultura tradicional como estratégia de resistência da Comunidade Quilombola João Surá. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Três Lagoas**, n. 18, ano 10, nov. 2013.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Programa História**, São Paulo, n. 10, p. 7-26, dez. 1993.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. **Arquivos da Memória: Antropologia, Escala e Memória**, n. 2 (Nova Série), 2007, p. 4-23.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da Alimentação: os comedores e o espaço social alimentar**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

QUADROS, Alexandra. **Memória Social, Agroecologia e Comunidades Quilombolas: uma análise a partir da experiência do Quilombo Rincão dos Negros – Rio Pardo/RS**. Dissertação de Mestrado. Santa Cruz do Sul: UNISC. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, 2022.

ROSAS, Fernando Mendes. Seis Teses sobre Memória e Hegemonia, ou o Retorno da Política. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, n. 1, v. 1, pp. 84-87, 2014.

ZELIZER, Barbara. Os Jornalistas enquanto Comunidade Interpretativa. **Revista de Comunicação & Linguagens**, v. 27, p. 33-61, 1993.

PACO  
EDITORIAL

# Capítulo 13: Distritos gastronômicos: fronteiras espaciais e comensalidades

*Sarah Marroni Minasi  
Vander Valduga*

## **Introdução**

As cidades são, não apenas, o principal centro de emissão de turistas, bem como importantes centros de recepção dos fluxos turísticos. A atratividade do território urbano mostra sua relevância no fato das metrópoles constituírem grandes destinos turísticos no cenário mundial (Paiva; Vargas, 2013).

Aos turistas as cidades revelam-se produtos turísticos diferenciados, carregados de significados e simbolismos, uma vez que cada integrante desse território atribui um significado (Salles; Cabianca, 2018). Moradores e turistas têm pontos de vista diferentes sobre a cidade, de um lado a cidade como o espaço de vida e de outro como objeto de consumo mais ligeiro de quem passa por ela e não cria maiores laços, tornando-se objeto de lembrança.

O período contemporâneo é caracterizado pela velocidade e fluidez com que as atividades cotidianas ocorrem. Novas relações de trabalho, sociais, afetivas e morais afetam indivíduos e seus grupos sociais. Vive-se os tempos hipermodernos, como categorizou Lipovetsky (2007). A aceleração do tempo e a instantaneidade remetem a um período sem precedentes na história, que pode ser decorrente do aumento da velocidade da comunicação possibilitado pela

tecnologia, de mudanças estéticas e de relações de consumo, da internacionalização do capital e da fluidez das relações sociais permitida pelos meios técnicos-científicos informacionais (Lyotard 1998; Anderson, 1999; Bauman, 2001; Harvey, 2005; Lipovetsky; Charles, 2004; Lipovetsky, 2007).

As relações comerciais e domésticas não ficam à margem de mudanças, elas tornam-se centrais do ponto de vista da experiência cotidiana. Dentre essas implicações sociais, está o contexto alimentar, que, longe de ter sofrido uma ruptura radical, passou por um amplo processo de transformações nos últimos 50 anos, desde a produção e industrialização até os ritos de comensalidade. No referir dos franceses, foi a emergência do *“prêt-à-porter”*, ou em uma perspectiva mais radical de Fischler (1998) a *“MacDonaldização”* dos costumes, que carrega um conjunto de significados importantes no tecido econômico e social. A alimentação é dinâmica e encontra-se imersa em significados capazes de comunicar uma extensa gama de aspectos que vão além do fato de que se come somente por uma necessidade vital. Come-se também de acordo com o meio em que se está inserido e da forma com que o meio se estrutura, produz e distribui os alimentos (Canesqui; Garcia, 2005; Maciel, 2001). Não por outros fatores, Santos (2011) afirmou que o alimento se constitui em uma categoria histórica, uma vez que as dinâmicas dos hábitos alimentares têm referência na própria dinâmica social.

Com um tempo cotidiano mais acelerado e atividades cada vez mais concorridas, sobretudo nos últimos 10 anos do século XXI, existe uma tendência à individuação de muitas atividades antes realizadas de maneira mais coletiva, como o estar à mesa e dividir os alimentos. Refeições individuais na correria diária, em pequenos intervalos ou mesmo em meio

ao trabalho na palma da mão concorrem com o sabor do alimento, com as propriedades nutricionais, com as quantidades e com outros sentidos que a alimentação pode permitir.

Interferem ainda novos padrões estéticos determinados por exemplos de beleza midiáticos, dietas, novos alimentos salvadores, novos vilões e novas configurações urbanas que atendam a isso. Nesse contexto, a compreensão da comensalidade torna-se fundamental. Comensalidade deriva do latim *mensa*, que significa conviver à mesa. No entanto, vai além dos sistemas alimentares ou padrões alimentares de determinadas populações e envolve, sobretudo, o “como se come”. Trata-se de uma interpretação da estrutura cotidiana da organização social em que a sociabilidade é manifestada na comida que é partilhada (Carneiro, 2003; Poulain, 2004).

Na contemporaneidade, a todo momento surgem novos desafios ao planejamento e gestão do território urbano frente a novos modelos comportamentais e novos padrões estéticos. O processo de transformação de áreas residenciais localizadas nos centros urbanos em distritos gastronômicos ganha destaque na agenda urbana.

As transformações têm por objetivo tornar as cidades mais competitivas. Para isso, as cidades encenam o território urbano com um lugar voltado ao atendimento das necessidades dos turistas, onde esses podem vivenciar suas experiências de viagem. Nesse contexto, as cidades se apresentam como seguras, abertas aos investimentos e inovação de bens e serviços (Verduzco; Valenzuela, 2018).

O ensaio discute as funcionalidades dos distritos gastronômicos na hospitalidade cotidiana das cidades.

## 1. Hospitalidade e o urbano

Não há como estabelecer uma fissura entre comensalidade e hospitalidade. No entanto, antes de adentrar nesse debate é preciso compreender a qual espaço ela se refere. Nesse sentido, parte-se de Massey (2008) para quem cada espaço tem a suas narrativas e suas temporalidades, distintamente de algumas abordagens comuns sobre a globalização que enfileiram territórios em uma única narrativa. Para a autora, trata-se de um truque enganoso que transforma a “geografia em história, o espaço em tempo” (Massey, 2008, p. 24). Esse entendimento leva em consideração as multiplicidades e coexistências espaciais. Portanto, evidencia diferentes temporalidades entre os povos, reconsiderando o fluxo majoritário que enfileira todos os lugares e povos ao mesmo tempo na história.

Se o tempo se revela como mudança, então o espaço se revela como interação. Nesse sentido, o espaço é a dimensão social não no sentido da sociabilidade exclusivamente humana, mas no sentido do envolvimento dentro de uma multiplicidade. Trata-se da esfera da produção contínua e da reconfiguração da heterogeneidade, sob todas as suas formas – diversidade, subordinação e interesses conflitantes (Massey, 2008).

A simbiose entre tempo e espaço foi densamente trabalhada na obra *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção* de Milton Santos (2006). Para o autor, tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser mutuamente conversíveis. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço, o tempo e

seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas funções (Santos, 2006, p. 33).

Contudo, a resposta operacional em sentido epistemológico que o autor sugere e desenvolve no seu amplo trabalho refere-se à técnica:

*A técnica* entra aqui como um traço de união, historicamente e epistemologicamente. As técnicas, de um lado, dão-nos a possibilidade de empiricização do tempo e, de outro lado, a possibilidade de uma qualificação precisa da materialidade sobre a qual as sociedades humanas trabalham. Então, essa empiricização pode ser a base de uma sistematização solidária com as características de cada época. Ao longo da história, as técnicas se dão como sistemas, diferentemente caracterizadas (...); é por intermédio das técnicas que o homem, no trabalho, realiza essa união entre espaço e tempo. (Santos, 2006, p. 33, Grifos dos autores)

Essa vertente miltoniana é particularmente rica para a compreensão das ideias que serão propostas aqui. A técnica, como o próprio autor refere, é um vetor de transformação dos espaços, de intermediação e de relações, seja para as aberturas em sentido reticular e regional, seja para a constituição de fronteiras e poderes, reais ou imaginários, em uma perspectiva territorial, fluida, portanto, a cada lugar geográfico, em cada período, um conjunto de técnicas encontra correspondência e é produto de intencionalidades em uma construção história do espaço vivido (Frémont 1999). O próprio espaço vivido é uma simbiose de tempos e espaços tecnificados porque “é uma relação entre representação do espaço passado para o sujeito, carregado de conotações

simbólicas e o espaço futuro, projetado pelos atores sociais, políticos e econômicos” (Frémont, 1999, p. 249).

Massey (2008) sintetiza essa interpretação espaço e temporal em três propostas: 1) reconhecer o espaço como produto de inter-relações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno; 2) compreender o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, da coexistência da heterogeneidade, portanto, multiplicidade e espaço são co-constitutivos; e 3) reconhecer que o espaço está sempre em construção, com práticas materiais que devem ser efetivadas, mas jamais está acabado e nunca é fechado.

Nessa síntese interpretativa inicial do espaço, coloca-se que elementos como “fluidez” (Bauman, 2001, p. 9), movimento, fluxos, identidades, culturas, paisagens e representações são fundantes para interpretações iniciais do espaço, ainda que, por artifício metodológico, para qualquer interpretação de fatos e fenômenos sociais seja necessário recortar espaços e tempos, remetendo às suas interesca-ridades e multidimensionalidades. Diante disso e do ponto de vista da hospitalidade, a questão central a ser posta é: qual o espaço da hospitalidade no contexto urbano?

A inferência inicial para a pergunta em questão é de que o lugar é, por excelência, o espaço da hospitalidade. Termos como “ocupar um lugar”, “sair ou não sair do lugar”, “eu gosto daquele lugar” estão enraizados na linguagem cotidiana e contrariamente às definições dicionaristas, a semântica “do lugar” é bem mais complexa. Faz-se coro inicialmente à interpretação de Milton Santos, que refere que o lugar consiste na extensão do acontecer homogêneo ou do acontecer solidário (Santos, 1994), representado, assim, pela perspectiva do cotidiano, do banal, do vivido dos sujeitos. O lugar representa um microcosmo onde cada

um se relaciona com o mundo. “O que acontece aqui, neste lugar, é parte de um processo em que o mundo inteiro está de alguma forma implicado. Isso é muito existencial e ontológico” (Relph, 2012, p. 30).

Diante desses assentamentos de estranhos que se tornaram as grandes cidades, é preciso lidar cotidianamente com a alteridade, com medos, com a dialética dos espaços. Lugares para alguns, espaços de mero trânsito para outros e por uma questão de densidade e mobilidade, a cidade é o lugar dos encontros.

Essa dialética foi bem retratada por Bauman (2001) em relação aos templos de consumo, de uma maior individualidade (Santos, 2006). Poder-se-ia sugerir que o lugar como espaço solidário só acontece a partir do agir comunicativo entre sujeitos, o que permite processos de identificação e reconhecimento social. O agir comunicativo é um “processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis”, e é, também, o produto “das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria” (Habermas, 1981, p. 166).

No entanto, essa análise de características solidárias do lugar não é automatizada e sem conflitos, como o próprio Habermas (1981) explica, referindo que os acordos comuns esbarram nos planos de ações individuais que destacam algum tema selecionado. Dessa maneira, estará determinada a carência de entendimento mútuo que deve ser suprida pela interpretação dos atores que possuem as suas próprias perspectivas em um sistema entrelaçado de visões de mundo. Ao mesmo tempo, esses atores ocupam ou se

apropriam de um espaço, demarcando posições mais ou menos convergentes a respeito de algum tema.

Carlos (2007, p. 22) defende o lugar como um produto de relações humanas que se realizam no plano do vivido,

o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que tecidos pela história e cultura civilizadora produzem identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida.

Essa vertente fluida do lugar interessa sobremaneira nesse contexto, visto que, um conjunto de relações sociais se estabelece com mais ou menos permanência no âmbito do lugar. Espaços gastronômicos ou a “cozinha da casa” costumeiramente assumem as características do “lugar”, é o espaço de refúgio, de intimidade, de acolhimento e partilha com “os de casa” e com os “outros”.

Nesse sentido, o lugar é produzido a partir da afetividade, da sensação de pertencimento, do modo como nos adaptamos e nos apropriamos das realidades globais que se introduzem no local, que dão sentido à própria distribuição objetiva das coisas e das pessoas nessa porção do espaço geográfico (Bartoly, 2011).

O pertencimento a uma fração espacial pode estar relacionado à cidade, ao bairro, ao país, ao café da esquina, aos aromas característicos de uma loja em uma rua. Quando em viagem, os vínculos afetivos relativos ao lugar remetem às distintas escalas: à saudade da comida “de casa”, por exemplo. Pode ser ainda o país de origem ou mesmo algo no estrangeiro que remeta a algum lugar do sujeito, uma praça de mesmo nome, uma placa ou algum ingrediente culinário. A personalidade do lugar traduz a sua alma ou,

conforme Yázigí (2001, p. 41), “vejo o lugar como um dos referenciais indispensáveis à vida, nas esferas do cotidiano, do trabalho, dos afetos e dos ideais, mas, desoladamente, com perdas indizíveis”. Complementa que “ainda que dois lugares possam ter os mesmos ingredientes, a disposição de suas formas pela comunidade produz algo diferente” (Yázigí, 2001, p. 45).

As perdas a que o autor se refere são em relação à volatilidade dos espaços no universo global e que precisam formar resistências e permanências. Portanto, o lugar é produzido independente da escala, ainda que se refira a um determinado espaço e a seus referentes materiais. Para a interpretação em tela, o que tem maior relevância é o núcleo do conceito de lugar, ou melhor, aquilo que lhe conserva o núcleo – as permanências, como as relações de afetividade e de hospitalidade, no caso da gastronomia, a comensalidade.

A comensalidade é uma dimensão da hospitalidade e o ato de compartilhar a refeição com alguém se constitui numa das formas mais reconhecidas de hospitalidade em qualquer tempo e cultura. “Comer juntos assume, então, um significado ritual e simbólico muito superior à simples satisfação de uma necessidade alimentar” (Boutaud, 2011). Santos (2011, p. 108) corrobora quando afirma que “alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois se constitui de atitudes, ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações”.

A partir do exposto, verifica-se uma problemática inerente a esse período denominado hipermodernidade, sobretudo no que se refere à banalização do cotidiano, da comensalidade e das relações em geral. Yázigí (2013), referindo-se às “miudezas geográficas”, propôs uma construção de sentido à experiência banal, para se busque um

reencantamento do cotidiano, das cidades e dos espaços habituais como a praça, a rua, o trabalho e a casa. Nesse sentido, o turismo se apresenta como um fenômeno prioritariamente urbano, ou seja, acontece onde estão localizadas as infraestruturas turísticas, por exemplo, os serviços de hospedagem, entretenimento, alimentação e restauração, entre outros. Assim, o turismo reapropria partes do território, sua matéria-prima, para se desenvolver.

Essa é uma das características da urbanização turística que por meio do adensamento de infraestrutura turística (Mullins, 1991) cria enclaves no território urbano. Nesse ensaio, essas porções de territórios urbanos turísticos referem-se especificamente aos distritos gastronômicos - DG.

## **2. Os distritos gastronômicos**

A compreensão da relação entre turismo e território urbano perpassa pelo entendimento de diferentes apropriações, conflitos e tensões dos usos da cidade e a repercussão que o turismo pode criar. Um dos aspectos presentes na discussão consiste nas transformações fundamentais da reapropriação do território pelo turismo. Nesse contexto estão os distritos gastronômicos.

Em geral, a transformação associada à expansão dos serviços de restauração paulatinamente coloca bairros no mercado turístico. Bairros que em um primeiro momento tem um uso residencial e comercial, passam a exercer outro uso modificado pela presença de serviços gastronômicos e atração de fluxos de turistas e visitantes de outras regiões e municípios. Dessa forma, dá-se início a configuração de distritos gastronômicos.

Esse tipo de organização espacial teve origem no século XIX com Marshall (1982) que abordou a aproximação geográfica entre empresas no mesmo tipo de atividade econômica. Marshall (1982) relacionou a aglomeração e o desempenho de empresas, os chamados distritos de Marshall ou marshallianos. As observações o levaram a concluir que ao se organizarem em distritos, as empresas tinham vantagens frente às dispersas no território.

No que se refere ao turismo e aos distritos gastronômicos, as aglomerações funcionam como um espaço urbano, social e econômico vendável, como um lugar onde é possível viver experiências memoráveis e autênticas. Os DG podem apresentar vantagens tanto aos estabelecimentos quanto aos consumidores, poder público e residentes.

Nos distritos é possível consumir produtos locais, diversificar a oferta de produtos turísticos, revitalizar a cidade, desenvolver marcas gastronômicas e resgatar o patrimônio alimentar local. Contudo, também está a um passo da gentrificação (e seus derivados, supergentrificação e regentrificação), mercantilização do território urbano, espetacularização e descaracterização do patrimônio (Verduzco; Valenzuela, 2018).

A superação dos pontos negativos pelos benefícios da organização de distritos gastronômicos está fortemente ligada à capacidade de inovação, qualidade dos serviços, capacidade de gestão pública e participação da comunidade. Logo, o sucesso depende do equilíbrio dos interesses e necessidades de todos os envolvidos.

Observa-se a presença de dois tipos de configuração dos distritos gastronômicos. Os distritos regionais compreendem a produção e processamento de alimentos moldados por relações cooperativas, por exemplo, os distritos

da região conhecida como Terceira Itália, na Itália ou o Vale dos Vinhedos, no Rio Grande do Sul. E, os distritos organizados pelo agrupamento urbano de serviços de alimentos, bares, restaurantes e afins, moldados por relações competitivas, mas também colaborativas, por exemplo, os bairros Pinheiros e Vila Madalena em São Paulo (Salles; Cabianca, 2018), o Cabral em Curitiba (Miranda; Schwarz, 2014), Gaslamp San Diego, Califórnia, Chelsea e Soho em Nova York, Xintiandi em Xangai, La Condesa na Cidade do México, Puerto Madero em Buenos Aires, e o Bellavista em Santiago de Chile (Verduzco; Valenzuela, 2018). Nessa discussão, destaca-se o segundo tipo de distrito gastronômico. Distritos que podem ocorrer no nível das regiões ou pequenos centros populacionais com a vocação de diversificar a oferta turística dos destinos turísticos urbanos.

O processo de formação do DG, nesse caso, é um fenômeno das cidades contemporâneas que aspiram visibilidade no mercado turístico e econômico mundial. As primeiras formações surgiram no final do século XX, e espalharam-se para as principais cidades do mundo. É uma reconversão produtiva de parte das cidades que têm intensa influência da especulação imobiliária e está bem próxima da desigualdade social urbana. Para isso, surge uma rede de relações formais e informais que buscam a competitividade (Verduzco; Valenzuela, 2018).

Apesar de existirem estudos sobre a aglomeração de empresas e mesmo de distritos industriais, sobre o conceito de “distritos gastronômicos” não há consenso, o que é possível delinear são pontos-chaves com base na economia da experiência de Pine II e Gilmore (1999).

- a. Aglomerações espaciais de empresas de bens e serviços para turistas em rotas curtas.
- b. Projetos culturais ou imobiliários de uso misto (residencial e comercial) âncoras à dinâmica urbana, econômica e social dos DG.
- c. Identidade pré-existente ou patrimônios edificados que definem nome com alguma referência cultural para estabelecer uma referência entre os usos antigos e atuais.

A oferta de serviços gastronômicos aos turistas em um contexto socialmente diversificado e urbanisticamente atraente agrega características comuns: investimentos públicos em infraestrutura urbana; grandes projetos imobiliários de uso misto e soluções verticais para habitações de alto padrão; renovação constante da imagem urbana através do mobiliário urbano e usos do solo; promoção orientada para consumidores externos e de alta nível econômico; investimento em segurança privada para suprir as deficiências de segurança pública; eventos culturais concebidos como espaços de sociabilidade e comensalidade; segregação no uso dos espaços para atender a demanda turística e soluções urbanas para induzir a segregação socioespacial (Mirand; Schwarz, 2014; Verduzco; Valenzuela, 2018; Salles; Cabiencia, 2018).

Os DG apresentam casos exitosos e reconhecidos e casos de fracassos que tiveram seu pico de adeptos e depois sofreram ciclos de desinvestimentos, como foi o caso de Curitiba. A constituição de DG são processos que não estão isentos de conflitos e tensões presentes em vários níveis. Confrontos entre grandes incorporadoras representantes do mercado imobiliário e residentes, novos investidores e investidores locais e, promotores de projetos e organizações da sociedade civil interessadas em preservar a identidade

local ou patrimônio são comuns (Salles; Cabianca, 2018). Por vezes os conflitos acontecem também na esfera legislativa e judicial. Observa-se que a formação de um distrito gastronômico coloca frente a frente diferentes interesses, expressos pelo uso do território urbano, na coexistência.

## **Considerações finais**

Do ponto de vista da hospitalidade, essa modalidade de oferta gastronômica esbarra em um dilema central: a transferência da noção de lugar e de refúgio para o compartilhamento e a abertura ao estranhamento, ao outro. Em shopping centers, a alimentação torna-se algo complementar a outras atividades de consumo e, muitas vezes, diz respeito a uma temporalidade, com exceção aos restaurantes que se instalam e constroem uma ambiência própria distinta à tradicional “praça de alimentação”. Nos DG, a alimentação assume uma função central, tem um propósito central, somado a uma noção pública espacial de ver e ser visto.

Os DG apresentam espaços públicos de compartilhamento, muitas vezes dispendo de mesas coletivas. Existe o pressuposto da ideia de compartilhamento. No entanto, será que as pessoas em geral estão dispostas a compartilhar o seu espaço de refeição com o outro? Com o estranho? A concepção inicial pode esbarrar na noção hipermoderna de individuação que favorece o distanciamento entre os indivíduos. Algo que também pode ter sido catalisado pelas consequências das medidas de isolamento social decorrentes da pandemia de Covid-19.

Um distrito gastronômico bem-sucedido é aquele que se fundamenta em processos participativos, desde a discussão de planos e projetos até a execução e uso. Com a

comunicação entre os envolvidos é possível criar um ambiente de negociação transparente sobre as transformações urbanas sem esquecer a justiça social.

A discussão sobre os DG requer a participação pública, uma vez que incentivos fiscais não são incomuns visando favorecer a concentração de estabelecimentos gastronômicos, como os casos de “vias gastronômicas”. Como espaços de sociabilidade e comensalidade, devem gerar resultados acessíveis a todos e que atenda às necessidades locais, além das necessidades dos turistas. A criação de distritos gastronômicos, de qualquer tipo, deve ser pautada pela noção de comunidade e estimular a participação e uso democrático do território urbano, sob pena de se transformarem em mais um instrumento de gentrificação e segregação social.

## Referências

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BARTOLY, Flavio. Debates e perspectivas do lugar na geografia. **GEOgraphia**, v. 26, 66-91, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOUTAUD, Jean-Jacques. Comensalidade - Compartilhar a mesa. In: MONTANDON, Alan. **O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas**. São Paulo: Senac, p. 1213-1230, 2011.

CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez. Orgs. **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARNEIRO, Hentique. **Comida e sociedade: uma história da alimentação**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2003.

FISCHLER, Claude. “MacDonalldização” dos costumes. *In*: FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FRÉMONT, Armand. **La région: espace vécu**. Paris: Flammarion, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2005.

LIPOVETSKY, Gillès; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hiper-modernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, Gillès. **A felicidade paradoxal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACIEL, Maria Eunice. **Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin?** Horizontes Antropológicos, ano 7, n. 16, p. 145-156, dez. 2001.

MARSHALL, Alfred. **Princípios de economia: tratado introdutório**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: por uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIRANDA, Ricardo Teixeira; SCHWARZ, Richard. **Originale Cucina—um estudo de caso de posicionamento estratégico no segmento gastronômico de Curitiba**. **Revista da FAE**, v. 17, n. 1, p. 162-179, 2014.

MULLINS, P. **Tourism Urbanization**. International Journal of Urban and Regional Research. v. 15, n. 3, p. 326-342, 1991.

PAIVA, Ricardo A.; VARGAS, Heliana C. Sobre a relação turismo e urbanização. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP**, v. 20, n.33, p. 126-145, 2013.

PINE, B. Joseph; GILMORE, James H. **The experience economy: Work is theatre and every business a stage**. Boston: Harvard Business School Press, 1999.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da alimentação**. Os comedores e o espaço social alimentar. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. In: MARANDOLA Jr., Eduardo *et al* (Org). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, p. 30, 2012.

SALLES, Maria do Rosário; CABIANCA, Maria Angela; MARQUES, Roseane. Turismo em ambientes urbanos: Os bairros de Pinheiros e Vila Madalena em São Paulo. **Revista Turismo & Desenvolvimento**, v. 1, n. 27/28, p. 2193-2203, 2018.

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

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo, globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo, Hucitec, 1994.

VERDUZCO, Basilio; VALENZUELA, Basilia. **Los distritos urbanos gastronómico-turísticos, conflictos y problemas de gestión pública**. Guadalajara, México. EURE (Santiago), v. 44, n. 132, p. 239-264, 2018.

YÁZIGI, Eduardo. **A Alma do Lugar: Turismo, planejamento e cotidiano em litorais e montanhas**. São Paulo: Contexto, 2001.

Everton Luiz Simon | Cheron Zanini Moretti | Hosana Hoelz Ploia |  
Maria Cecília Barreto Amorim Pilla (Orgs.)

YÁZIGI, Eduardo. **Reencantamento da cidade**: miudezas geográficas e devaneio. São Paulo, Scortecci; Brasília, Cnpq, 2013.

PROVA  
VIRTUAL



PACO  
EDITORIAL

# Capítulo 14:

## Culinária regional macaense: a cozinha tradicional e popular sob o impacto da gastronomia gourmetizada para o consumo turístico

Alexandre Fernandes Corrêa

Laís Buriti de Barros

### Introdução

Neste capítulo apresentam-se resultados parciais da pesquisa em execução intitulada *Culinária Macaense: receitas, serviços gastronômicos e identidade regional* (Pibic/UFRJ)<sup>1</sup>, que tem como objetivo mais geral a busca por conhecer as particularidades da paisagem alimentar e culinária dos municípios circunvizinhos à cidade de Macaé na região Norte Fluminense. Este trabalho dá-se através da análise das transformações desencadeadas pela intensificação do processo de globalização/mundialização na Baixada Litorânea<sup>2</sup>.

Macaé, após um longo período de estabilidade, permanecendo num cenário semirrural de atividades pecuárias e agrícolas entre os séculos XVII e XVIII, começa a partir de 1846, quando se torna cidade, a integrar o processo de urbanização e industrialização do país. A instalação de um entroncamento ferroviário nos anos de 1870, no bairro antigo de Imbetiba, o município entra no século

---

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

2. Realizado no âmbito do Grupo de Pesquisa Nespera – Instituto de Alimentação e Nutrição - Centro Multidisciplinar UFRJ-Macaé.

XX experimentando momentos de transformações no seu perfil demográfico, étnico e sociocultural. Mas é no início da década de 1970 que a região testemunha as mudanças mais impactantes com a implantação da Petrobrás. Macaé, então, torna-se a sede administrativa da Estatal brasileira, passando a ser conhecida como a Capital Nacional do Petróleo<sup>3</sup>, com uma planta de extração das jazidas de petróleo e gás nas plataformas da bacia de Campos, transformando de modo avassalador a paisagem socioeconômica regional<sup>4</sup>.

A região de Macaé e municípios vizinhos já conheciam fluxos de migração e deslocamento de trabalhadores de diferentes partes do país até o fim do século XIX. Mas no final do século XX, a migração de trabalhadores, técnicos e engenheiros de várias partes do mundo, identificando-se a presença de 50 nacionalidades diferentes, marcou uma nova etapa no desenvolvimento regional e local<sup>5</sup>. Pode-se supor o impacto dessas migrações, nacionais e estrangeiras, e as contribuições culinárias que se delas adveio. Assim, com o advento do século XXI e a aceleração dos fatores de modernização<sup>6</sup>, novas fusões, condensações, amálgamas e hibridismos ocorreram, assim como, esquecimentos, apaga-

---

3. Macaé é uma das cidades globais reconhecidas como “capitais do petróleo”. Stavanger, na Noruega, mantém tratado de cidade-irmã; conhecidas como capitais nacionais do petróleo *offshore* de seus respectivos países. Disponível em: <https://bit.ly/3Gc6m9Z>. Acesso em: 18 ago. 2023.

4. Uma análise mais aprofundada dos aspectos históricos e sociais das transformações regionais e locais, pode-se consultar artigo anterior *A paisagem alimentar macaense em tempos de aceleração histórica(...)* (Correa; Barros, 2022).

5. Até a década de 1970, Macaé possuía uma população de 40 mil pessoas. O último censo demográfico realizado pelo IBGE (2023) apontou para uma população atual de 250 mil habitantes.

6. A transformação da paisagem socioambiental do município o torna exemplar típico (*global case*) entre outros diferentes enclaves petrolíferos, tais como as cidades de Houston (EUA) e Stavanger (Noruega).

mentos e perdas decorrentes desses fluxos desordenados, colocaram em risco diversos acervos culinários brasileiros.

Foi no processo de comemoração do bicentenário da independência do país (Correa, 2019), que esta pesquisa se debruçou sobre as contribuições originais e particulares da cozinha fluminense, e macaense em especial, para o patrimônio culinário nacional, buscando identificar, registrar e classificar os pratos típicos e receitas singulares, assim como realizar levantamentos sobre as perdas, esquecimentos e desaparecimentos de modos de saber e fazer culinários, da região Norte Fluminense.

Desse modo, a pesquisa tem investigado heranças histórico-culturais da culinária macaense, local e regional, e o modo de saber/fazer das receitas, visando contribuir para a promoção da memória culinária local; propondo-se: a) interpretar como e quais alimentos são/foram valorizados, produzidos, vendidos e consumidos; b) como e quais agentes podem influenciar ou controlar recursos e escolhas; e, c) quem e como se participa desse sistema, seja como consumidor, produtor, formador de opinião ou trabalhador.

A intensificação dos fluxos de globalização e mundialização consolidaram um processo de constituição da *fusion food* (cozinha de fusão) na cozinha local, tema que será abordado mais adiante neste capítulo. Ao invés de observarmos o desenvolvimento na direção do hibridismo das influências e contribuições de diferentes origens étnicas e culturais regionais e nacional, detectamos, outrossim, a predominância da *gourmetização* estandardizada. Desta forma, estabelece-se uma cozinha internacional que tem promovido o apagamento das histórias culturais da culinária local e regional fluminense e macaense.

Esta constatação se cristalizou a partir das análises empíricas dos cardápios dos Festivais de Gastronomia e Cultura, realizados em Macaé desde a primeira década de 2000. Hoje se pode falar de uma *fusion food* que vai além da mistura de elementos de cozinhas diferentes, nacionais e internacionais, mas que também passou a criar pratos excêntricos, muitas vezes utilizando três ou mais alimentos de diferentes países.

No âmbito do trabalho empírico, a pesquisa tem realizado anualmente levantamentos de dados dos pratos servidos nas edições dos Festivais regionais e locais, com o objetivo de analisar a presença de símbolos da identidade local ainda resistentes. Para além de simplesmente constatar que a “cozinha brasileira” é fruto de miscigenação (Maciel, 2004), detectou-se que o domínio hegemônico do padrão imposto pelo consumo, solapou os elos de transmissão da tradição e tem apagado os traços e modos de fazer e saber culinários locais.

Tal circunstância tende a suprimir de modo deletério a cozinha popular e tradicional sob o impacto avassalador da expansão da cozinha a serviço do fast food e self-service. A perda da memória culinária é um dos sintomas da perda da identidade regional local, quando a nova elite não nativa negligencia e abandona a história cultural regional e local, por força da ideologia de que o nativo pobre e local não tem o que oferecer e contribuir para o desenvolvimento do município, a não ser tão somente a sua força de trabalho braçal. O habitante original, nativo, sofre a discriminação de habilidades e competências, sendo-lhe atribuído uma imagem muito semelhante ao do “jeca”, isto é, o “caipira” desajeitado, atrasado, caboclo, rústico, rudimentar. Encoberto sob o manto desse estigma sociocultural, que lhe

atribui déficits de modernidade, a sua cultura alimentar, popular e tradicional, é vilipendiada e abandonada, junto com outros costumes e comportamentos. O impacto da disseminação desse estereótipo marcou sobremaneira a representação social da cozinha e da culinária regional.<sup>7</sup>

Ao investigar receitas típicas em acervos locais e familiares, acessando livros de receitas culinárias, buscou-se recuperar<sup>8</sup> heranças e acervos culturais que correm riscos de apagamento, inclusive pelo cenário da pandemia do Covid-19, que colocou, e ainda coloca, em risco saberes ainda remanescentes na camada mais idosa da sociedade regional e local.

Entre as receitas recuperadas numa primeira fase do processo de investigação da pesquisa, tem-se:

1. o cuscuz do Casculeiro, - alcunha de Antonio Joaquim D'Andrade (Séc. XVIII) -, iguaria produzida com farinha milho, peixe e especiarias;
2. o bolo Macabuense, com farinha de mandioca; o pastel de Nata, de Quissamã;
3. o Angu de Banana à Caiçara;
4. Cuscuz, farofa e sopa de Bagre;
5. entre outros exemplares de culinária local comumente desprestigiados pela gastronomia *gourmetizada*.

---

7. Tema desenvolvido no texto *Representações sociais da alimentação e saúde e suas repercussões no comportamento alimentar*. (Garcia, 1997).

8. Utiliza-se o termo “recuperar” ao invés de “resgatar” pois se trata de um diálogo com o passado registrado nas receitas e não sua replicação exata no presente. Tem-se em consideração que é impossível “resgatar” ingredientes e utensílios que não se encontram mais no mercado, testemunhando as transformações técnicas e modernização da cozinha.

A pesquisa avança também coletando relatos sobre os hábitos culinários de Macaé e municípios vizinhos na região da Baixada Litorânea, buscando conhecer os principais símbolos que marcam a história regional local, onde se vive, se come e se contam histórias, lendas, entre outros.

## 1. Cozinha Macaense Tradicional

A panorâmica da história social do município de Macaé pode ser sintetizada em linhas mais gerais. Após um longo período colonial de predomínio de atividades extrativistas, agrícolas, pecuárias, – com destaque para os ciclos da cana-de-açúcar e do café –, e da atividade pesqueira, a região, a partir da década de 1970, acolhe a implantação da indústria da extração mineral das jazidas de gás e petróleo de alta profundidade marítima. Este processo de expansão de atividades e negócios comerciais se insinuava desde a conclusão do Canal fluvial Macaé-Campos<sup>9</sup> e da implantação da Ferrovia Leopoldina, inaugurada em 1874. Macaé tornou-se o entroncamento geográfico das vias rodoviárias, férreas, fluviais e marítimas, em um complexo viário articulado no contato com o litoral norte Fluminense. A consolidação da Estrada de Ferro Leopoldina, torna a região atraente para investimentos na conexão de transporte marítimo e ferroviário, consolidando Imbetiba como o quinto porto em volume de transporte de mercadorias no país, na segunda metade do século XIX<sup>10</sup>.

---

9. O projeto do canal é de 1837, de autoria do engenheiro inglês John H. Freese. A construção foi autorizada por lei da Assembleia Provincial do Rio de Janeiro em 19 de outubro do mesmo ano.

10. A Companhia Estrada de Ferro Macaé e Campos foi criada pela Lei nº 1.464/1869. Em 1870, recebeu uma concessão com privilégio de 50 anos para a navegação a vapor entre o porto do Rio de Janeiro e o de Imbetiba, em Macaé. Imbetiba, nessa época, constituía-se no quinto porto em volume de

As transformações na paisagem socioeconômica da região Norte Fluminense aceleram em ciclos de expansão. Desde o advento do século XX, os processos de urbanização e industrialização impactaram em mudanças ainda mais bruscas no processo de configuração da cultura culinária brasileira, operando mudanças profundas nas cozinhas regionais, como profundamente estudado pelo sociólogo Carlos Doria nas suas recentes publicações. Diversas reações a este processo de globalização percebem-se em expressão de diferentes formas de resistência cultural, sendo a gastronomia um dos espaços sociais destas manifestações<sup>11</sup>.

Com o século XXI, testemunhamos novas ondas transformadoras, produzindo novas fusões, assim como, esquecimentos e perdas de diversos acervos culinários brasileiros. No atual estágio avançado do processo de globalização mundial, ao ultrapassar fronteiras regionais, nacionais e consolidando as sociedades de consumo, a necessidade de pertencer a um local, a um território, - buscando símbolos que promovam uma identificação com comunidades -, se torna cada vez mais presente. O desenraizamento e desterritorialização crescentes tem produzido, em contrapartida, a busca por vínculos culturais (costumes, artes, história e, em especial, gastronomia) fortalecendo o sentimento de pertencimento.

No século XX, os estados-nação procuraram firmar a busca pela salvaguarda das identidades regionais e da cultura nacional, promovendo a lista de patrimônios históricos

---

movimentação no país, atendendo a circulação de exportação e importação de mercadorias de e para o interior da região Norte Fluminense, pelo canal Campos-Macaé.

11. Processo semelhante ocorre no espaço social da música popular local, analisado no texto *No bico da coruja: samba, resistência cultural e subjetividades em Macaé/RJ* (Correa, 2018); e, no carnaval popular de rua nos estudos sobre o Boi Pintadinho (Souza, 2020).

estabelecidos em territórios sob o forte impacto da mundialização. Pode-se observar esse processo, como exemplo, na proliferação recente de museus nos países da América Latina, quando se procura preservar as origens dos povos formadores com o objetivo de proteger a memória e as identidades das nações. E a comida tem se destacado neste trabalho de salvaguarda quando se observa a intensificação de criação de Museus de Gastronomia no Brasil<sup>12</sup> e demais países da região, e de outras partes do mundo.

Na busca pelo enraizamento e reterritorialização encontra-se com destaque a gastronomia, que serve de estudo de caso neste capítulo. Como se sabe, a sociologia da culinária, disciplina tardia, e a gastronomia nos aproximam das práticas da vida privada, do cotidiano, sendo o primeiro espaço em que se apresentam as situações do dia-a-dia nas quais se destacam as particularidades concretas da vida sociocultural, especialmente nas relações com a alimentação<sup>13</sup>.

O gosto, mesmo quando se apresenta como individual, está sempre diretamente ligado às condições culturais e sociais das comunidades. Alguns pratos colaboram para formar a ideia da identidade nacional, como, por exemplo, a paella na Espanha, a pasta na Itália, o sushi no Japão, a guacamole no México e a feijoada no Brasil. A cultura alimentar se apresenta como uma das características mais difíceis de se modificar num determinado povo. E as culinárias ditas regionais se consolidam pela simples

---

12. Museus do Brasil – Instituto Brasileiro de Museus - Ibram (<https://bit.ly/3xVS5dI>). Acesso em: 18 set. 2023.

13. No escopo dessa pesquisa tem-se como baliza legal o Marco Referencial da Gastronomia como Cultura. Rio de Janeiro, Lei nº 7180, de 28 de dezembro de 2015.

constatação de que “cada região possui clima e geografia diferentes, e isso leva a uma culinária diversificada”<sup>14</sup>.

Os indivíduos de uma comunidade se reconhecem uns aos outros pelo que comem. Como enfatizou o historiador João Câmara Cascudo ao lembrar que a cozinha dos povos colonizadores foi incapaz de apagar a culinária pré-existente dos povos dominados.

Deve-se considerar que a Organização Mundial do Turismo trata a gastronomia regional como produto turístico e patrimônio cultural, contudo, é tardia a atenção a este setor dos serviços. Como destaca Carlos Dória:

Nem nós, brasileiros, fazemos idéia exata desse potencial e, enquanto não se investir de maneira decidida nessa direção, domesticando espécies, como faz a Embrapa, por exemplo, explorando culinariamente as ervas, as frutas, os peixes, estaremos dormindo sobre um tesouro<sup>15</sup>.

A pauta da identidade cultural relacionada aos Estados-nação, com sua recalcitrante ideologia de integração nacional, chega, frequentemente, a ser tão forte que acaba sufocando as individualidades regionais e locais. A cultura nacional age de forma a adquirir hegemonia, tornando-se referencial de significados e experiências que podem ser representados e tomados como a comida exemplar daquela nação.

As receitas, por exemplo, estão inseridas no conceito de patrimônio cultural imaterial, designado pela Organização

---

14. Como destacou Jorge Monti, presidente da Associação Brasileira da Alta Gastronomia (2006): Abaga - Associação Brasileira de Alta Gastronomia - Restaurantes - Pinheiros, São Paulo | BaresSP

15. Gastronomia - Patrimônio à mesa (ipea.gov.br). Disponível em: <https://bit.ly/3urlRs1>. Acesso em: 18 set. 2023.

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. No Brasil existe legislação específica com órgão administrativo exclusivo, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), definindo como um conjunto de conhecimentos, práticas e representações considerado por grupos como parte de sua herança cultural, transmitida de geração a geração, com o intuito de promover um senso de identidade e continuidade.

No Brasil, em caso já clássico, o ofício das baianas na preparação do acarajé foi certificado como patrimônio imaterial pelo Iphan<sup>16</sup>. Os bens que constituem este rol são escolhidos pela sua importância para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira.

Com o processo de globalização e a constante ascensão das indústrias de alimentos, as refeições perdem seu caráter social com a expansão dos restaurantes que servem alimentos para consumo prático e rápido (fast-foods e self service). Isto se dá como consequência da velocidade exigida nas relações humanas, principalmente nas grandes cidades com características cosmopolitas. Pode-se considerar tal cenário uma “irracionalidade dos hábitos alimentares, decorrentes [...] do triunfo do *fast-food*,” que “tenderá a transformar o comer em ato solitário” (Fernández-Armesto, 2001, p. 237).

Isto ilustra mais uma consequência em decorrência do global, da tendência à individualização e atomização do indivíduo na contemporaneidade. Os que optam por alimentar-se em restaurantes de fast-food se tornam, nessa vertente mais crítica ou radical, ‘incivilizadas’. Pode-se até

---

16. O ritual culinário do acarajé foi um dos primeiros bens culturais de natureza imaterial a ganhar registro no Livro dos Saberes (Minc/Iphan). Disponível em: <https://bit.ly/3sPttW>. Acesso em: 18 set. 2023.

mesmo atribuir nessa perspectiva ao microondas a morte da comida caseira e de seu caráter social, isto é, o fim do momento de reunião da família em torno da mesa nos horários predeterminados, compartilhando os prazeres da alimentação e da interação com o outro.

Deste processo histórico-cultural panorâmico se pode consolidar a seguinte percepção:

Nos períodos colonial e imperial, as sociedades, iminentemente rurais, utilizavam um número substancialmente maior de ingredientes em sua dieta. Isso se deve ao fato de que conheciam muito melhor toda a gama de alimentos disponíveis na natureza. Bons exemplos são a uvaia e a araruta, frutas características do cerrado, deliciosas e nutricionalmente ricas, mas desconhecidas pela maioria da população nos nossos dias. (Catão, 2020, p. 95)

## 2. A Cozinha de Fusão

A globalização, urbanização e a homogeneização das sociedades e culturas, como se observa aqui, paradoxalmente provocam uma busca pelo local, e os estudos da história da gastronomia refletem esse movimento. Os conhecimentos e saberes da cozinha rural vão desaparecendo.

Desde o início do século XX assiste-se ao triunfo da grande *cuisine* de origem francesa burguesa para a chamada cozinha internacional. Os festivais e eventos gastronômicos recentes comprovam isso já apresentação de seus portfólios. Entretanto, atualmente, apesar da hegemonia da cozinha internacional (burguesa afrancesada) nota-se um sincronismo dialético entre a internacionalização e a busca crescente pelas cozinhas nacionais, regionais e locais. Ao

mesmo tempo que muitos cozinheiros buscam inspiração na culinária de diferentes sociedades (internacionalização), outros *chefs* pesquisam e fortalecem as cozinhas regionais de seus países (“localismo”). Como resultado, muitos pratos vão se adaptar ao local onde é feito, conferindo um caráter de hibridismo culinário; algo que foi descrito pelo antropólogo Nestor Canclini em outros domínios na obra *Culturas Híbridas* (2003). Mas a cozinha de mesclas, com a percepção de “localismos”, é algo feito principalmente no Brasil, como é destacado:

Misturam-se, nesses pratos, a maestria francesa com os ingredientes tropicais, mostrando que a tendência da gastronomia atual é misturar tradição com inovação. Isso levou muitos *chefs* a redescobrirem o valor dos mercados e feiras, sem se descuidarem dos importados mais sofisticados. Muitos deles, inclusive, renovam seus cardápios a cada três meses, de acordo com o que a estação oferece. (Soares Leal, 1998, p. 100)

Uma nova cozinha chamada cozinha de fusão (*fusion food*) se enquadra no processo de globalização, por misturar ingredientes de vários lugares distintos. Para Felipe Fernández-Armesto comida de fusão é culinária de blocos de Lego<sup>1</sup>, isto é, algo como uma “cozinha de linha de montagem”.

A revolução da disponibilidade faz com que seja possível misturar e combinar os elementos que são entregues – muitas vezes em forma processada – em

---

1. Brinquedo que se popularizou na década de 1980 que consiste em várias pequenas peças de plásticos, como tijolos, que podem ser encaixadas para formar diversos objetos como casas, carros, barcos e castelos.

uma cozinha que mais parece uma linha de montagem. A analogia é com o automóvel e as “fábricas” com dispositivos eletrônicos, onde nada é realmente feito, mas apenas montam-se peças que foram entregues, seja lá que parte do mundo possam ser produzidas. (Fernández-Armesto, 2001, p. 323)

Note-se que até mesmo a rede McDonald’s, empresa símbolo usada comumente para denominar os efeitos globalizantes da alimentação, teve que nos diversos mercados se ajustar aos gostos regionais e aos hábitos alimentares e culturais locais, modificando suas receitas e adequando sua apresentação.

A humanidade é mais conservadora em matéria de cozinha do que em qualquer outro campo da cultura. Assim, a exaltação de alguns pratos da culinária materna, ou do país de origem, mesmo quando medíocres, pode durar a vida inteira e a sua degustação gera, às vezes, associações mentais surpreendentes. (Casudo, 2001, p. 24)

Diante disso, indaga-se porque até o momento não se tem a proteção da culinária e gastronomia regional, com apoio institucional efetivo à política de Estado, como previsto na lei do Marco Referencial da Gastronomia como Cultura<sup>2</sup>. Como se explica a manutenção de cenário de indiferença para com a histórica cultural local, a exemplo do que ocorre com o boi pintadinho, e outras manifestações populares, fora do polo gastronômico da praia de Cavaleiros, em Macaé?

---

2. Lei Ordinária 7180 2015 de Rio de Janeiro RJ disponível em: <https://bit.ly/49QFJ8b>. Acesso em: 19 set. 2023.

Apesar de ser verdade que as influências indígenas, caiçaras, caipiras, quilombolas etc., vêm desaparecendo na culinária brasileira ao longo do tempo, deve-se registrar que as farinhas de milho e de mandioca ainda ocupam um papel central na culinária popular brasileira. E é cada vez mais forte o trabalho de recuperação da cultura quilombola e afro-brasileira. Contudo, como foi adiantado mais acima, o preconceito se baseia no estigma do “pobre”, do “não-moderno”. É importante frisar esse ponto, diante das forças intensas de hegemonia da ideologia modernizadora alienada da história cultural, é preciso uma política oficial em defesa da culinária popular. Pois, como é sabido:

Entre a elite, ainda há quem ache que comer com farinha de milho ou de mandioca seja “coisa de pobre”. No Brasil, os indígenas foram “apagados” não apenas da culinária. O ato de maior violência foi quando o Marquês de Pombal proibiu o ensino do *nheengatu* [língua geral indígena dominante na região amazônica], “invenção diabólica” dos jesuítas, em 1758. Como diz o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, o Brasil transformou o indígena em pobre. Empobrecemos os indígenas em todos os sentidos<sup>3</sup>.

### 3. Culinária: experiências e prospecções

Para além do ato de comer é importante observar como se come e os modos de saber/fazer das receitas. Os modos de fazer do alimento (cru) e sua transformação em comida frente a um contexto cultural (cozimento) envolvem técnicas aplicadas para a sua produção, somando-se aos

---

3. Carlos Alberto Doria em entrevista a Ana Paula Orlandi do *Institut Goethe/Brasil*: Disponível em: <https://bit.ly/3QVAWJY>. Acesso em: 17 set. 2023.

símbolos e significados que envolvem o comer, as práticas culinárias, as preparações, os ingredientes, as sociabilidades e rituais de consumo que se dão de forma localizada em um espaço geográfico culturalmente identificado.

Ao buscar investigar a articulação entre passado e presente na culinária, entende-se que o passado não pode ser repetido (isto é, “resgatado”), mas reconhecido no presente, ajustando às condições de preparo de acordo com a vida moderna para que ambos sejam transformados. Dessa forma, as culturas alimentares de diferentes tempos tendem a ocasionar situações de confronto pela implementação de novos preparos, técnicas, formas de consumo, tecnologias e produtos, possibilitando que o tradicional seja adaptado aos modelos convencionais.

Visto a grande contribuição da culinária no processo de formação da identidade regional, estudos realizados na presente pesquisa confirmam sua relevância ao buscar conservar, preservar e promover tradições culinárias, receitas e modos de fazer autênticos da população de Macaé e região, a medida em que se contrapõe ao avanço do processo de mundialização e conseqüente gourmetização em torno do comer, desencadeando numa homogeneização alimentar e no esquecimento da comida típica e tradicional.

Diante dos escassos referenciais teóricos que discorrem sobre a culinária tradicional da cidade de Macaé e região, destacam-se as receitas trazidas pelo documento intitulado *A Culinária no Litoral Fluminense*, publicado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (1978), embasando as investigações culinárias destacadas a seguir.

No processo de reprodução experimental destas receitas tradicionais, deparou-se com a realidade da modificação do modo de descrever tais receitas, apresentando pou-

co detalhamento dos modos de fazer, não padronizado, o que de certa forma influenciou na produção e no resultado final, o que pode levar a supor que havia uma habilidade adquirida para reproduzi-las.

Observa-se que os costumes dos brasileiros foram, gradativamente, sendo modificados pela chegada do fogão a gás, geladeira elétrica, liquidificador, entre outros, mudando significativamente a dinâmica da cozinha, conferindo rapidez no preparo, diminuição do trabalho pesado e sujeira, além das múltiplas funções que um só equipamento poderia exercer. Na experiência da pesquisa, optou-se por utilizar alguns eletrodomésticos, tais como, o liquidificador para o preparo de massa mais lisa e homogênea, e batedeira na produção de bolos para aerear a massa, principalmente para aquelas que dispensam o emprego do fermento químico, sendo possível também padronizar o tempo e a velocidade da mistura.

Ao mesmo passo da modernização de equipamentos, também cresce a gama de produtos processados e ultra-processados. A importância das quitandas e mercearias de bairro se torna reduzida com a oferta de alimentos industrializados, especialmente a partir da segunda metade do século XX, promovendo o emprego, por exemplo, de creme de leite, peixe enlatado e tablete de caldo de carne. Diante da experiência no desenvolvimento das receitas tradicionais, tem-se que o leite de coco processado, sendo mais prático e acessível por ser comprado pronto; produto não mais obtido artesanalmente a partir do coco fresco.

A doçaria brasileira tem grande destaque em meio a culinária tradicional e muito se deve à história e relevância do ciclo da cana-de-açúcar, em especial na região Norte Fluminense. Na década de 1870, os engenhos de açúcar se

transformaram nos primeiros engenhos centrais através de tecnologia disponível e mercados em expansão, a exemplo do engenho central do município de Quissamã, quando ainda integrava a grande região administrativa de Macaé, sendo o primeiro da América Latina. Ainda assim, a cana-de-açúcar é a cultura agrícola que ocupa a maior área no estado do Rio de Janeiro, principalmente proveniente dos municípios de Campos dos Goytacazes, São Francisco do Itabapoana e Quissamã. Conseqüentemente, tendo sido a região Norte Fluminense produtora e exportadora de açúcar e álcool por mais de um século, a cana-de-açúcar influenciou significativamente a culinária da região.

Com o advento da modernização e produtos industrializados, um outro agregador do sabor doce passa a ser amplamente utilizado nas receitas culinárias: o leite condensado. A partir da década de 50, a indústria passou a inserir o produto em “receitas tradicionais” e investe na divulgação destas novas receitas ao público, explorando os possíveis benefícios que o uso do leite condensado poderia conferir à preparação, sendo associado à modernidade e muito direcionado às mulheres urbanas de classe média. A partir de 1960, com intensas estratégias de comunicação, o uso do produto é propagado, ampliando o número de receitas à medida que passa a ser associado a duas receitas clássicas da culinária brasileira: o pudim e o doce de leite. Dessa forma, observa-se que o leite condensado atua como um “condensador”, acabando com as nuances e variedade de sabor de diferentes receitas.

Quando o trabalho feminino fora do lar se intensifica, as observações sobre o aprendizado culinário dos doces se desfazem, bem como suas percepções e técnicas que passam a ser esquecidas. Neste momento, a estratégia

do leite condensado, tido como moderno, seguro e que confere a praticidade e redução do tempo de preparo das receitas, logo depois sendo fortemente atrelado à tradição da culinária brasileira, ganha força ao passo que acaba por solapar uma gama de sabores e texturas em favor da homogeneização do paladar.

Os pudins das receitas tradicionais eram elaborados com diversos ingredientes, tais como frutas frescas, secas ou cristalizadas, tubérculos ou geleias, o que oferecia diferentes texturas e sabores ao prato. A quantidade de ovos era desproporcional entre gemas e claras, apresentando receitas compostas com mais de oito ovos, sendo as gemas utilizadas para dar consistência e textura à preparação. As receitas atuais pedem ovos inteiros, o que facilita na questão da sobra das claras. O leite era substituído por suco de frutas, calda de açúcar e bebidas alcoólicas, não sendo obrigatório o seu uso.

Para o preparo de doces, muitas receitas sofreram modificações quanto à quantidade de ingredientes. Diante das modificações realizadas nas receitas tradicionais na pesquisa, destaca-se a redução da quantidade de manteiga, visto que receitas mais antigas utilizavam grandes quantidades de gordura quando comparadas às atuais, o que poderia prejudicar a aceitação da preparação; aumento da quantidade de leite de coco, com o objetivo de umedecer e favorecer a homogeneização da massa devido à redução da manteiga; e redução da quantidade de açúcar.

A dificuldade de aquisição de ingredientes se apresenta na atualidade devido, muitas vezes, pela conservação do produto para comercialização. Um exemplo desse caso é a farinha de araruta, produto obtido a partir da fermentação da mandioca. A araruta (*Maranta arundinacea* L.), era

conhecida por indígenas de toda a região, com indícios de seu cultivo há mais de 7.000 anos atrás. Por sua composição rica em amido, era utilizado para engrossar sopas e também se acreditava em suas propriedades medicinais. O uso mais comum da araruta é na forma do polvilho, como por exemplo, para a produção de biscoitos, também podendo ser utilizada como agente espessante pela alta capacidade de gelatinização. Ademais, seu uso na culinária também se mostra interessante devido à ausência de glúten, tornando as receitas acessíveis aos portadores de doença celíaca.

Dentre as receitas desenvolvidas até o momento na pesquisa, tem-se o Bolo Macabuense, descrito no caderno de receitas da Família Moreira, da cidade de Conceição de Macabu, de autoria de Anna Barbosa Moreira<sup>4</sup>. A receita deste bolo precisou ser adaptada para as unidades de medidas atuais, visto que originalmente seus ingredientes foram pesados em libra, sendo necessária a conversão para grama. Além disso, a receita original tinha como ingrediente “pó de mandioca seca”, não apresentando uma descrição detalhada. Assim, optou-se por utilizar farinha de mandioca seca. No modo de fazer, a farinha de mandioca foi peneirada com objetivo de descartar grãos maiores e favorecer a fluidez da massa. Para promover a aeração do bolo, considerando que não havia indicação de uso de fermento químico, separaram-se as claras e gemas de ovos, sendo utilizada a clara batida em neve. Outra adaptação feita foi a redução da quantidade de manteiga, objetivando uma proporcionalidade entre os ingredientes. Além disso, foi adicionada canela em pó, amenizando os possíveis sabores residuais de gordura e aromatizando a preparação.

---

4. Livro *Anna Barbosa Moreira: receita de uma vida*, com lançamento marcado para 31 de setembro de 2023.

Como resultado, obteve-se um bolo firme, macio, de coloração marrom clara, com superfície levemente dourada e de sabor agradável, sendo acentuado pela canela<sup>5</sup>.

## Considerações finais

A importância dessa investigação pode ser percebida em dimensões mais amplas. De forma direta é um esforço de valorização da história-cultural da culinária regional fluminense; trabalho que se coaduna com o atual interesse pela gastronomia brasileira. Por conseguinte, esta pesquisa contribui para evidenciar as especificidades da cozinha macaense e região, contribuindo assim para o desenvolvimento cultural, social e econômico da comunidade, de forma sustentada.

Um dos propósitos desta pesquisa em execução é revelar a importância dos saberes da culinária regional brasileira para a agricultura familiar e desenvolvimento regional sustentável. Trata-se de apresentar as bases para a indução da integração, qualificação e promoção da cultura alimentar local, através dos saberes culinários, justamente naquelas populações que ainda hoje guardam registros, receitas, lembranças, histórias e memórias da cozinha regional.

Como se destaca no Guia Alimentar para a População Brasileira, que completará 10 anos em 2024:

O consumo de arroz, feijão, milho, mandioca, batata e vários tipos de legumes, verduras e frutas tem como consequência natural o estímulo da agricultura familiar e da economia local, favore-

---

5. A descrição completa desse procedimento, com imagens e ilustrações gráficas, encontra-se no e-book *Culinária Macaense: receitas tradicionais* (Freitas, 2022).

cendo assim formas solidárias de viver e produzir e contribuindo para promover a biodiversidade e para reduzir o impacto ambiental da produção e distribuição dos alimentos. (p. 31)

Destarte, esta pesquisa, através do trabalho de investigação e recuperação histórica, procura contribuir para a salvaguarda de acervos culinários regionais em risco de desaparecimento. Tal esforço tem como objetivo subsidiar futuras ações do poder público no sentido de garantir para as gerações futuras acesso democrático às heranças culturais. Almeja também subsidiar para aprimoramento a realização de festivais gastronômicos de importância turística e cultural na região, possibilitando que sejam mais amplamente conhecidos pela população local e visitante, que, muitas vezes, desconhecem a própria cultura e história do local onde vivem e se alimentam.

## Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BIAZIOLI, Tânia. O que significa articular o passado e o presente na comida caipira?. **XIX Encontro Nacional da ABRAPSO - Democracia Participativa, Estado e Laicidade**: Psicologia Social e Enfrentamentos em Tempos de Exceção. Uberlândia: Universidade de Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3GdyoSB>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a popu-**

**lação brasileira**/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. 2. ed., 1. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da mordenidade. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2003.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1983.

CATÃO, Leandro Pena Catão; MONTEIRO, Marcus Vinícius de Carvalho. Agricultura familiar e Desenvolvimento Regional: bases para a indução da integração, qualificação e promoção da cultura alimentar local em Divinópolis. **Saberes sobre a Educação Ambiental na UEMG**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2020, v. 1, p. 93-115.

COELHO, Luisa; PERES, João. **Como a Nestlé se apropriou das receitas brasileiras (ou de como viramos o país do leite condensado)**. O Joio e o Trigo, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Gc9umb>. Acesso em: 25 out. 2022.

CORDEIRO, Ester Pinter *et al.* **Evolução dos livros de culinária brasileiros e sua relação com o cozinhar na contemporaneidade**. Belo Horizonte: DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3MZgYgh>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CORRÊA, Alexandre F.; BARROS, Laís Buriti de. A culinária macaense sob risco: paisagem alimentar regional no contexto do marco referencial da gastronomia como cultura. **No prelo**. Macaé: Edital Macaé 2030. 2022b

CORRÊA, Alexandre F.; BARROS, Laís Buriti de. **A paisagem alimentar macaense em tempos de aceleração histórica**: perdas culinárias na cozinha fluminense e brasileira nas comemorações do bicentenário. Uberlândia: Ed. UFU. No prelo. Revista Fênix. Jul-Dez - 2022a.

CORRÊA, Alexandre F.; BARROS, Laís Buriti de; FREITAS, G. S. Culinária macaense: receitas, serviços gastronômicos e identidade regional. **42a Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural**, Anais. 2021, Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2021. v. 1. p. 1-2.

CORRÊA, Alexandre Fernandes. No bico da coruja: samba, resistência cultural e subjetividades em Macaé/RJ. Fênix. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 15, ano XV, n. 2, jul/dez de 2018.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <https://bit.ly/3ril7AJ>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DORIA, Carlos Alberto. **A culinária caipira da Paulistânia**. São Paulo: Ed. Fósforo. 2021b.

DORIA, Carlos Alberto. **A formação da culinária brasileira**. São Paulo: Fósforo, 2021a.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **A Produção da Soja e do Milho como um Caminho para o Desenvolvimento do Agronegócio da Região Norte Fluminense**. Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/40SU0x9>. Acesso em: 20 set. 2023.

FERNÁNDEZ-ARMESTO, Felipe. **Comida: uma história**. Trad. Vera Joscelyn. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FISCHLER, Claude. **Gastro-nomia y gastro-anomia**. La sabiduría del cuerpo y la crisis biocultural de la alimentación moderna. *Gazeta de Antropología*, 2010, v. 26, n. 1, artículo 09. Disponível em: <https://bit.ly/3RaPzKW>. Acesso em: 20 set. 2023.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia**. São Paulo: Senac, 2001.

FREITAS, Giovana de Souza; BARROS, Laís Buriti; CORRÊA, Alexandre Fernandes. **Culinária Macaense: receitas tradicionais (livro eletrônico)**. Macaé: Centro Multidisciplinar UFRJ Macaé, Nespera, Prefeitura Municipal de Macaé, 2022 (no prelo).

GARCIA, R. W. D. **Representações sociais da alimentação e saúde e suas repercussões no comportamento alimentar.** Physis: Rev. Saúde Coletiva. 1997; v. 7, n. 2, 51-68.

INEPAC. Instituto Estadual do Patrimônio Cultural. **A culinária no litoral fluminense.** 1978. Digitalizado em agosto de 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3sPu9tu>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LEI ORDINÁRIA 7180 2015 de Rio de Janeiro RJ - ESTABELECE, NO ÂMBITO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, O MARCO REFERENCIAL DA GASTRONOMIA COMO CULTURA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Disponível em: <https://bit.ly/40P7muh>. Acesso em: 19 set. 2023.

NEVES, Maria Cristina Prata; COELHO, Irmair da Silva; ALMEIDA, Dejair Lopes de. **Araruta: Resgate de um Cultivo Tradicional.** EMBRAPA. Seropédica - RJ. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/40VuaaG>. Acesso em: 19 set. 2023.

ORRÊA, Alexandre Fernandes. Bicentenário da independência do Brasil: quais sentidos da “nação” a celebrar? **As ciências humanas e sociais aplicadas e a competência no desenvolvimento humano/Org.** Luciana Pavowski F. S. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/46IRACJ>. Acesso em: 28 set. 2023.

PARANHOS, Paulo. **O açúcar no norte fluminense.** In: PARANHOS, Paulo. São João da Barra, apogeu e crise do porto do açúcar do norte fluminense. Teresópolis: **Revista da Cidade Gráf. e Ed.**, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3QVp4YF>. Acesso em: 19 set. 2023.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A comida como lugar de história: As dimensões do gosto. **História: Questões e Debates**, v. 54, n. 1, p. 103-124, 2011.

SILVEIRA, Julie. Fábrica de Farinha fomenta negócio sustentável. Prefeitura Municipal de Macaé. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3sPMPJx>. Acesso em: 26 set. 2023.

SOUZA, Wilson dos Santos. **Parem o trânsito que o boi vai passar**: Etnografia dos Bois Pintadinhos no Município de Macaé - RJ. Dissertação Mestrado CCH / UENF. Campos Goytacazes, 2020.

PROVA

VIRTUAL



PACO

EDITORIAL



# Capítulo 15:

## Saberes populares e memórias afetivas no preparo de pescado na extensão rural

*Diego de Oliveira*

*Luciana Oracy Rodrigues Cassabon*

*Cassandra Dalle Mulle Santos*

### 1. Reflexões sobre cultura alimentar

A cultura alimentar abarca as práticas culinárias, tradições, crenças e hábitos relacionados à comida dentro das sociedades humanas. Através de sua análise, somos conduzidos a uma jornada que vai além da simples escolha de ingredientes e explora as profundas conexões entre comida, identidade, história e sociedade (Poulain, 2013). A forma como as pessoas produzem, preparam, consomem e compartilham alimentos é profundamente enraizada em fatores históricos, geográficos, econômicos, sociais e até mesmo religiosos (Montanari, 2008). A compreensão das relações intrincadas entre seres humanos e alimentos se estende além do domínio da nutrição, mergulhando nas complexidades das interações humanas, das mudanças ambientais e das influências globais.

A cultura alimentar compõe a identidade cultural de uma comunidade. Muitos estudiosos têm se debruçado sobre esse tema. Temos, por exemplo, os estudos pioneiros de Claude Lévi-Strauss (1966), que exploraram as estruturas simbólicas subjacentes aos alimentos, as investigações contemporâneas de Mary Douglas (1972) sobre os significados culturais atri-

buídos à comida, e Claude Fischler (1988) que reflete como a alimentação é construtora da identidade individual.

As influências geográficas também desempenham um papel crucial nessa formação. Regiões com diferentes climas, solos e recursos naturais desenvolveram práticas de cultivo, pratos distintos, técnicas culinária e preferências de sabor únicas, que moldam a comida como uma manifestação cultural singular (Montanari, 2006). A dieta mediterrânea, por exemplo, tem como costume tradicional, o uso do azeite de oliva, peixes, legumes e grãos inteiros em seus pratos, refletindo a disponibilidade abundante desses alimentos na região costeira. Já a dieta escandinava se destaca pelo uso de peixes, laticínios e grãos, em resposta às condições nórdicas, enquanto a culinária indiana, incorpora uma rica variedade de especiarias e métodos ensopados de cocção que refletem a diversidade dos ecossistemas locais (Holland, 2015).

No entanto, a globalização, as migrações modernas e as mudanças sociais estão reconfigurando as tradições alimentares em todo o mundo e promovendo a interculturalidade na alimentação (Avakian; Haber, 2005; Azevedo, 2017). A disseminação de alimentos processados, cadeias de fast food, e o movimento gastronômico contemporâneo da *fusion cuisine* são um testemunho da hibridização de diferentes culinárias e do surgimento de novos pratos que transcendem fronteiras culturais. Isso tudo levanta questões sobre a preservação da identidade cultural em um mundo cada vez mais homogeneizado. E, portanto, é interessante observar como as pessoas estão buscando um equilíbrio entre a adoção de novos alimentos e a manutenção de suas raízes culinárias.

Podemos refletir que a cultura alimentar brasileira é uma rica tapeçaria de saberes advindas de seus trânsitos

históricos, confluências étnicas e biomas que refletem a diversidade e a complexidade do país. Combinando tradições indígenas, africanas e europeias, podemos dizer que a culinária brasileira se destaca por ser um testemunho da miscigenação cultural que molda a nação (Maciel, 2004).

Em cada uma das regiões brasileiras um mosaico de diferentes fatores (sociais, geográficos, históricos) se combinam para refletir no prato, as identidades daqueles que estão comendo, servindo, degustando. O churrasco, preparado no final de semana, conta a história dos povos indígenas e africanos e dos movimentos dos tropeiros pelo país. A acarajé irá concretizar no alimento a fé e a devoção às religiões de matriz africana e a resistência das culturas ancestrais ressignificadas pelos povos africanos em nosso território. O pão de queijo, contará sobre o encontro da mandioca indígena com o queijo trazido pelos colonizadores e refletirá a tradição das quitandas mineiras (Casculo, 2011).

Nossas tradições alimentares também são marcadas por celebrações e festas tradicionais que têm a comida como centro. Cada região do Brasil tem suas próprias festas e pratos característicos, mas em todas as partes do país, a comida desempenha um papel central na celebração. As festas são oportunidades para as pessoas se reunirem, compartilharem momentos alegres, criarem memórias afetivas e comerem cultura. O São João, por exemplo, é uma destas festas e envolve diversos pratos como parte da comemoração, tais como o pé-de-moleque, a pipoca, o arroz-doce, o cuscuz, a pamonha e o quentão, os quais se misturam às quadrilhas, às barraquinhas e à dança.

Dentro desses contextos, memórias afetivas são construídas e moldam as nossas identidades. As experiências alimentares compartilhadas em momentos especiais,

como celebrações familiares, festas ou ocasiões marcantes, podem se tornar âncoras de memórias que perduram por gerações (Higgs, 2015).

A memória afetiva se refere à maneira como os alimentos estão intrinsecamente ligados a lembranças, sentimentos e experiências vividas ao longo da vida. Essas conexões são frequentemente acionadas por cheiros, sabores e texturas familiares, evocando lembranças profundas e sentimentos associados (Baptista, 2021). A memória afetiva relacionada à alimentação transcende barreiras culturais e geográficas. Os pratos tradicionais podem se tornar veículos de transmissão de histórias familiares e identidades culturais. O ato de compartilhar esses pratos com familiares e amigos reforça laços sociais e emocionais, e pode ser registro simbólico das diásporas, imigrações e resistências dessas culturas (Bittencourt, 2019; Cruz *et al.*, 2019).

## **2. A prática da piscicultura artesanal**

A piscicultura, desempenha um grande papel no suprimento global de proteína animal, sendo uma fonte de alimento essencial para a humanidade (Fao, 2022). Enquanto a produção em larga escala tem enfrentado desafios relacionados a impactos ambientais, saúde animal e bem-estar, a piscicultura artesanal surge como um modelo sustentável que incorpora práticas tradicionais e conhecimento local (Bené *et al.*, 2016). Distinguida pela escala de produção relativamente menor e pela conexão com as comunidades locais, ela promove potenciais benefícios econômicos, sociais e ambientais, estando intrinsecamente ligada à conservação dos recursos aquáticos e à promoção da segurança alimentar.

A piscicultura artesanal desempenha um papel significativo nas economias regionais, especialmente em comunidades costeiras e ribeirinhas. Esse manejo valoriza a mão de obra local e cria oportunidades de emprego, fortalecendo a economia local e a coesão social. Além disso, a natureza descentralizada da piscicultura artesanal muitas vezes promove a inclusão de pequenos produtores e agricultores familiares, contribuindo para a redução da pobreza e desigualdade (Purcell *et al.*, 2020).

Um dos principais atrativos desta atividade é seu potencial para operar de maneira mais sustentável em comparação com outros modelos. Ao adotar práticas menos intensivas em recursos, como a utilização de sistemas de criação integrados e técnicas de policultivo, a atividade reduz a pressão sobre os ecossistemas aquáticos e dessa maneira minimiza os impactos ambientais associados à sua prática (Little, 2016). A gestão cuidadosa desses ecossistemas, a redução do uso de produtos químicos e o respeito às sazonalidades biológicas são aspectos centrais dessa abordagem (Robert Arthur, 2021).

Quando refletimos sobre o impacto na segurança alimentar, especialmente em áreas rurais e comunidades com acesso limitados a fontes de proteína animal, podemos inferir que a produção de peixes proporciona uma fonte confiável de proteína animal, que é essencial para uma dieta equilibrada e nutritiva. A disponibilidade local de peixes frescos e acessíveis melhora a qualidade nutricional das dietas e ajuda a combater a desnutrição e a fome (Béné *et al.*, 2015). Além disso, pode aumentar a resiliência das comunidades diante de choques externos, como mudanças climáticas e eventos climáticos extremos, fornecendo uma fonte estável de alimentos.

No entanto, é importante salientar, que esta deve ser conduzida de forma sustentável para garantir a segurança alimentar a longo prazo. Abordagens que respeitem os ecossistemas aquáticos locais, minimizam os impactos ambientais e promovem práticas de manejo responsáveis são fundamentais para preservar a saúde dos recursos hídricos e a biodiversidade. A integração de conhecimentos tradicionais com técnicas modernas pode ser uma maneira eficaz de garantir que a atividade continue a ser uma fonte viável de alimentos enquanto se mantém a saúde dos ecossistemas.

No Brasil, a piscicultura de água doce tem se desenvolvido de forma a incrementar o mercado global de pescado, sendo cultivados tanto para o mercado interno quanto à exportação. Com uma rica diversidade de ecossistemas aquáticos, o país possui um enorme potencial para a criação de diversas espécies de peixes, contribuindo para a segurança alimentar e a sustentabilidade ambiental.

A diversidade de ecossistemas de água doce brasileiros permite uma ampla gama de espécies de peixes serem cultivadas. Tucunaré, tambaqui, pirarucu, pacu e tilápia são apenas algumas das espécies populares cultivadas em tanques e viveiros em todo o país (Valenti *et al.*, 2021). A escolha das espécies a serem cultivada leva em consideração diversas características, dentre elas as especificidades locais, a demanda de mercado e a viabilidade técnica.

A piscicultura de água doce frequentemente é integrada a sistemas agrícolas, como a rizipiscicultura – cultivo de peixes associado ao cultivo de arroz. Essas abordagens integradas oferecem benefícios mútuos, como otimização de recursos e diversificação de renda (Sato, G. 2021).

No Rio Grande do Sul importantes espécies com características regionais e culturais de comercialização e

consumo são produzidas. É o caso das diferentes espécies de carpas (capim, prateada, cabeça grande e húngara), a tilápia, e espécies nativas como o jundiá, piava, traíra e pintado. A atividade está presente em todo Estado, e é uma forma complementar de renda às famílias rurais em sua maioria, além de ser utilizada para o consumo de subsistência naquelas propriedades em que o cultivo se faz de forma principalmente extensiva (Almeida, 2016), gerando segurança e soberania alimentar.

No Rio Grande do Sul, a Emater/RS-Ascar orienta e qualifica produtores rurais na prática da piscicultura (RS, 2022). A entidade, incentiva os agricultores de diferentes regiões do estado a realizarem a atividade em suas propriedades rurais e dessa forma promover que as famílias tenham acesso a alimentos nutritivos. Além disso, a adoção de tal prática incrementa a receita familiar e diversifica as atividades desses produtores.

A Emater/RS-Ascar, através de seus diferentes escritórios municipais, executa e planeja, ao longo do ano todo, diversas atividades junto aos agricultores e piscicultores (Masiere, 2012). Segundo Rodrigues (2022), “os extensionistas elaboram projetos e orientam os produtores na construção dos viveiros, na calagem e na adubação, na introdução dos alevinos, no manejo e controle da qualidade da água, na alimentação dos peixes, no controle das doenças, na despesca e, por último, na comercialização da produção e nas formas de consumo do peixe produzido”.

A seguir serão descritos diversos relatos de campo, baseados na pesquisa e extensão rural desenvolvidas pela Emater-RS/Ascar juntamente com os produtores rurais, espalhados pelas diversas regiões do Rio Grande do Sul. A Emater/RS-Ascar é o órgão de extensão rural do Estado do

Rio Grande do Sul que, além de ensinar as diferentes fases do cultivo do pescado, também auxilia nas feiras de peixe e na preparação do pescado para consumo.

### **3. Relatos de campo: a prática da piscicultura de produtores rurais no RS e s conhecimentos desenvolvidos por eles**

Sendo uma das atividades mais difundidas no Rio Grande do Sul, a piscicultura de água doce é uma atividade típica de pequenas propriedades rurais, sendo uma alternativa na melhora do consumo de alimentos nesta propriedade e complemento de renda familiar (Sampaio; Piccoli, 2005). Apesar de a carne de peixe de água doce apresentar diversos benefícios para a saúde, ela ainda é pouco consumida no Estado em comparação com a carne de gado, a qual está muito ligada aos hábitos alimentares da população gaúcha. E é nesse contexto que se apresenta a importância da Extensão Rural com as ações e assistência para divulgação da prática de criação e do consumo desse alimento.

Em sistemas de produção extensivos, a mão-de-obra utilizada normalmente é realizada por toda família, e muitas vezes vizinhos acabam complementando-a no momento da despesca. O momento da despesca é o ápice dos cultivos. É nele que os piscicultores realizam a retirada dos peixes de seus viveiros de cultivo. Na produção desses animais não há uma especialização da mão-de-obra e o consumo dos mesmos raramente é praticada durante a engorda dos animais. A engorda dos peixes, em geral, se restringe à alimentação endógena à propriedade e à do próprio viveiro de cultivo. Almeida (2016) também relata tal prática entre os produtores, comentando que “de vez em

quando, [eles] cortam o pasto e jogam nos açudes”, corroborando com a ideia de cultivo extensivo.

Já nos sistemas semi-intensivos existe uma maior preocupação com alimentação do peixe, mesmo esta continuando a ser endógena. O que se observa é um caráter maior de sustentabilidade, com a utilização de subprodutos das atividades agrícolas existentes na propriedade, podendo também ser utilizadas dietas à base de rações comerciais. Também é possível perceber um cuidado em ofertar o alimento nos períodos e na quantidade correta. Para essas produções, a mão-de-obra é familiar, mas se preocupa com a especialização da atividade, conseguindo realizar todas as etapas de cultivo com os membros da família.

E nos sistemas intensivos, evidencia-se uma carência de mão-de-obra e assistência técnica especializada, principalmente para a tilapicultura, pois sua forma de cultivo (monocultivo intensivo) exige especialização tanto do produtor quanto da assistência técnica, principalmente por sua característica de possuir uma cadeia produtiva definida, aos moldes agroindustriais.

É importante também ressaltar que, com relação à mão-de-obra utilizada nos empreendimentos, esta varia conforme sua intensificação. Normalmente ela é realizada pelos homens e jovens da propriedade, ficando a parte do abate e manipulação para as mulheres. Mas nem sempre isso é visto como regra, sendo todas as etapas divididas na unidade familiar.

O cultivo de peixes, na forma como é desenvolvido, gera uma primeira memória da família, pois a atividade proporciona eventos que ficam registrados em fotos, na memória, como a despesca e a limpeza do pescado. A atividade se torna lúdica a partir do momento que envolve o

grupo familiar em todo o processo, gerando integração e compartilhamento de conhecimentos.

A comercialização do produto no momento da pesca pode ser realizado para um único comprador, que adquire todo o pescado, ou então vendido para diversos consumidores do município, através de feiras na taipa (na propriedade do produtor), ou feiras na área urbana. Eventuais vendas deste pescado em períodos sazonais são comuns a pequenos produtores (Bassani; Rocha, 2020).

A Semana Santa é o principal período de vendas do pescado, esse período, como bem sabemos, antecede a Sexta-feira Santa e devido a forte tradição cultural-cristã-religiosa do Estado, abastece as famílias gaúchas, principalmente com as diferentes espécies de carpa. A crença de que não se pode comer carne vermelha na Sexta-feira Santa é muito popular no Estado e observa-se o alto consumo pelas famílias e nos restaurantes durante esse feriado.

Conforme dados da Emater/RS-Ascar, em 2023 foram realizados 4.648 eventos de venda de pescado, dentre piscicultores e pescadores, sendo em sua maioria feiras em propriedades rurais, ou seja, de comercialização do pescado produzido em cativeiro, proveniente da piscicultura de água doce. Além da Semana Santa, os municípios têm incentivado a realização de “Feiras de Peixe Vivo” periódicas, incentivando a população ao consumo desta carne de alto valor nutritivo no decorrer do ano.

O termo “Feira de Peixe Vivo” é utilizado para denominar estes pontos de venda dos animais produzidos pelos produtores rurais daquele município. É importante comentar que nestas feiras também são comercializados os peixes eviscerados, e normalmente esta evisceração é realizada no dia da venda. Além disso, alguns produtores que possuem

prática na manipulação de pescados, vendem outras cortes de peixe, como postas, filés e mantas.

A organização dos produtores em grupos formais e informais é de extrema importância para o planejamento das ações neste processo. A realização de reuniões para a calendarização das feiras, além da organização do espaço, equipamentos e logística, é fundamental para que não haja imprevistos e principalmente mortalidade dos peixes capturados dos viveiros.

A participação da equipe da Emater/RS local é fundamental para que haja engajamento destes produtores, além de realizar capacitações como despesca, transporte e dessensibilização do pescado para que este não perca qualidade proteica com o stress do transporte, tampouco machuque os trabalhadores ou consumidores que estão adquirindo o produto no momento da feira.

O auxílio do poder público é essencial principalmente no início da formação destes grupos, e a logística do transporte muitas vezes é realizada pela prefeitura como uma maneira de incentivo para que isto ocorra, oportunizando aos municípios a oferta de proteína de pescado, sendo um alimento essencial à alimentação humana devido principalmente à presença de ômega-3 em sua composição.

Nessas ações, ao serem implantadas periodicamente nos municípios, torna-se importante que se comece com pouca quantidade desses animais – entre 100 e 200 quilos –, para que não ocorra sobras excessivas e para que não seja necessário abatê-los sem lugar para armazenar. Conforme mais feiras são realizadas, conhece-se melhor o público consumidor e pode-se então aumentar a quantidade de pescado comercializado.

Programas municipais para incentivo à cadeia do pescado e consequente regularização do abate através de frigoríficos especializados tem sido criados para evitar a venda de produtos sem a devida fiscalização.

#### **4. Relatos de campo: observações sobre o preparo de pescado nas famílias rurais do Rio Grande do Sul**

Os espécimes cultivados e comercializados podem passar de dez quilos e são utilizados para fazer diversos pratos: assados, grelhados, fritos, lasanhas, pizzas, pastéis, dentre outras preparações. Tanto para o autoconsumo quanto para o preparo do pescado após sua venda, há diversas formas de elaboração dos pratos. O preparo do peixe frito é um dos mais difundidos entre o público consumidor, embora o preparo grelhado seja uma das formas mais utilizadas em finais de semana, por exemplo, nos momentos de encontro das famílias.

A Emater/RS-Ascar se utiliza dos Centros de Treinamentos de Formação de Agricultores para ensinar o abate, processamento e preparo de pratos culinários à base de peixes (principalmente a carpa) às produtoras e produtores rurais do Estado. O correto sangramento do peixe e evisceração de forma a não contaminar a carne, e a lavagem com água corrente é o que irá diferenciar o sabor do pescado tanto no momento de armazenamento (congelado ou resfriado) quanto no momento do consumo. É necessário que o peixe, após sair do viveiro de cultivo, caso não seja resfriado, vá diretamente para o abate, pois sua proteína é de fácil decomposição por fungos e bactérias que podem estar presentes no ambiente. Também se desmistifica a informação de que o peixe possui “espinhos”, explicando que

o animal possui ossos e que estes devem ser conhecidos de sua localização na anatomia do peixe para que se evite acidentes na hora do consumo.

Além destes Centros de Treinamento, o órgão se utiliza de Feiras, Exposições, dentre outros eventos estaduais, para a divulgação da confecção de pratos à base de peixe. As “Feiras do Peixe Vivo” são um dos momentos de difusão deste conhecimento, através de degustações e distribuição das receitas que podem vir a ser elaboradas pelas famílias com o pescado adquirido.

A Expoagro/Afubra é outro exemplo, em que, em parceria com o curso de Gastronomia da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), promove-se a divulgação do consumo de pescado, demonstrando que é possível diversificar a alimentação através de utilização de preparos à base de peixe. Estima-se que centenas de pessoas passam pelo estande anualmente e são impactados pelas informações fornecidas. Os preparos apresentados no estande são elaborados pelos professores e alunos que, em momentos distintos da feira, repassam receitas a determinados grupos de interessados.

Neste mesmo evento, oficinas de pratos doces e panificados como pudins,ucas e brigadeiros contendo o pescado são ensinados ao público ali presente. Esta aplicação do peixe em receitas doces é inspirada na culinária alemã, característica da região do Vale do Taquari, onde a feira acontece. Também se apresentam versões de cuca preparada com o pescado como substituição a outros cárneos como linguiça e bacon (mais tradicionais nessa preparação). Ao utilizarmos o peixe, amenizamos o sabor da proteína, dando um sabor diferenciado a preparação. Pode-se inclusive utilizar o pescado defumado nesta e em outras prepara-

ções similares, resultando em um sabor único. Essa parceria entre Emater e Unisc, já resultou na criação de pratos vencedores de prêmios a nível nacional (Evento Aquishow, em São José do Rio Preto/SP). Além desta ação específica, ao longo do ano se dá continuidade a essa parceria, procurando difundir o conhecimento desenvolvido a partir da pesquisa e desenvolvimento de pratos gastronômicos.

Outra forma de promoção desta cultura de consumo do pescado são os cursos ofertados a Grupos de Mulheres Trabalhadoras Rurais e comunidade em geral. Nestes se promove o abate, evisceração, limpeza, filetagem, armazenamento e preparo de pratos à base de pescado. Os pratos demonstrados nestas oficinas são os mais diversos, podendo iniciar pelos mais simples, como pratos fritos que servirão de base para fazer o escabeche, pratos de culinária internacional como o sashimi (Japão) e o ceviche (Chile), ou pratos populares para consumo diariamente, através da preparação de uma base de polpa de peixe que pode ser utilizada para a produção de outras preparações.

Escabeche e a preparação do peixe tipo sardinha são ensinadas como uma das maneiras de comercialização do peixe conservado, principalmente para a venda em compostas, não utilizando a conservação pela cadeia do frio, que acaba onerando o produtor. Estes pratos têm a capacidade de aproveitamento do peixe que não cresceu no viveiro de cultivo, uma vez que possui ossos pequenos e de difícil manipulação no consumo frito ou assado. A conserva acaba reduzindo a rigidez dos ossos do peixe, e desta maneira o alimento pode ser consumido sem a sua retirada. O vinagre é ator essencial nestas preparações, e irá reduzir esta rigidez.

A distribuição de livros de receitas também é realizada nas feiras e eventos. Esta distribuição chama atenção dos

consumidores, e estes materiais podem ser adquiridos na Emater/RS ou elaborado por pessoas engajadas na pesca/piscicultura, como, por exemplo, pescadores ribeirinhos e piscicultores que já produzem há tempo o pescado em seu município. Isto mostra interesse em uma venda de qualidade e respeito ao consumidor. Nos livros elaborados e distribuídos, é importante que se mostre como deve ser um peixe saudável para consumo, além de sugestões de limpeza do pescado ao chegar na residência, e formas de armazená-lo.

Como mencionado anteriormente, o maior percentual de famílias mantém a piscicultura como forma de subsistência, ou seja, utiliza o pescado para alimentação dentro da própria unidade familiar. Os diversos preparos mantêm a tradição do consumo de forma a dar sabor à mesa dos gaúchos. Este fato gera uma segunda memória às famílias, que apreciam as diferentes formas de pescado citadas aqui.

Há diversas preparações produzidas pelas famílias rurais, podendo estes variar conforme a época do ano, o tamanho do peixe e a espécie. As espécies que têm um melhor desenvolvimento, com indivíduos acima de quatro quilos de peso vivo, são mais aceitas para o preparo assado, em fornos ou em grelha.

No caso do cultivo da carpa, observa-se a criação de diversos recheios para saborizar a sua carne. Recheios com molhos vermelhos, com milho e ervilha, califórnia (abacaxi, pêssego e figo) estão dentre os mais utilizados. Estes podem ser dispostos na cavidade visceral, com conseqüente costura para que o recheio cozinhe no momento de assar, ou então com o peixe “espalmado”, que consiste em dividir o peixe ao meio no sentido vertical, permitindo grelhá-lo no lado interno, e após virar a grelha o mesmo pode ser recheado, finalizando desta forma a preparação.

Esta técnica culinária possivelmente surgiu, pois, as espécies de carpa, principalmente as filtradoras (prateada e cabeça grande), por se utilizarem da filtração como forma de alimentação, acabam filtrando bactérias que prejudicam o sabor do pescado. A geosmina e isoborneol são duas substâncias que são produzidas nestas bactérias cianofíceas que estão presentes principalmente em períodos de estiagem, e a absorção destas pelo peixe confere sabores desagradáveis ao consumo do pescado, sendo utilizados termos como “gosto de barro”, que é o sabor desagradável ao paladar dos consumidores. Devido a este gosto, é importante realizar o abate e evisceração corretos como já explicado anteriormente. A desmistificação também desta premissa que se tem sobre a carne de carpa é de extrema importância, pois ao se realizar o abate corretamente, se reduz significativamente este sabor desagradável.

A preparação do pescado em fritura de imersão é uma das técnicas de cocção mais utilizadas e também é observado a utilização de diferentes cortes nessa preparação. O filé utilizado para fritura é feito a partir de cortes transversais aos ossos quando a espécie apresenta ossos intramusculares (carpas, traíra, piava) ou então o corte em “V” realizado na tilápia para a retirada de pequenos ossos próximos à cabeça e alinhados à linha lateral do peixe. Já cortes como lâminas do lombo e costelinhas são também utilizados para petiscos, que podem ser empanados e servidos em porções. Além disso, a forma de empanamento também pode variar, podendo ser à milanesa, ou simplesmente utilizando a umidade da proteína para o empanamento. Podem ser utilizados peixes menores, de até quatro quilos, para fazer os filés, ou então postas de peixes maiores.

O peixe ensopado é outra variação encontrada nos preparos de pratos no Estado. Não existe uma regra, mas o consumo de peixes de couro nestas preparações é um dos mais tradicionais. As espécies mais utilizadas são o pintadinho e o jundiá, peixes encontrados em grande parte das bacias hidrográficas do Estado. Eles estão disponíveis nos rios e raramente são cultivados. Os ensopados são preparados com legumes como cebola, tomate, pimentão em camadas intercaladas com o peixe.

A utilização da polpa de peixe para o preparo de receitas à base de pescado tem atraído diversas comunidades do interior dos municípios do Estado, pois uma grande variedade de pratos à base de peixe é produzida, como pastéis, bolinhos, lasanha, pizza, patês, dentre outros. Desta forma, agregado aos pratos já enunciados acima, essas comunidades além de se utilizar deste conhecimento para uma alimentação mais saudável a partir da proteína do pescado, também se organiza para a realização de jantares à base de peixe. Estes jantares atraem público rural e urbano, principalmente, que muitas vezes não têm possibilidade de consumir carne de pescado com frequência. As equipes das comunidades recebem capacitação para o preparo dos pratos, e os elaboram para receber seus convidados na noite em que ocorrem os eventos. A possibilidade de difusão do conhecimento das elaborações gera mais possibilidades de diversificação de pratos à base de peixe, introduzindo na cultura local este consumo.

O lucro destes eventos acaba sendo revertido para a comunidade, que pode investir na melhoria de sua infraestrutura. Com o aumento do número de pessoas interessadas nestes jantares, festas anuais são promovidas, de

forma a agregar ao turismo gastronômico do município e promover esta cultura de consumo de pescado.

Esta terceira memória, de caráter comunitário, gera integração, parcerias interinstitucionais e reflete diretamente na capacidade de agrupamento da comunidade, desafiando os padrões atuais pós-pandemia de pessoas que relutam para sair de casa.

Assim, a Emater/RS-Ascar ao desenvolver o trabalho de disseminação deste conhecimento para que a população rural do Estado possa consumir o pescado com mais frequência, promove a Segurança e Soberania Alimentar destas famílias, dando respaldo às ações desta instituição pública.

Por fim, pode-se dizer que a atividade de piscicultura é uma atividade dinâmica, que ocupa o produtor com atividades diárias. Além da piscicultura, a culinária de pescado traz sabores e prazeres incomparáveis a outras proteínas animais, pois, ao mesmo tempo que se tem carnes saborosas, tem-se também uma proteína de fácil digestão, e que proporciona uma alimentação saudável.

As dinâmicas comunitárias aqui apresentadas são resultados de experiências ao longo dos anos da extensão rural, e que promovem a Segurança e Soberania Alimentar das famílias rurais, além da sustentabilidade da propriedade rural, com a produção de alimento próprio com a utilização de insumos da propriedade.

## Referências

ALMEIDA, Ivanilda Foster de *et al.* A cadeira produtiva da piscicultura em São Lourenço do Sul/RS. **Sinergia**, Rio Grande, v 20, n. 2p. 111-126, 2016.

ARTHUR, Robert I. et al. Small-scale fisheries and local food systems: Transformations, threats and opportunities. **Fish and Fisheries**, v. 23, 2022, p. 109-124. Disponível em: <https://bit.ly/3QTqhQ1>. Acesso em: 20 ago. 2023.

AVAKIAN, Arlene Voski; HABER, Barbara (Ed.). **From Betty Crocker to Feminist Food Studies: Critical Perspectives on Women and Food**. University of Massachusetts Press, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/40OiaJf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

AZEVEDO, Elaine de. Alimentação, sociedade e cultura: temas contemporâneos. **Sociologias**, v. 19, n. 44, p. 276-307. Disponível em: <https://bit.ly/48oWI0q>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BAPTISTA, Igor Dutra. **A construção afetiva da comida**. Tese (Mestrado em Sociologia, Cultura, Lazer e Turismo). Universidade do Minho, Minho, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3MYFgH8>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BASSANI, Itamara Simone; ROCHA, Andrea Ferretto. Caracterização da piscicultura continental no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. **Pesquisa Agropecuária Gaúcha**, v. 26, n. 1, p. 2945, 6 fev. 2020.

BENÉ, Christophe *et al.* Feeding 9 billion by 2050 – Putting fish back on the menu. **Food Sec.** v. 7, p. 261-274, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3RIF8NL>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BENÉ, Christophe *et al.* Contribution of Fisheries and Aquaculture to Food Security and Poverty Reduction: Assessing the Current Evidence. **World Development**, v. 79, p. 177-196, Mar. 2016. Disponível em <https://bit.ly/3SWIbUQ>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BITTENCOURT, Rafaella Bordin Canduro. **A identidade culinária como ferramenta de resistência para os imigrantes haitianos e venezuelanos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3sFAVSy>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CASCUDO, Luis da Camara. **História da Alimentação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2011.

CRUZ, S. T. da *et al.* Comida à mesa: afeto, memória e história saborizada de idosas descendentes de italianos. **Revista Brasileira De Ciências Do Envelhecimento Humano**, v. 16, n. 3, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/48BGAYW>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DOUGLAS, Mary. Deciphering a Meal. **Daedalus**, v. 101, n. 1, p. 61-81, 1972.

FAO. Food and Agriculture Organization. **The State of World Fisheries and Aquaculture, Towards Blue Transformation**. Rome, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/48HOccE>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FISCHLER, Claude. Food, Self and Identity. **Social Science Information**, v. 27, p. 275-293, 1988.

HIGGS, Suzanne. Social norms and their influence on eating behaviours. **Appetite**, v. 86, p. 38-44, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/41O8dvH>. Acesso em: 20 ago. 2023.

HOLLAND, Mina. **O atlas gastronômico: uma volta ao mundo em 40 cozinhas**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. The culinary triangle. **Partisan Review**, v. 33, n. 5, p. 586-595, 1966.

LITTLE, David; NEWTON, Richard; BEVERIDGE, Malcon. Aquaculture: a rapidly growing and significant source of sustainable food? Status, transitions and potential. **Proc Nutr Soc.**, v. 75, n. 3, p. 274-86, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3TPbYz4>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MACIEL, Maria Eunice. Uma cozinha à brasileira. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 25-39, 2004.

MASSIERER, C. Emater-RS/Ascar orienta produtores na prática da piscicultura. **Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre,

10 mar 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3MY4vtr>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar**. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

PURCELL, Steven W.; CRONA, Beatrice Irene; POMEROY, Robert (Eds). **Small-Scale and Artisanal Fisheries: Insights and Approaches for Improved Governance and Management in a Globalized Context**. Lausanne: Frontiers Media SA. 2020.

RODRIGUES, Adriane Bertoglio. RS prevê comercializar mais de 3 mil toneladas de pescado na Semana Santa 2022. **Secretaria da Agricultura, Pecuária, Produção Sustentável e Irrigação**, Porto Alegre, 12 mai, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3RawnNl>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SAMPAIO, João Alfredo de Oliveira; PICCOLI, Deoclesio. **Aproveitamento de Pescado**. Porto Alegre: EMATER/RS - ASCAR, 39 p., 2005.

SATO, G. Rizipiscicultura: uma alternativa rentável para o produtor de arroz irrigado. **Agropecuária Catarinense**, v. 15, n. 3, p. 47-50, 2021.

VALENTI, Wagner C. *et al.* Aquaculture in Brazil: past, present and future. **Aquaculture Reports**, v. 19, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/47sHiqq>. Acesso em: 20 ago. 2023.

EDITORIAL



## EIXO III

COMIDA E POLÍTICAS – SEGURANÇA ALIMENTAR E  
NUTRICIONAL E DIREITOS HUMANOS EM DIFERENTES  
CONTEXTOS



# Capítulo 16:

## Horta escolar como espaço de transformação: um relato de caso

*Cilene da Silva Gomes Ribeiro*

*Jeferson Costa*

*Maria Cecília Barreto Amorim Pilla*

### **Introdução**

Em 2022, de acordo com o descrito por Tereza Campello (2022, p. 12), o Brasil bateu recordes em três manchetes: “fome, desmatamento e produção de grãos”. Da mesma forma, por meio dos dois primeiros inquéritos sobre segurança alimentar desenvolvidos pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Penssan), foi evidenciado que, em 2021, 19,1 milhões de pessoas encontravam-se em situação de insegurança alimentar grave, sendo que em 2022 esta prevalência saltou para 33,1 milhões de pessoas.

Diante das notícias de que o Brasil voltara ao Mapa da Fome em junho de 2022, Francisco Menezes, analista de Políticas da ActionAid no Brasil apontou, em artigo dessa agência publicado em 2022, três causas principais para esse retorno: empobrecimento da população brasileira somado à inflação; desmonte das políticas públicas desde 2016; e enfraquecimento da agricultura familiar. Menezes ressaltou também que, “não há tempo a perder”, especialmente diante de situações urgentes como,

do avanço das mudanças climáticas e da destruição de biomas como Amazônia e Cerrado aprofundadas por um modelo agroexportador destrutivo, que asfixia a agricultura familiar e tanto afeta nossa produção de comida de verdade e sem veneno, fazendo com que obesidade e desnutrição andem cada vez mais próximas.

Alinhada com as transições alimentares, nutricionais e epidemiológicas no Brasil, e suas múltiplas cargas de má alimentação, está o número crescente de doenças como excesso de peso e obesidade e doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), consideradas graves problemas de saúde pública. Segundo o Atlas da Situação Alimentar e Nutricional no Brasil a “má alimentação lidera o ranking dos fatores de risco relacionados à carga global de doenças no mundo”.

A obesidade infantil, um fator significativamente de risco para o desenvolvimento de outras doenças crônicas, não transmissíveis na infância, adolescência, e na vida adulta. Já a desnutrição está associada à prevalência de carências de micronutrientes tais como a falta ou baixa ingestão de ferro e de vitamina A, mas também está relacionada ao aumento do risco de infecções que têm impactos para a sobrevivência, o crescimento e o desenvolvimento infantil. Por isso, é legítima a ampliação de políticas públicas e ações que atuem nos ambientes relacionados a essas faixas etárias, dentre eles se destaca a escola.

Pensando nisso é que, desde 1955, o Programa Nacional de Alimentação do Escolar (Pnae) tem por objetivo de oferecer alimentação escolar estudantes de todas as etapas da educação básica pública. Entretanto, em 2009, a partir da Lei n. 11.947, ficou estabelecido que, no mínimo, 30% do valor repassado ao Pnae deveria ser investido na compra direta de

produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades. Da mesma forma, se reforçou a importância de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), definindo-as e incluindo-as, juntamente com a oferta de refeições, como eixos do Pnae e como instrumentos de contribuição para o crescimento, o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis. (Rezende; Gottschall; Sampaio; Castro, 2020)

Em 2020, o Guia Alimentar para a População Brasileira (Ministério da Saúde - MS) frisou a necessidade de uma alimentação adequada e saudável baseada no consumo de alimentos *in natura* ou minimamente processados, devendo ser limitado o consumo de alimentos processados e evitado o consumo de alimentos ultraprocessados. Esse guia orienta também que, para crianças menores de dois anos, a alimentação deve promover e garantir a saúde, o crescimento e o desenvolvimento de acordo com o potencial de cada criança, além de outras demandas sociais, isso tudo está previsto na Resolução n. 6 do Pnae. Esta medida estabeleceu, em relação aos cardápios oferecidos para os estudantes atendidos pelo programa, a proibição da oferta de açúcar e alimentos ultraprocessados para as crianças até 3 (três) anos de idade. Bem como a ampliação do rol de alimentos restritos, para aquisição com recursos federais, limitando a oferta deles nos ambientes escolares. O que, diretamente, gera apoio à produção, acesso e consumo de alimentos *in natura* e minimamente processados, promovendo produção de frutas, verduras e legumes e ampliando a percepção ambiental por parte de quem produz, comercializa, transforma e consome esse tipo de alimento.

Ainda, em 7 de julho de 2023, o então Ministro da Educação brasileiro, assinou o Acordo de Cooperação Técnica Interministerial, documento que agrega um conjunto de medidas que garantam alimentação mais saudável nas escolas, bem como a promoção continuada da agricultura familiar. Além desse acordo, que envolve os Ministérios da Educação; do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar; do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome; e da Saúde, o governo federal concedeu também um substancial reajuste para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). Entendendo que ações como essas são essenciais para a promoção do desenvolvimento sustentável no país, especialmente para a erradicação da fome e da pobreza, bem como na redução das desigualdades.

Diante de todo um cenário que nem sempre se mostra favorável a políticas públicas voltadas à alimentação em geral, há que se repensar no papel da escola, não só para a comunidade escolar, mas para toda a comunidade que a cerca. Nesse contexto, a agricultura urbana, que inclui também as hortas escolares, tem papel decisivo. Em muitas escolas há áreas em que se poderia cultivar hortas, passando a ser um estratégico e importante equipamento de segurança alimentar e nutricional para o combate à fome e à miséria, contribuindo com a alimentação escolar oferecida, integrar os estudantes com o cultivo dos alimentos, valorizar a terra e o meio ambiente, permitir percepções e integrações sobre os espaços da cidade, correlacionar saberes, fortalecer culturas, atuar de forma cooperativa e reflexiva e aplicar conhecimentos teóricos.

A partir dessa premissa é que nesse estudo pretendemos relacionar o tema, hortas escolares, ao desenvolvimento sustentável, seja no que tange à redução da pobreza e da

fome, seja em relação à conscientização para uma produção e o consumo sustentável, saúde e bem-estar, educação de qualidade, cidades e comunidades inteligentes e consumo e produção responsáveis.

As hortas não são apenas lugares fornecedores de alimentos, mas são lugares em que conhecimentos são transmitidos. São espaços em que é possível realizar conexões com a natureza, conhecer os ciclos naturais, e ter contato com práticas e conhecimentos sobre plantas, insetos, a importância da água na cadeia alimentar e na vida e onde processam saúde e percepções de pertencimento aos espaços. Quando as crianças e adolescentes entram em contato com o processo e o ciclo de crescimento das plantas, e as relações saudáveis entre insetos e polinização, isso pode contribuir para a construção de uma consciência e respeito ao meio ambiente.

A conscientização sobre alimentação saudável pode ser uma das funções da escola, e as hortas escolares mostram como esse é um caminho com excelentes resultados. Além de estimularem o contato dos alunos com a terra e com a natureza, chamam a atenção para o consumo de alimentos frescos,

diz o artigo que consta em página do site do Ministério da Educação do Governo Federal.

## **1. Desenvolvimento Sustentável**

Desde o final do século XVIII, os economistas clássicos, como Adam Smith, David Ricardo e Thomas Malthus, já traziam para suas análises questões relativas ao desenvolvimento, mais especificamente entre eles, o desenvolvimento econômico. Mas, conforme José Carlos Barbieri (2020), foi

a partir da segunda metade do século XX, que indagações relacionadas ao desenvolvimento sustentável foram se intensificando. Para esse autor, foi particularmente a partir desse momento que matérias sobre desenvolvimento deixaram de ser abordadas apenas em seu âmbito econômico e ganharam abrangência temas como sociologia, ciência política, biologia, educação, ciências da terra, entre outras.

De acordo com Barbieri (2020), foi a partir da Assembleia Geral das Nações Unidas reunida em 1959, que, com o intuito primeiro de reduzir a pobreza dos países considerados subdesenvolvidos, instituiu a Primeira Década do Desenvolvimento das Nações Unidas para o período compreendido entre 1960-1970, que se torna mais evidente a luta pela melhoria de vida das populações por meio do desenvolvimento em várias vertentes, política, social, cultural, econômica e ambiental.

Desde então já foram várias reuniões com assinaturas de documentos, pactos, protocolos, até que chegamos ao ano 2000 com a realização da Cúpula do Milênio e a criação do Pacto Global. Em 2012, tivemos a Conferência Rio +20, com o lema, “O Futuro que Queremos”, e as preocupações relacionando desenvolvimento à sustentabilidade e políticas de preservação ambiental aumentaram a cada encontro. Quando, finalmente em 2014, a Assembleia Geral da ONU, aprovou as 17 propostas que compõem os chamados Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, a Agenda 2030, que reafirmou os propósitos, segundo Barbieri (2020, p. 133), e os princípios da Carta das Nações Unidas, “no pleno respeito ao Direito Internacional, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos tratados internacionais de direitos humanos [...], e outros documentos e tratados resultantes de conferências e cúpulas dos últimos 50 anos.”

Dessa forma é que, tomando como elemento de partida para a presente abordagem, alguns dos ODSs, elencamos os que aqui gostaríamos de utilizar como pontos de reflexão para o relato de experiência a respeito da horta escolar Colégio Estadual Cívico Militar Marechal Cândido Rondon, situado no bairro Portão, na cidade de Curitiba (PR). São eles: a) ODS 2 Fome Zero e Agricultura Sustentável – pretende incentivar a produção local de alimentos e acesso à alimentação saudável; b) ODS 3 - Saúde e Bem-estar – deseja incentivar a produção e consumo de alimentos saudáveis e frescos muito bons para a saúde dos alunos e seus familiares; c) ODS 4 - Educação de Qualidade – quer proporcionar oportunidades práticas de aprendizado, ligando a educação ao mundo real e ensinando sobre ciência, meio ambiente, agricultura e nutrição. Isso pode melhorar a qualidade da educação; e, d) ODS 12 - Consumo e Produção Responsáveis: almeja incentivar práticas de produção local e reduzir a dependência de sistemas alimentares industriais.

Pois, quanto menos empacotado o alimento, mais saudável e melhor para o meio ambiente ele é, pois, como preveem Lívia Campello e Janine Trindade (2023, p. 2), “o ato de consumo insere-se em um complexo processo de produção, venda, uso de descarte que impacta as relações humanas e o meio ambiente em escala global”.

## **2. A escola como ambiente de transformação**

Já é consenso considerarmos que o papel da escola vai muito além do que produzir conhecimentos e habilidades meramente cognitivas, sendo também espaço de formação de cidadãos ativos, autônomos, capazes de atuar de maneira responsável e consciente no mundo que compartilham. Desen-

volver empatia, resiliência, curiosidade, pensamento coletivo e capacidade de resolução de problemas, para que os indivíduos possam pensar de forma sistêmica e crítica, propondo soluções para as questões globais do mundo contemporâneo.

Segundo o que foi estabelecido na Declaração de Incheon<sup>6</sup>, em referência ao Marco de Ação para a Implementação do ODS 4 [...] (a educação de qualidade) [...] desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levarem vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG).

Portanto, a escola pode e deve ser um grande eixo transformador e difusor da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), dos saberes sociais, culturais, ambientais e econômicos.

Esses espaços se constituem em potenciais estratégias pedagógicas, permitindo reforço do ensino praticado nos ambientes teóricos das salas de aula, ao “oferecer oportunidades para uma aprendizagem dinâmica, prática, participativa, coletiva e prazerosa” (Badue, Schwartzman, 2021, p. 145).

Cada horta se manifesta e se estrutura de forma completamente distintas, sendo projetada através de necessidades sociais, por necessidades alimentares e econômicas ou como forma de educação alimentar e nutricional. E, sem dúvida, seus benefícios se correlacionam com seu tamanho, como é utilizada, o envolvimento e engajamento da comunidade escolar, correlações com disciplinas, bem como os objetivos de sua existência. Badue e Schwartzman (2021) citam que a horta escolar tem o potencial de atuar positivamente para

---

6. A Unesco organizou, em conjunto com uma série de outras instituições mundiais, o Fórum Mundial da Educação 2015.

estudantes, para a escola, para as famílias envolvidas e para toda a comunidade em que estas estão inseridas.

Ao pensar na estruturação da horta, plantar, colher, consumir e vender os alimentos excedentes, o estudante aprende vários conceitos teóricos e se integra, valorizando este tipo de processo produtivo e todas as suas correlações e impactos. Badue e Schwartzman (2021, p.148) citam que as hortas, quando adequadamente organizadas, “oferecem possibilidades para a

observação crítica, a construção de hipóteses, a resolução de problemas, a proposição de ideias, a construção conjunta [...], elementos fundamentais para o exercício da autonomia e da própria cidadania dos estudantes.

Ainda, a horta também promove “o olhar multi e transdisciplinar”.

A horta também permite que todos aqueles que dela se alimentam, seja em conhecimento, saberes ou em alimentos produzidos, se conectem com o alimento de verdade. A horta é fonte de alimentos in natura e sua utilização no ambiente escolar permite também que muitas crianças e adolescentes tenham contato a várias espécies de alimentos que tampouco conheciam ou tiveram acesso em suas residências, ou espaços comunitários.

O consumo de alimentos *in natura* tem, cada vez mais, sendo preterido em referência aos alimentos ultraprocessados e tal cenário é um dos grandes geradores de doenças como obesidade, diabetes, hipertensão, cânceres, entre outras doenças crônicas não transmissíveis. E, por isso, também as hortas escolares ajudam a criar ambientes escolares

que apoiem a saúde e o desenvolvimento saudável dos estudantes, ajudando-os a fazer escolhas alimentares melhores.

As hortas são estratégias para redução da má nutrição, seja diminuindo a fome e permitindo acesso a alimentos ricos em vitaminas, minerais, fibras, os chamados alimentos protetores, seja pela substituição do consumo de alimentos ultraprocessados por alimentos *in natura*. Na horta é possível aprender e exercitar o entendimento de que o cultivo de uma horta pode contribuir para erradicar a fome das pessoas, através de alimentos que promovem saúde. Ainda, se esta for baseada em alimentos agroecológicos, também contribui para a saúde das pessoas e para a proteção dos recursos naturais do Planeta. Atuar na terra e com alimentos também é uma atividade terapêutica, auxiliando também na saúde física e mental. Ao se ensinar o respeito à natureza e a importância da cooperação solidária, o estudante passa a vivenciar e valorizar parcerias e respeito aos demais, promovendo pacificação, conforme os conceitos como “Ubuntu”<sup>7</sup> e “Sawabona”<sup>8</sup>.

### 3. Um projeto de horta comunitária: motivações

Neste relato de experiência discorreremos acerca de um projeto de Horta Comunitária que se iniciou em um Colégio

---

7. A ética Ubuntu prescreve que “a pessoa é ou torna-se pessoa no meio ou através de outras pessoas”. (Kashindi, 2015).

8. Sawabona é um conceito difundido sobretudo na região costeira da África do Sul. Este conceito se trata de uma saudação. A palavra significa “Eu te respeito, eu te valorizo”. Em aula, este conceito foi importante para o desenvolvimento de uma dinâmica na qual os estudantes e as estudantes deveriam sentar em círculos, saudar um colega sentado no centro do círculo com esta palavra e, em seguida, expressar para o coletivo, atributos e virtudes do/a colega (Timóteo, 2016).

Estadual situado no bairro Portão, na cidade de Curitiba (PR). O projeto da horta surgiu da preocupação do professor de Filosofia, em trabalhar noções de filosofia africana e filosofias de matriz indígena com estudantes do Ensino Médio, ou seja, na intenção de fazer efetivar as leis 10.639/2003<sup>9</sup> e 11.645/2008<sup>10</sup>. Estas leis prescrevem a obrigatoriedade da inserção de temáticas relacionadas com as culturas africana e indígena nos estabelecimentos ensino fundamental e médio.

Qual a relação disso com as hortas? Um projeto como este pressupõe uma transformação na estrutura da instituição de ensino realizada pelo público discente. Para a transformação ter êxito se pressupõe como necessária a adoção de uma conduta moral que compreende que uma coletividade deve ser priorizada em relação à individualidade. Neste sentido, a filosofia cumpriria com a tarefa de instigar o público discente a refletir criticamente a melhor maneira de se organizar para operar essa transformação.

As filosofias africanas e indígenas são refletidas nas maneiras em que comunidades dessas matrizes se organizam socialmente. Destas formas de se organizar na vida prática, emergem conceitos como “Ubuntu” e “Sawabona” no caso das filosofias africanas e o conceito de “humanidade”<sup>11</sup> do pensador ecologista Ailton Krenak.

---

9. Trata-se da lei que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.”.

10. Trata-se da lei que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

11. Tomamos como base para este conceito, o modo como Krenak o projeto no início de seu livro *A vida não é útil*. Ao conceitualizar humanidade, ele propõe o seguinte: “Quando falo de humanidade não estou falando só do Homo sapiens, me refiro a uma imensidão de seres que nós excluímos desde sempre:

São conceitos que indicam que a coletividade deve prevalecer em relação à individualidade. Além disso, consideram o ser humano apenas como mais um ser entre os demais seres existentes, sendo conceitos que oportunizam um discurso crítico em relação que a humanidade estabeleceu com o meio-ambiente do qual é parte.

Essas maneiras de se organizar remetem a conceitos ocidentais como o de comunhão, comunidade e partilha. Porém, a autenticidade desses conceitos é reconhecida na medida em que não são palavras vagas e descoladas de um comprometimento com a vida prática. São palavras que são suficientes para a manutenção da vida coletiva, pois, uma vez assimiladas, fazem com que grupos humanos como os povos indígenas, as comunidades tradicionais e os quilombos se organizem até os dias de hoje priorizando coletivo em detrimento do individual.

Tendo compreendido a motivação que ensejou o início do projeto, convém avançarmos para o relato propriamente, situando esta narrativa no espaço e no tempo. Avancemos.

---

caçamos baleia, tiramos barbatana de tubarão, matamos leão e o penduramos na parede para mostrar que somos mais bravos que ele. Além da matança de todos os outros humanos que a gente achou que não tinham nada, que estavam aí só para nos suprir com roupa, comida, abrigo. Somos a praga do planeta, uma espécie de ameba gigante. Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade — que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições —, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade — alguns de nós fazemos parte dela.” (Krenak, 2020, p. 8).

#### 4. “Quando eu cheguei era só mato”: preparando o terreno

A ideia de fazer uma horta surgiu em um diálogo com um estudante durante uma aula fora de sala. Tratava-se de uma aula sobre Epicuro (341 a. C - 270 a. C), o filósofo do jardim<sup>12</sup>. Tema da aula e o estilo do filósofo ensejavam uma aula com um contato mínimo com a vegetação. O que tinha disponível na estrutura da instituição de ensino era uma área próxima de um dos muros do colégio. Tratava-se de uma área descuidada, com muito mato, como podemos acompanhar na imagem abaixo:

---

12. Epicuro foi um filósofo grego do período do helenismo. Ficou conhecido por ser um filósofo materialista discípulo de Demócrito. Além disso, desenvolveu uma filosofia de vida propondo que o prazer é o que torna os seres humanos felizes. Por isso, ficou conhecido como um filósofo hedonista. Defendia a necessidade de uma vida simples, sem apego aos bens materiais. Para mais informação deste filósofo, ver: Epicuro. *Carta sobre a Felicidade (a Meneceu)*. Trad. Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora Unesp, 2002.



**Figura 1. Área antes da preparação do terreno**

Fonte: Acervo pessoal.

No dia 06 de maio de 2023 iniciamos os cuidados em relação à área. A direção da escola concordou em esporadicamente abrir a instituição para o professor que encabeçou o projeto que, acompanhado de sua esposa, deixou a área apta para o cultivo a partir da remoção da vegetação ali presente. Esta vegetação retirada voltou para a área na forma de adubo, uma vez que foi utilizada na composteira que foi construída dias depois.

A dinâmica de produção de terra adubada oportunizou uma exemplificação, na prática daquilo que sugere a filosofia Ubuntu se observada de uma perspectiva ética. Isso porque a contribuição de múltiplas mãos contribuiu para a fertilização da terra já existente na instituição de ensino, poupando a comunidade escolar da necessidade de pedir doações de sacos de terra. De maneira mais explícita queremos dizer que o corpo funcional da cozinha, as/os agentes educacionais, as/os professores, a equipe pedagógica e o público discente de alguma forma contribuiu para a produção da terra adubada.

Essa terra foi utilizada para o plantio de mudas e uma diversidade de sementes que ali germinaram, possibilitando uma gama de atividades pedagógicas proposta de maneira interdisciplinar, conforme indicaremos na próxima sessão.

## **5. A oportunidade de propor atividades interdisciplinares: a colheita de saberes**

A horta iniciou como um projeto de uma das turmas do segundo ano que segue o itinerário formativo de Línguas por conta da configuração do Novo Ensino Médio, desde 2018. Foi algo que se deu de forma espontânea e isolada, conforme narrado anteriormente. Contudo, esse projeto tomou dimensões além da expectativa para a realidade do colégio.

Participaram diretamente do projeto da horta, além do grupo mencionado, outras turmas: outro segundo ano (itinerário formativo da área de Ciências Exatas), os terceiros anos, uma turma de primeiro ano (estas pertencentes ao Ensino Médio); 3 turmas de sétimos anos, além de muitas e

muitos estudantes de outras turmas que auxiliaram na doação de mudas, sementes e demais recursos para a horta.

A comunidade escolar como um todo se envolveu com a horta no Dia da Família na Escola, ocorrido aos 7 dias do mês de junho de 2023. A comunidade escolar composta de pais e responsáveis por estudantes, estudantes egressos (as), equipe pedagógica e equipe docente auxiliou na produção de mudas que, semanas depois, foram colocadas nos canteiros confeccionados no colégio.

O projeto envolveu as disciplinas de Liderança e Ética, Empreendedorismo e Biotecnologia, Projeto de Vida, Filosofia e Ensino Religioso. Três professores se envolveram diretamente com a horta comunitária, realizando atividades fora do ambiente de sala de aula para a manutenção da mesma e a produção de mudas.

Feitas as considerações sobre a oportunidade de trabalho interdisciplinar, cumpre expor os resultados colhidos nesse período.

## **6. Empreendimento social e inclusão: a principal colheita**

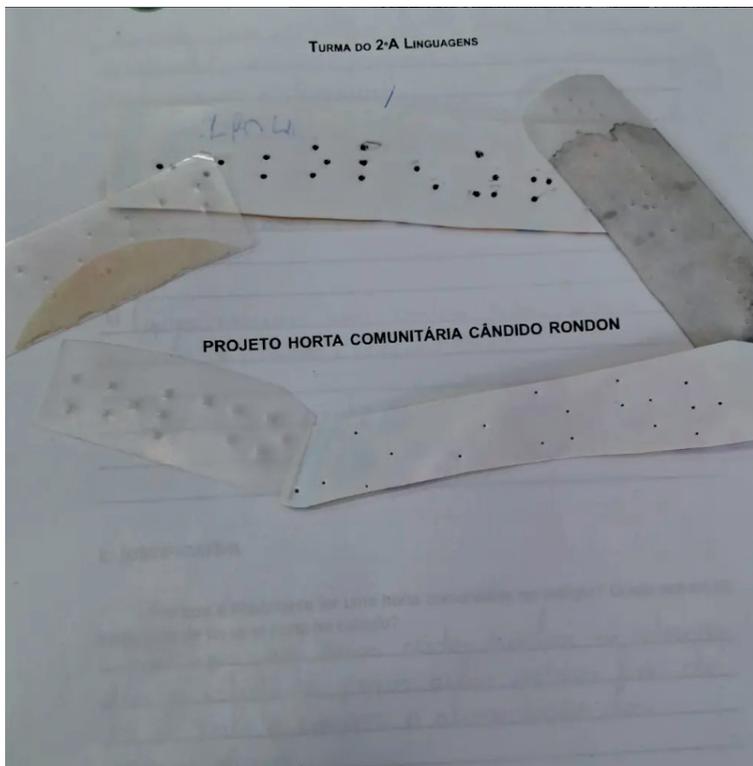
Desde o princípio a ideia do projeto foi a de propor uma horta comunitária, ou seja, uma horta cuja produção resultasse num ganho social e coletiva, sem fins lucrativos. Algo que potencializou a realização disso, foi o convite feito para o professor de Filosofia para assumir as aulas de Empreendedorismo, partindo da prerrogativa de que a horta que estava em construção já se tratava de um empreendimento.

Muitas ideias de empreendedorismo foram levantadas, mas a ideia que mais cativou foi a do empreendedorismo social, uma vez que a adoção de um comportamento intencio-

nado a gerar lucro e acumular riquezas em nada combinaria com a estrutura escolar. Mencionamos isso pela via que a estrutura deste colégio, assim como a estrutura de outros colégios públicos do Estado do Paraná, carecia de reparos mínimos para tornar aquele ambiente estruturalmente mais preparado para receber estudantes. Essa precariedade se fez notar pelo professor, sobretudo nos dias de chuva.

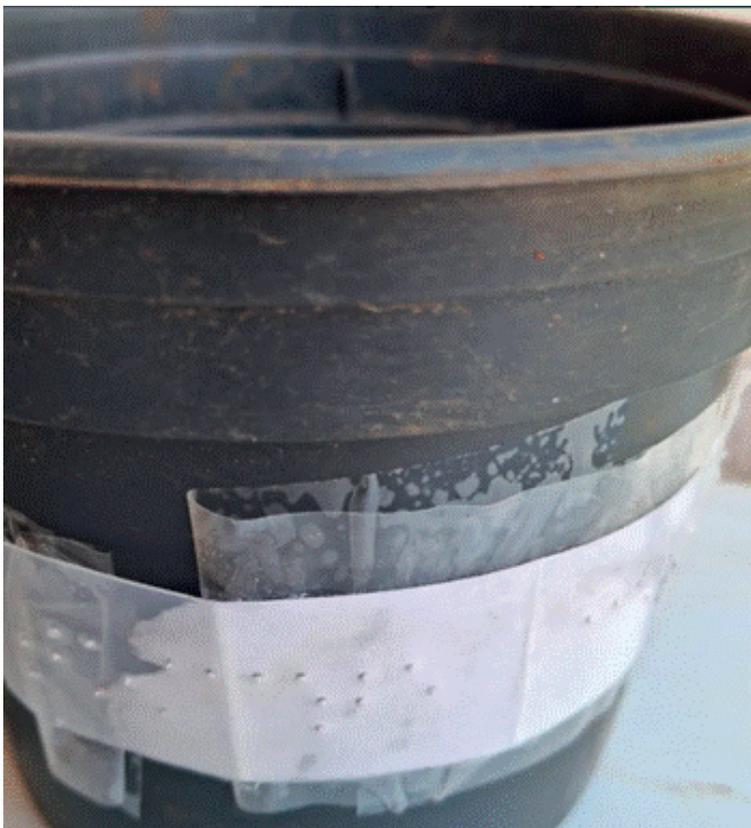
Nasceu, portanto, um projeto no qual a venda de produtos da horta foi proposta, mas o dinheiro arrecadado seria direcionado à Associação de Pais e Mestres (APMF), visando essa contribuição para a melhora da instituição. Evidentemente os canteiros das hortas não possibilitarão uma mudança a curto prazo da realidade do colégio. Porém, o fato de pôr em prática esse empreendimento oportunizou o diálogo com estudantes acerca do que elas/eles podem fazer para cobrar essas melhoras da administração pública, instigando assim o questionamento e a ação crítica em prol da transformação daquela realidade social.

Além do que já mencionamos, vale ainda indicar que a horta do colégio tem uma parte acessível para pessoas cegas. Trata-se de um canteiro com vasos e placas indicativas em braile, conforme podemos acompanhar nas imagens que seguem



**Figura 2. Projeto horta**  
Fonte: Acervo pessoal.

# PACO EDITORIAL



**Figura 3. Vaso com placas indicativas para leitura em braile**

Fonte: Acervo pessoal.

A ideia surgiu porque um dos estudantes de uma das turmas de segundo ano é cego. Ele participou ativamente das atividades da horta auxiliando os colegas na confecção de placas em braile. Em resumo, os (as) estudantes produziam as placas com pedaços de plásticos reutilizado e o estudante cego se dispunha a ler e auxiliar os colegas com orientações para melhores ajustes.

Desde o início do projeto a ideia foi deixar que os (as) estudantes tivessem autonomia nas escolhas do que iriam plantar. Assim é que, depois de preparada a terra, chegaram as sementes e mudas de: alface, cebolinha, hortelã, rúcula, couve, ervilha, sálvia, manjeriço e alecrim. Também houve doação por parte da equipe educacional da escola, que trouxeram capim-limão, boldo, chuchu, cebolão, pimenta e arruda.

### **Considerações finais do relato de experiência**

O projeto da horta comunitária nasceu da necessidade de propor um espaço pedagógico no qual fosse possível trabalhar a filosofia do ponto de vista das relações étnico-raciais, salientando as contribuições filosóficas de povos africanos e indígenas. Isso porque tais perspectivas contribuem com o nosso meio social com paradigmas éticos que pensam para a além da individualidade.

A partir disso, não só noções de filosofia foram trabalhadas, mas também noções de ecologia, agroecologia, biologia, biotecnologia e segurança alimentar. Estas noções foram trabalhadas pelo professor que se juntou ao projeto no decorrer do processo e que contribuiu para a consolidação daquele espaço como um ambiente de prática pedagógica. As demais noções, foram trabalhadas também nas aulas de filosofia, inclusive com uma atividade extraclasse na Fazenda Urbana do Município de Curitiba.

O projeto da horta na escola fez com que o público discente desenvolvesse mecanismos críticos em relação a uma diversidade de temas de forma interdisciplinar. Além disso, fez com que houvesse um maior interesse pela instituição de ensino, uma vez que com essa transformação

no ambiente escolar, nosso público se sentiu agente de mudanças, acompanhando os resultados. O projeto da horta, portanto, foi além das expectativas e, por isso, ainda hoje é mantido a despeito do afastamento do professor que iniciou o projeto na instituição de ensino.

Vale reforçar que a presença da horta na escola fortalece o Pnae, pois insere correlações entre as premissas da alimentação saudável e acessível a todos. Além dos objetivos e motivações expostas ao longo do capítulo em tela, pudemos observar que ao desenvolvermos uma atividade lúdica, mas alicerçada em fundamentos filosóficos e sociológicos, pudemos abordar, e em grande medida também contribuir para a tomada de consciência da responsabilidade social dos estudantes, bem como de parte da comunidade escolar envolvida no projeto.

Nesse sentido é que, cumprindo as diretrizes dos Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, prevaleceu o desejo de uma educação voltada não somente para a cidadania, mas, sobretudo, voltada para a conservação e preservação da vida humana na Terra. Tal afirmação não tem a intenção de hipervalorizar as vivências experimentadas pelos (as) estudantes e professores (as) nas hortas, mas deseja principalmente compartilhar uma experiência que foi da teoria à prática, ou seja, que não somente levantou questões envolvendo um compromisso moral em relação à natureza, mas que também promoveu autonomia aos agentes envolvidos, por meio do conhecimento de técnicas de plantio, variedades de botânica, observação de ciclos da natureza, responsabilidade em relação aos seres vivos e ao mundo natural.

Dessa forma é que pudemos, ao longo da vivência nessa horta escolar comunitária, semear muito além do que foi e desejamos que seja colhido, mas essencialmente entender que os

ODS 2 Fome Zero e Agricultura Sustentável, ODS 3 – Saúde e Bem-estar, ODS 4 - Educação de Qualidade – e ODS 12 - Consumo e Produção Responsáveis são plantados diariamente.

## Referências

ACTIONAID BRASIL. **#OlheParaAFome**: ActionAid destaca 3 causas determinantes para acelerado aumento da fome em 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3RaSKCm>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BADUE, Ana Flavia Borges; SCHWARTZMAN, Flavia. Da horta escolar ao prato: estratégia educativa para hábitos de vida saudáveis e sustentáveis. *In*: NOGUEIRA, Rosana Maria; SCHWARTZMAN, Flavia. **Alimentação escolar como estratégia para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Memnon, 2021.

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento Sustentável**: Das origens à Agenda 2030. Petrópolis, Vozes, 2020.

BRASIL. **LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: <https://bit.ly/3QR4850>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **LEI N° 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Disponível em: <https://bit.ly/3QVHgky>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n. 6, de 8 de maio do 2020**. Disponível em: <https://bit.ly/47Lnuz9>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Hortas escolares conscientizam alunos sobre alimentação saudável**. Disponível em: <https://bit.ly/3GcYqW1>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde, 2020. **Atlas da Situação alimentar e nutricional de crianças na Atenção Primária à Saúde no Brasil**. Disponível em: <https://bit.ly/3RaxhcH>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde, 2020. **Atlas da Situação alimentar e nutricional no Brasil**: excesso de peso e obesidade da popula-

ção adulta na Atenção Primária à Saúde. Disponível em: <https://bit.ly/3RmOWhz>. Acesso em: 26 ago. 2023.

CAMPELLO, Lígia G. B.; TRINDADE, Janine R. de O. Sociedade pós-moderna consumo sustentável e Organização das Nações Unidas: a busca incompleta por solidariedade. **Veredas do Direito**, v. 20, 2023.

CAMPELLO, Tereza. Introdução. In: CAMPELLO, Tereza; BORTOLETTO, Ana Paula (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante, 2022.

EPICURO. **Carta sobre a Felicidade (a Meneceu)**. Trad. Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. Metafísicas Africanas: Eu sou porque nós somos. **Revista do Instituto Humanista Unisinos**. IHU Online. 477. ed. 6 nov. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/40UzJXO>. Acesso em: 4 jul. 2023.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

REZENDE, Laiane Tavares de; GOTTSCHALL, Luciana Mendonça; SAMPAIO, Kênia Pereira da Silva; CASTRO, Solange Fernandes de Freitas. Avanços da legislação do programa nacional da alimentação escolar. **Cadernos do FNDE**, ano 3, v. III, n. 6, jul./dez., 2022.

TIMÓTEO, Sebastião Manuel. Sawabona Shikoba - "Eu sou bom". **RJLB**, ano 2, 2016, n. 1.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. Disponível em: <https://bit.ly/3NstgNM>. Acesso em: 22 jul. 2023.



## Capítulo 18: Da fome epidêmica e endêmica à insegurança alimentar no Brasil: uma aproximação entre a geografia da fome e os dados da PNAD 2004

Sandro de Castro Pitano  
Cleder Fontana  
Rosa Elena Noal

### Introdução

Em 1946, Josué de Castro publicava a *Geografia da fome*, obra resultante da experiência e do esforço que teve origem no início da década de 1930, do estudo da fome e das condições alimentares no Brasil. Além de definir, apresentar e caracterizar as áreas alimentares do Brasil, através das concepções de fome endêmica e de fome epidêmica, Josué dava uma nova interpretação para as causas da fome no nordeste brasileiro. Esse trabalho<sup>13</sup>, mais do que base para outros estudos do autor, entre os quais, sobretudo, *Geopolítica da fome*, é referência para estudar fome no Brasil. Sobre a *Geografia da fome*, se não bastassem as publicações (Abramovay, 1996; 2008; Andrade, 2003; 2004) e os dados sobre fome na atualidade (IBGE, 2006; Ibase, 2008; FAO, 2009), a permanência da relevância de temas abordados, tais como, relações sociedade natureza, questão ambiental,

---

13. O capítulo consiste em uma versão atualizada do artigo publicado originalmente na Revista Geografia, Rio Claro, v. 37, n. 1, p. 67-80, jan./abr. 2012, sob autorização da Revista.

reforma agrária, desenvolvimento etc., fazem com que seja um truísmo falar em sua atualidade.

Com o intuito de conhecer a condição de segurança alimentar no Brasil, em 2004, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)<sup>14</sup>, um levantamento sobre segurança alimentar (SA). Esse levantamento, através da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (Ebia), permitiu mensurar a insegurança alimentar (IA) no Brasil. De acordo com a gravidade, o IBGE classificou a IA em níveis leve, moderada e grave (respectivamente, IAL, IAM e IAG). No total, mais de 72.259.500 (39,69%) da população brasileira estava em IA.

Além de retomar a *Geografia da fome* e as concepções de fome epidêmica e de fome endêmica, este trabalho busca apresentar e representar, através da cartografia temática, os dados de IA da Pnad 2004. Apesar dos 58 anos que separam a *Geografia da fome* da Pnad, das particularidades das definições e das especificidades dos dados de cada um desses dois momentos, entende-se ser possível aproximar os mesmos, sendo esse o objetivo maior deste artigo. Desta forma, inicia-se abordando a fome enquanto impossibilidade material, segue-se com uma apresentação das concepções de fome epidêmica e de fome endêmica em Castro e de fome e de IA do IBGE, para, em um segundo momento, retomar as con-

---

14. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad foi projetada para produzir resultados para Brasil, em suas Grandes Regiões, envolvendo características gerais da população, tais como: educação, trabalho, rendimento e habitação, utilizando como unidade de investigação o domicílio. A Pnad foi substituída, a partir de 2016, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Pnad Contínua, visando uma cobertura territorial ampliada e reunindo informações complementares sobre a força de trabalho em âmbito nacional.

dições de fome e IA nas duas conjunturas para, finalmente, apontar algumas considerações sobre os dois momentos e a continuação e imposição da fome na atualidade.

## 1. Sobre fome e insegurança alimentar

*“A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com faca ou garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes” (Karl Marx, Prefácio de Para a crítica da economia política)*

Criticando o idealismo hegeliano, no terceiro manuscrito econômico-filosófico, Marx (1989, p. 200) afirma que “o homem é imediatamente *ser natural*”. Para o autor, como ser natural, o homem é um ser ativo que possui forças naturais e forças vitais. Enquanto ser ativo, o homem possui disposições e capacidades, entretanto, a efetivação dessas carece de objetos exteriores, independentes dele. Marx entende que os objetos exteriores são imprescindíveis para a efetivação e confirmação das forças do homem. E, a partir disso, afirma:

*A fome é um **carecimento** natural; precisa, pois, uma **natureza** fora de si, um **objeto** fora de si, para satisfazer-se, para acalmar-se. A fome é a necessidade confessa que meu corpo tem de um **objeto** que está fora dele e é imprescindível para a sua integração e para a sua exteriorização essencial. (Marx, 1989, p. 200, Grifos dos autores)*

A partir desta concepção, para o indivíduo, a fome implica em ser tolhido enquanto possibilidade de ser; furtado enquanto existência; impedido de manifestar-se; de construir-

-se enquanto sujeito histórico: “[...] os homens devem estar em condições de viver para ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se [...]” (Marx, 1987, p. 39). Nega-se esta condição aos que se encontram na atualidade, em ternos globais, vivendo em um contexto histórico de produção de alimentos superior às necessidades, não possuindo acesso aos mesmos. Condição imposta por um sistema de acúmulo e, em alguns casos, de desperdício, que produz sem intenção de saciar a fome de ninguém, mas de reproduzir-se enquanto sistema. Não se alimentar, independente de ser em aspectos qualitativos ou quantitativos, diz respeito a uma imposição material. Desta maneira, a fome é o que leva a concretização do que de forma tão simples, quanto cabal, parafraseando Freire (1983, p. 201), se definiria como uma “morte em vida”, ou seja, uma vida proibida de ser vivida.

Deve-se considerar que na não satisfação das necessidades alimentares quantitativas e qualitativas está incluída a questão da obesidade. Sawaya *et al.* (2003) apontam casos de famílias onde obesidade e subnutrição, contraditoriamente, convivem. As autoras explicam que, frente a episódios frequentes de fome, o mecanismo fisiológico pode “poupar energia e acumular gordura”, uma vez que a “gordura é o grande armazém energético do corpo e garantia para sobrevivência em tempos de fome” (Sawaya, 2003, p. 29).

Assim, a fome que interessa a esta discussão é a que está associada a um modelo social-econômico-material chamado de economia de mercado, assentado sobre a desigual apropriação dos bens, a exploração do trabalho e a exploração de recursos naturais. Enquanto modelo de acúmulo, o capitalismo impunha no Brasil, em 2004, segundo dados do IBGE (2006), a 39,69% da população, a incerteza

de alimentar-se, impedindo a efetuação das forças humanas, levando a um não se realizar enquanto possibilidade.

Na Geografia clássica é recorrente a alimentação aparecer como um tema que compõe um capítulo da obra. Isso é o que faz, por exemplo, La Blache em *Princípios de geografia humana*, onde afirma que “entre as relações que ligam o homem a um certo meio, uma das mais tenazes é a que aparece quando se estudam os modos de alimentação” (La Blache, 1954, p. 195). Os estudos do próprio Josué de Castro, iniciados na década de 1930, tratavam da alimentação, entretanto, ao mesmo tempo, o autor dá destaque ao tema da fome, sendo que a *Geografia da fome* e a *Geopolítica da fome* representam o ápice da produção relacionada a esta questão.

Em Castro, a definição de fome é recorrente. Fugindo de concepções unilaterais, o autor leva em consideração uma série de fatores. Na *Geopolítica da fome*, é reservado um capítulo para o que chama de “matizes da fome”. No mundo, segundo Castro (1961, p. 85), a fome apresenta uma série de formas, desde a “fome total, da completa inanição [...] até os tipos mais discretos das fomes ocultas ou específicas, atuando sorrateiramente, quase sem sinais aparentes”. É a partir dessa afirmação que, antes de começar a descrever a fome no mundo, Josué põe-se, deliberadamente, a caracterizar os tipos de fome. O autor parte da fome total, das carências qualitativas e quantitativas que assolam populações inteiras, sobre as quais faz referências, por exemplo, aos campos de concentração da Europa na primeira metade do século XX. Entretanto, na concepção de Castro, existem outros tipos de fome que são “menos espetaculares, mas de significação social bem mais tremenda” (Castro, 1961, p. 86). Essas são as fomes ocultas, ou seja, a fome das carências parciais. Estudando essas últimas, Josué frisa a

importância das proteínas, minerais e vitaminas para se ter uma alimentação completa<sup>15</sup>.

Em Josué, mais importante que a caracterização nutricional e fisiológica da fome, é o entendimento do autor de que a fome não é mais do que a expressão biológica de um fenômeno social. É “um complexo de manifestações simultaneamente biológicas, econômicas e sociais” (Castro, 1961, p. 57). Ainda sobre a importância das preocupações de Josué em relação às causas da fome, o autor afirma que “a fome oculta constitui hoje forma típica de fome de fabricação humana” (Castro, 1961, p. 90)<sup>16</sup>. Abordando a definição e importância do conceito de fome, em 1965, em uma entrevista a Araújo Dantas (1984, p. 115), Castro disse:

[...] antes só se empregava a palavra “fome” para designar os casos extremos observados em algumas regiões. Ora, a fome, na acepção rigorosamente científica do termo, não compreende apenas a inanição, mas sim todas as modalidades de deficiência alimentar, formas visíveis e formas ocultas, estas reveladas pelos exames laboratoriais ou pelos coeficientes de mortalidade de numerosas doenças, que não passam afinal de disfarces da fome. A fome é para mim a

---

15. Por não ter pretensão de estudar aspectos nutricionais e fisiológicos a respeito da fome, não adentrou-se na discussão sobre proteínas, minerais e vitaminas para se ter uma “alimentação correta”, entretanto a discussão completa encontra-se em Castro (1961, p. 85-136).

16. Justificando porque a fome oculta trata-se de uma fome de fabricação humana, Josué atribui três motivos: i) uma crescente monotonia alimentar, ou seja, uso de um restrito número de substâncias alimentares; ii) o “uso generalizado dos alimentos concentrados, purificados ou refinados” (Castro, 1961, p. 92), alimentos energéticos, mas pobres em minerais e vitaminas e iii) perda da capacidade instintiva de sentir fome específica.

expressão biológica de males sociológicos, estando em íntima relação com as distorções econômicas.

Castro cunhou conceitos importantes, e uma das construções teóricas fundamentais é a que diz respeito à diferença entre fome epidêmica e fome endêmica<sup>17</sup>. A fome epidêmica é conjuntural, atinge uma grande massa temporariamente, é a que leva a verdadeira inanição. Essa também é chamada por Castro de fome total. Já a fome endêmica ou fome oculta, é parcial, específica, constituída pela ausência permanente de certos elementos nutritivos no regime alimentar, ou seja, a pessoa come todos os dias, entretanto, não têm suas necessidades quantitativas e qualitativas saciadas, isso faz com que populações inteiras morram lentamente de fome. A fome específica é considerada, por Castro (2006, p. 18), “como o fenômeno muito mais frequente e mais grave”. Cita a China e Nova Guiné como exemplos dos efeitos da fome parcial agindo sobre a população. Em ambos os países, “o fenômeno da fome parcial ou da fome oculta é socialmente muito mais grave do que o da fome aguda, embora desperte muito menos a nossa compaixão”.

Na Nova Guiné [...] de cada dez crianças que nascem, oito morrem antes de atingir a puberdade [...] as crianças nascem corroídas pela fome dos pais e se desenvolvem mal pelo uso de uma alimentação extremamente inadequada. Mesmo admitindo a hipótese de que uma terrível epidemia de fome aguda

---

17. Na *Geografia da fome*, Josué define as áreas alimentares do Brasil em: Área de fome endêmica, Área de epidemia de fome e Área de subnutrição. O critério utilizado pelo autor para ser uma área de fome é de que pelo menos metade da população apresente “carências no seu estado de nutrição” (Castro, 2006, p. 35).

dizimasse de uma vez a população de Nova Guiné, ainda assim a epidemia se revelaria menos nociva do que a fome crônica reinante nessa área, porque ela só poderia atingir e matar os 20% que teriam sobrevivido aos efeitos depuradores da fome oculta, a qual costuma matar 80% dos nascidos naquela zona. (Castro, 1961, p. 87)

No entendimento de Josué, a fome oculta, ou seja, as carências alimentares, levam “o organismo a um estado de incapacidade relativa, de baixa produtividade e de fraca resistência a todo um cortejo de outras doenças” (Castro, 1960, p. 19). Esse tipo de fome atingiu mais de dois terços da população mundial no fim dos anos 1950. Abordando o crescimento da população e a fome no mundo, em um artigo de 1968, Castro preocupa-se com dois problemas que dizem respeito à fome: a insuficiência calórica e as deficiências proteicas. O primeiro problema consiste no não suprimento do total de energia que o corpo humano exige para desenvolver suas atividades com equilíbrio, já o segundo, refere-se ao insuficiente consumo de proteínas. Trata-se de problemas globais, entretanto Josué vai além, apontando dados de que, no mundo existe uma concentração da não satisfação destes dois problemas, enquanto em termos mundiais o déficit de calorias é de 15%, nos então chamados países do terceiro mundo é de 40% (Castro, 1984, p. 39).

Passados quase 60 anos da *Geografia da fome*, na Pnad 2004, o IBGE fala pouco em fome, optando pelo termo insegurança alimentar. Mais do que isso, deve-se deixar claro que a Pnad buscou conhecer as condições de segurança alimentar (nome da pesquisa suplementar) que também permitiu levantar os dados de insegurança alimentar e seus respectivos níveis. Assim, pelo propósito deste escrito, para falar dos dados da

Pand 2004, tem-se a necessidade de definir, além de fome, o que o IBGE entende por insegurança alimentar.

Por fome, o IBGE (2006) entende uma “condição definida como uma sensação de ansiedade e desconforto provocada pela falta de comida”, ou seja, esta relacionada diretamente a uma questão quantitativa. Além disso, considera que, no contexto estudado, ou seja, na pesquisa suplementar sobre segurança alimentar, “a fome é referida como uma condição involuntária, causada pela falta de recursos dos indivíduos ou famílias para a obtenção dos alimentos necessários”. Essa possui diversos graus e “seu impacto é tanto maior sobre o bem-estar dos indivíduos e populações, quanto mais grave for a carência de alimentos” (IBGE, 2006).

Já em relação à definição de IA, a qual foi utilizada para a coleta dos dados da Pnad 2004, o IBGE diz que nessa situação está o domicílio em que, no período de três meses antecedentes à entrevista, ocorreu pelo menos uma das quatro seguintes situações:

- a) um ou mais moradores ficaram preocupados por não terem certeza de que os alimentos de que dispunham durassem até que fosse possível comprar ou receber mais comida que constituía a sua alimentação habitual;
- b) a comida disponível para os moradores acabou antes que tivessem dinheiro para comprar mais alimentos que constituíam as suas refeições habituais, sem considerar a existência dos alimentos secundários (óleo, manteiga, sal, açúcar etc.), uma vez que sozinhos não constituem a alimentação básica;
- c) os moradores da unidade domiciliar ficaram sem dinheiro para ter uma alimentação saudável e variada;
- d) os moradores da unidade domiciliar comeram apenas alguns

alimentos que ainda tinham porque o dinheiro acabou. (IBGE, 2006)

Dessa maneira, a IA abrange os aspectos quantitativos, qualitativos e, inclusive, a preocupação com ambos os aspectos. Assim, postas as definições de fome e insegurança alimentar do IBGE, não é difícil perceber que as mesmas possuem uma diferença considerável, ou seja, a utilização da condição de insegurança alimentar não se trata apenas de um eufemismo para a condição de fome<sup>18</sup>. Pode-se concluir que, para o IBGE, ambas estão relacionadas à falta de alimentos, mas enquanto a primeira diz respeito a uma situação financeira que vai de uma preocupação psicológica a restrições em termos de ingestão de alimentos, a segunda está relacionada a uma sensação física.

Evidenciadas as definições de Castro e do IBGE, fica patente a diferença existente entre as mesmas: enquanto Castro define fome a partir de um ponto de vista nutricional (proteínas, vitaminas e minerais) e como um problema social, uma “criação humana”, o IBGE define fome como uma sensação física e insegurança alimentar com uma condição financeira.

## **2. O Brasil: da *Geografia da fome* à insegurança alimentar**

Josué de Castro dedicou grande parte de sua vida a denúncia do flagelo da fome em todos os cantos do planeta. A *Geografia da fome*, de 1946, primeiro trabalho de maior

---

18. Vasconcellos (2005, p. 446) lembra que, em alguns períodos, certas palavras, como por exemplo, fome e desemprego, estiveram ausentes do discurso do planejamento público.

vulto, foi dedicada ao estudo da fome no Brasil. Com ele o autor buscava estudar “as diferentes áreas de fome no Brasil, as manifestações de subnutrição neste país e sua influência como fator biológico na formação e evolução de nossos grupos humanos” (Castro, 2006, p. 21).

No prefácio da primeira edição da *Geografia da fome*, Josué frisa a fome como um tema proibido, afirmando que para cada publicação sobre o mesmo, existem mil publicações sobre guerras, entretanto, os estragos causados pela fome são muitos superiores aos causados pelas guerras. Por isso, a fome, no entendimento de Josué, é um tabu<sup>19</sup> e mais, o autor afirma que os estudos sobre o tema o abordam a partir de aspectos unilaterais, o que acaba impedindo o surgimento de soluções efetivas.

Para superar tais visões unilaterais, Castro propõe estudar a fome fazendo uso do método geográfico, pois esse é o “único método que, a nosso ver, permite estudar o problema em sua realidade total” (Castro, 2006, p. 16). Dessa forma, o autor diz procurar “realizar uma sondagem de natureza ecológica”, entendendo a Ecologia como o “estudo das ações e reações dos seres vivos diante das influências do meio” (Castro, 2006, p. 16). Dessa maneira, Josué relaciona fatores biológicos e sociais como condicionantes dos tipos de alimentação e delimita um objetivo claro para a *Geografia da fome*:

[...] analisar os hábitos alimentares dos diferentes grupos humanos, ligados a determinadas áreas

---

19. A respeito do silêncio em relação à fome Josué afirma que, o mesmo “trata-se de um silêncio premeditado pela própria alma da cultura: foram os interesses e os preconceitos de ordem moral e de ordem política e econômica de nossa chamada civilização ocidental que tornaram a fome um tema proibido ou, pelo menos, pouco aconselhável de ser abordado publicamente” (Castro, 2006, p. 12).

geográficas, procurando, de um lado, descobrir as causas naturais e as causas sociais que condicionam o seu tipo de alimentação com suas falhas e defeitos característicos, e, de outro lado, procurando verificar até onde estes defeitos influenciam a estrutura econômica-social dos diferentes grupos estudados. Assim fazendo, acreditamos poder trazer alguma luz explicativa a inúmeros fenômenos de natureza social até hoje mal compreendidos por não terem sido levados na devida conta os seus fundamentos biológicos. (Castro, 2006, p. 17)

Sobre a *Geografia da fome*, Abramovay (1996, p. 1) afirmou que a obra trata-se de uma construção interdisciplinar, que reúne o médico, o epidemiologista, o estudioso das relações sociais e o conhecedor do meio natural. Assim, a síntese desses elementos resulta na “primeira grande obra sobre os problemas ambientais brasileiros, vistos naquilo que mais interessam à sociedade: seu impacto sobre os homens” (Abramovay, 1996, p. 1). Com essa obra, Josué denunciou ao mundo a pobreza das condições alimentares no Brasil. Para ter um panorama geral dessas condições, Castro (2006, p. 16) afirma ter recorrido aos “princípios fundamentais da ciência geográfica, cujo objetivo básico é localizar com precisão, delimitar e correlacionar os fenômenos naturais e culturais que se passam à superfície da terra”.

Na *Geografia da fome*, Josué não almejava estudar a fome individual, tanto no que diz respeito ao mecanismo fisiológico – quantidade de calorias e vitaminas necessárias; aproveitamento destas pelo organismo; relação peso, altura e condições climáticas – quanto no seu aspecto subjetivo – o das sensações físicas e reações psicológicas causadas pela fome –, pelo contrário, tinha como objetivo de estudo:

[...] analisar o fenômeno da fome coletiva – da fome atingindo endêmica ou epidemicamente as grandes massas humanas. Não só a fome total, a verdadeira inanição que os povos de língua inglesa chamam de *starvation*, fenômeno, em geral, limitado a áreas de extrema miséria e a contingências excepcionais, como o fenômeno muito mais frequente e mais grave, em suas consequências numéricas, da fome parcial, da chamada fome oculta, na qual, pela falta permanente de determinados elementos nutritivos, em seus regimes habituais, grupos inteiros de populações se deixam morrer lentamente de fome, apesar de comerem todos os dias. É principalmente o estudo dessas coletivas fomes parciais, dessas fomes específicas, em sua infinita variedade, que constitui o objetivo nuclear do nosso trabalho. (Castro, 2006, p. 18)

Castro pretendia estudar as diferentes áreas de fome e as manifestações de subnutrição no Brasil, buscando compreender as influências de fatores biológicos na moldagem da cultura e da civilização. Entretanto, o autor frisa que não tem intenção de pôr a primazia do biológico sobre o social: “O que pretendemos é pôr ao alcance da análise sociológica certos elementos do mecanismo biológico de ajustamento do homem brasileiro aos quadros naturais e culturais do país” (Castro, 2006, p. 21).

O Brasil, em função de sua extensão territorial, características naturais de clima, solo e biota, ocupação por diferentes grupos étnicos, comporta uma grande gama de áreas geográficas alimentares. Josué classifica o Brasil em cinco grandes áreas alimentares, cada uma

dispondo de recursos típicos, com sua dieta habitual apoiada em determinados produtos regionais e com seus efetivos humanos refletindo [...] a influência marcante de seus tipos de dieta. (Castro, 2006, p. 34)

As áreas alimentares referidas são: Amazônica, Nordeste Açucareiro, Sertão Nordestino, Centro-Oeste e Extremo Sul<sup>20</sup>.

Para Josué nem todas são áreas de fome. Na classificação do autor, são consideradas áreas de fome “aquelas que em pelo menos a metade da população apresenta nítidas manifestações carenciais no seu estado de nutrição” (Castro, 2006, p. 35). Entende que mais importante que o grau de carência alimentar, é a extensão numérica em que a fome incide sobre a população, ou seja, para que uma área possa ser considerada de fome, na concepção de Josué, é necessário que as deficiências alimentares incidam sobre a maioria dos indivíduos que compõem a população.

A partir dessa classificação de áreas de fome, Josué afirma que três das cinco áreas alimentares brasileiras são, nitidamente, áreas de fome: a Área Amazônica, o Nordeste Açucareiro e o Sertão Nordestino. Entretanto, Josué define o Sertão Nordestino como área de fome epidêmica (fome sazonal, restrita ao período das secas, quando a população, desprovida de recursos econômicos, não consegue alimentar-se adequadamente) e o Nordeste Açucareiro, como área de fome endêmica (fome permanente, onde mesmo não ocorrendo secas e com solos de boa qualidade, a fome estava atrelada as questões sociais). Nas três áreas de fome “vivem

---

20. De maneira mais sucinta, Josué expõe as áreas alimentares no Brasil, sua classificação e caracterização, em *Ensaio de geografia humana* (Castro, 1957, p. 171-191).

populações que em grande maioria – quase diria na sua totalidade – exibem permanente ou ciclicamente as marcas inconfundíveis da fome coletiva” (Castro, 2006, p. 35). Nas duas outras áreas, a do Centro-Oeste e do Extremo Sul, Castro afirma que a alimentação está longe de ser perfeita, havendo desequilíbrios e carências alimentares, entretanto, não chega a ponto de atingir a maioria da população, ficando restrita a grupos e locais mais pontuais. Assim, o autor chama essas como áreas de subnutrição e não de fome.

A partir destas caracterizações, Josué de Castro, em 1946, apresentava o *Mapa das áreas alimentares do Brasil* e o *Mapa das principais carências existentes nas diferentes áreas alimentares do Brasil* (Figuras 1 e 2). Através desses mapas, Josué representava e denunciava as condições alimentares no Brasil, composto, de modo geral, por duas grandes áreas, uma de fome e outra de subnutrição.

A PNAD, que “tem como finalidade a produção de informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País” (IBGE, 2006), é realizada desde 1967. A Pnad é um sistema por amostra de domicílios que tem propósitos múltiplos, isto é, alguns dados são investigados permanentemente, outros têm periodicidade variável, e alguns são incluídos de acordo com as necessidades (IBGE, 2006). Esses últimos são os chamados levantamentos suplementares, que é o caso da pesquisa sobre segurança alimentar realizada no ano de 2004, quando foram pesquisadas 399.354 pessoas em 139.157 unidades domiciliares distribuídas por todas as unidades da federação (IBGE, 2006).

Segundo o IBGE (2006), com o levantamento sobre SA foi possível “detectar e dimensionar no País os problemas de insegurança alimentar e de sua manifestação mais severa – a fome”. Por essa afirmação, através dos dados

que compõem as tabelas publicadas pelo IBGE, é que se compreende ser possível elaborar uma visão mais ampla sobre a fome no Brasil no ano de 2004. A Pnad SA foi elaborada com a finalidade de identificar as residências com SA, mas ao mesmo tempo permite, para os domicílios em insegurança alimentar, classificá-los em diferentes níveis, definidos pelo IBGE como leve, moderado e grave.

A metodologia utilizada pelo IBGE para mensurar a SA se dá de forma direta, ou seja, é um questionário que leva em conta, diretamente, a questão alimentar<sup>21</sup>. Essas técnicas, primeiramente, foram desenvolvidas pelo Departamento de Agricultura dos Estados Unidos (United States Department of Agriculture – USDA), entretanto, já eram estudadas desde a década de 1980 por pesquisadores da Universidade de Cornell, que entendiam que as formas indiretas de se chegar a um coeficiente de SA é insuficiente. Sobre esse indicador direto, elaborado pelo USDA, o IBGE (2006) julga que o mesmo é adequado para elaborar “diagnóstico da condição de segurança alimentar e indicar populações sob maior risco de insegurança, servindo, também, para observar o impacto de políticas públicas sobre a condição de acesso da população à alimentação

---

21. Existem outras maneiras de se estimar o grau de carência alimentar. Sobre isso, em IBGE (2006), que recorre a Hall (2004), encontra-se o seguinte: “No Brasil e em outros países, é frequente que sejam feitas estimativas a partir da definição de linhas de pobreza ou indigência, uma vez que o grau de carência alimentar está diretamente associado ao nível de rendimentos do domicílio e faz sentido intuir que famílias pobres vivam em condição de insegurança alimentar. Entretanto, é possível encontrar unidades domiciliares com rendimentos situadas abaixo da linha de pobreza e que vivem em segurança alimentar, do mesmo modo que existem aquelas com rendimentos acima do corte da pobreza que passam por restrição alimentar quantitativa”.

adequada”<sup>22</sup>. Esta técnica de medida direta é desenvolvida, em âmbito internacional, desde a década de 1990, e foi aplicada em vários países e cidades. Dentre os países, o próprio EUA, o Canadá e a Austrália e, cidades como Caracas e Cidade do México realizaram pesquisas utilizando tais pressupostos. Em todos estes casos, o número de questões e o tamanho da amostra variam de acordo com as realidades locais. No Brasil, o processo de adaptação do método de medida direta, resultou na elaboração da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (Ebia) aplicada, primeiramente, nas cidades de Campinas (SP) e Brasília (DF).

Na fase de elaboração da Ebia, o IBGE realizou estudos quantitativos e qualitativos como forma de validar a escala. Esses estudos implicaram na realização de painéis e na criação de grupos focais para realização de uma pesquisa piloto. Disso resultou a proposta de uma escala com 15 perguntas, tendo validade confirmada, antes de ser incorporada a Pnad 2004, após a aplicação em cinco cidades<sup>23</sup>.

A cada pergunta, que questionava um período equivalente até 90 dias antecedentes, o entrevistado respondia “sim” ou “não”. Em caso de resposta afirmativa, perguntava-se a frequência de ocorrência, oferecendo como alter-

---

22. O IBGE destaca a importância da proposta do USDA, pois entende que “com aquele instrumento, a insegurança alimentar é percebida em seus vários níveis, desde a preocupação de que o alimento venha a acabar antes que haja dinheiro para comprar mais, o que configura uma dimensão psicológica da insegurança alimentar, passando, em seguida, pela insegurança relativa ao comprometimento da qualidade da dieta, porém ainda sem restrição quantitativa, até chegar ao ponto mais grave, que é a insegurança quantitativa, situação em que a família passa por períodos concretos de restrição na disponibilidade de alimentos para seus membros”.

23. As perguntas utilizadas pela Pnad encontram-se em IBGE (2006). Antes da realização da Pnad SA, pesquisas piloto foram realizadas em Campinas (SP), Manaus (AM), João Pessoa (PB), Brasília (DF) e Cuiabá (MT).

nativas: “em quase todos os dias”, “em alguns dias” e “em apenas um ou dois dias”. Deste questionário, foi possível classificar os domicílios em quatro categorias: segurança alimentar, insegurança alimentar leve, insegurança alimentar moderada e insegurança alimentar grave. A pontuação correspondente a cada domicílio diz respeito ao número de respostas afirmativas, sendo que em domicílios com pelo menos um morador de menos de 18 anos de idade, 0 ponto era considerado em SA, de 1 a 5 pontos em IAL, de 6 a 10 pontos em IAM e de 11 a 15 pontos em IAG. Já os domicílios com somente moradores de 18 anos ou mais de idade, 0 ponto era considerado em SA, 1 a 3 pontos em IAL, de 4 a 6 pontos em IAM e de 7 a 9 pontos em IAG.

Os resultados da Pnad 2004 SA são publicados pelo IBGE em três diferentes e grandes escalas (Nacional, Grandes Regiões e Unidades da Federação). Para uma possível aproximação entre a *Geografia da fome* e os dados de insegurança alimentar da Pnad, a partir da proposta de Josué e pelas dimensões deste escrito, optou-se por comentar os dados na escala das Grandes Regiões. Entretanto, entre o estudo e as representações feitas por Castro e os dados da Pnad, que são as referências para esse trabalho, há duas diferenças que devem ser esclarecidas. A primeira trata-se de que as áreas alimentares apresentadas e estudadas por Castro não levam em consideração as divisões políticas administrativas e, apesar de serem cinco, número igual das do IBGE, não podem ser confundidas. A segunda consiste no fato de que, apesar do IBGE (2006) dizer que a elaboração da Ebia seja baseada na proposta do USDA, a qual utiliza métodos qualitativos e que permitem a coleta de dados quantitativos que cobrem “tanto a percepção da preocupação com a insuficiência futura de alimentos quanto os problemas

relativos à quantidade de calorias disponíveis, bem como a qualidade da dieta”, e que os dados do IBGE levam em conta três níveis de insegurança alimentar, entretanto, os mesmos não mensuram os aspectos reconhecidos por Castro como qualitativos, tais como vitaminas, proteínas e sais minerais, assim como também não considera os aspectos culturais referentes aos padrões de alimentação existentes no Brasil, fator muito frisado por Castro.

No período de referência da Pnad, o Brasil estava com uma população estimada de 182 milhões de habitantes, dentre esses, 72.259.500 (39,69%) estavam em situação de insegurança alimentar, sendo que 13.929.331 foram classificados em estado de insegurança alimentar grave, ou seja, “convivem com a experiência de passar fome, com frequência que pode ter sido ‘em quase todos os dias’, ‘em alguns dias’ ou ‘em um ou dois dias’, nos 90 dias que antecederam a data da pesquisa” (IBGE, 2006). A maior incidência de insegurança alimentar estava presente nas regiões Nordeste e Norte, onde atingia mais de 50% da população. Os menores índices eram os da região Sul, onde 26% do efetivo humano estava em insegurança alimentar. A figura 1, apresenta a população total residente no Brasil, a sua composição regional e a respectiva participação em cada uma das quatro categorias de (in) segurança alimentar propostas pelo IBGE.

EDITORIAL

BRASIL: POPULAÇÃO RESIDENTE, POR SITUAÇÃO DE SEGURANÇA ALIMENTAR EXISTENTE NO DOMICÍLIO E TIPO DE INSEGURANÇA ALIMENTAR - GRANDES REGIÕES - 2004

Situação de segurança alimentar e tipo de insegurança alimentar	População residente						
	Total	Situação de segurança alimentar existente no domicílio					
		Com segurança alimentar	Com insegurança alimentar				Sem declaração
			Total	Leve	Moderada	Grave	
Brasil	182.060.108	109.726.116	72.259.500	32.710.717	25.619.452	13.929.331	74.492
Norte	14.434.109	6.927.743	7.503.530	2.777.517	2.825.618	1.900.395	2.836
Nordeste	50.534.403	20.753.830	29.764.801	10.571.346	11.950.417	7.243.038	15.772
Sudeste	77.577.219	53.900.172	23.651.099	13.186.988	7.301.290	3.162.821	25.948
Sul	26.697.985	19.727.967	6.953.801	3.817.416	2.156.882	979.503	16.217
Centro-Oeste	12.816.392	8.416.404	4.386.268	2.357.450	1.385.245	643.574	13.719

**Figura 1. População residente por situação de segurança alimentar**

**Fonte: IBGE, 2006.**

A partir dos dados do IBGE e da concepção de que “representar os fenômenos estudados sempre foi uma necessidade básica em Geografia” (Oliveira, 1978, p. 17) e de que o mapa “trata-se da melhor representação do olhar geográfico. O mapa é a própria extensão da verdade de que todo fenômeno obedece ao princípio de organizar-se no espaço” (Moreira, 2006, p. 174), para representar os dados de insegurança alimentar da Pnad, recorre-se à cartografia temática enquanto um método de representação geográfico. A cartografia temática possibilitou a passagem da representação das propriedades do que é visto para a representação das propriedades conhecidas. Segundo Martinelli (1999, p. 39), esta passagem é representada pelo fato de que “o código analítico é substituído paulatinamente por um código mais abstrato. Representam-se, agora, categorias mentalmente e não mais visualmente organizadas”.

Em função dos dados estudados neste artigo se tratarem de números de pessoas, como forma de representação, utiliza-se o método de representação quantitativo (Martinelli,

1998). Esse método é empregado para cartografar quantidades numéricas ou ordens de grandezas de fenômenos representados por valores numéricos, os quais evidenciam uma proporcionalidade entre os mesmos. Dentro das representações quantitativas para manifestação em áreas, pelo fato dos dados se tratarem de quantidades referentes a áreas, utilizam-se os métodos das figuras geométricas proporcionais divididas e o método coroplético (Martinelli, 1998). Os dados referentes à insegurança alimentar e seus respectivos níveis são representados pelo método das figuras geométricas proporcionais divididas, já os dados das porcentagens de insegurança alimentar, são representados através do método coroplético.

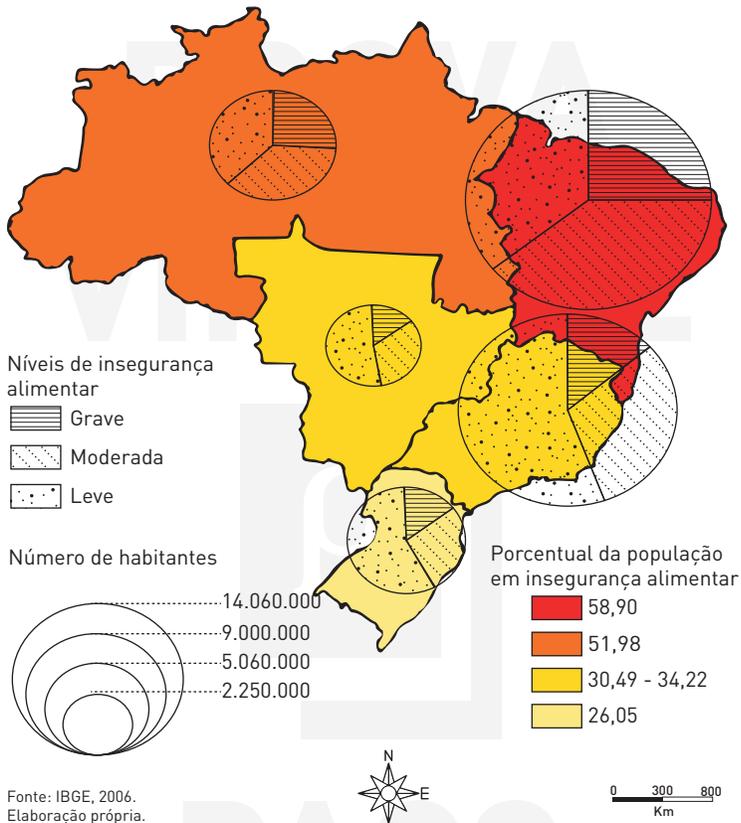
Através dos pressupostos cartográficos estabelecidos, os dados da Pnad SA 2004 acima apresentados, resultam no Mapa 1, que representa a população residente por situação de insegurança alimentar e os seus respectivos níveis de IA.

Dos dados por grandes regiões, o mapa aponta a existência de quatro grandes áreas em termos de insegurança alimentar: Sul, Sudeste / Centro-Oeste<sup>24</sup>, Norte e Nordeste. Considerando que, no geral, o Brasil possui 39,69% da população em IA, de imediato pode-se perceber uma grande diferença regional: a Região Sul apresenta o menor índice, 26,05%, já as Regiões Sudeste e Centro-Oeste um valor pouco superior a 30%. Por sua vez, as regiões Norte e Nordeste apresentam valores superiores, respectivamente, de 51,98 e 58,90%.

---

24. Neste caso, em função de que o Sudeste e o Centro-Oeste se encontram na mesma classe da legenda, afirma-se que ambas formam uma área, contudo esta afirmação não deve ser estendida a outros aspectos, uma vez que cada uma das Grandes Regiões guarda particularidades.

**MAPA 1 - BRASIL: POPULAÇÃO EM INSEGURANÇA ALIMENTAR E NÍVEIS DE SEGURANÇA ALIMENTAR - GRANDES REGIÕES - 2004**



**Mapa 1. Brasil: população em insegurança alimentar e níveis de insegurança alimentar - grandes regiões - 2004**

Fonte: IBGE, 2006.

Sobre os níveis de IA, em termos de Grandes Regiões, as duas áreas ao sul, formadas pelas regiões Sul e Sudeste/Centro-Oeste, quando comparada às duas áreas ao norte, formadas pelo Norte e Nordeste, apresentam um menor número, em proporção a população total, de pessoas em IAG. Analisando os dois extremos de IA por grandes re-

giões, dos moradores em IA, na Região Sudeste, 13,37% e 30,87% são respectivamente os valores de IAG e IAM, o que totaliza 44,24%, enquanto na Região Nordeste, 24,33% estão em IAG e 40,15% em IAM, o que totaliza 64,48%. Desta forma, observa-se que quando aumenta a IA, mais graves são os níveis dessa, ou seja, quanto maior o número de pessoas que estão em IA, a intensidade da insegurança é maior.

O que reforça a última afirmação é o fato de que mesmo quando comparadas as quatro áreas, se o aumento da população em IA não significa aumento na proporção da população em IAG (a Região Nordeste apresenta valor de IAG menor que o Norte e o Sudeste menor que o Sul, fato associado a grande diferença em termos de população total, uma vez que ambos, Nordeste e Sudeste, possuem uma população consideravelmente superior, respectivamente, as Regiões Norte e Sul e, desta forma, este maior contingente populacional, dissolve a população em IAG dentro desta maior população total, o que vai resultar em um percentual de população em IAG menor), mesmo assim, o número absoluto de pessoas em IAG é maior. Fato que não escapa a representação temática, uma vez que a área correspondente de um percentual menor, de uma população maior, pode ser maior do que de uma população menor com um percentual maior. Assim, demonstra-se que nas Grandes Regiões Sudeste e Nordeste, quando comparadas, respectivamente, com as Grandes Regiões Sul e Norte, as condições de insegurança alimentar são mais graves.

É recorrente encontrar autores que consideram o Nordeste em condições sociais bem mais precárias do que o restante do país. Conclusão também possível de se chegar quando se observa o conjunto dos dados da Pnad. A Região Nordeste concentra 27,7% da população total do Brasil

e 51,9% dos brasileiros em IAG. Por isso, alguns autores como, por exemplo, Monteiro (2003), chegam a recomendar, em termos de políticas públicas, maior atenção para o Nordeste. Entretanto, olhando em termos globais os dados da Pnad 2004 SA, o Nordeste concentra o dobro de população em IAG do que o Sudeste, que por sua vez possui um valor muito próximo do que apresenta as Regiões Norte, Sul e Centro-Oeste somadas.

Mesmo considerando que o Sudeste possui uma população de 1,43 vezes em relação ao somatório das últimas três regiões, em números de população residente, a Região Sudeste concentra 10.464.111 de habitantes em IAG e IAM, número que quando olhado em termos relativos acaba sendo um tanto escamoteado pelo grande contingente populacional total concentrado nas duas maiores cidades do Brasil, São Paulo e Rio de Janeiro. Olhando desta forma, e caso se concordasse com as ações defendidas por Monteiro, pode-se perceber que o Sudeste também concentra uma grande população merecedora de “atenção”, uma vez que concentra 22,7% da população brasileira em IAG. Destarte, olhando o Brasil em termos globais, e lembrando Castro (2006, p. 35) que considera que mais importante que a intensidade da fome seja a extensão numérica em que incide sobre a população e, ao contrário de Castro, se considerando que mais importante que os números relativos são os números totais, o Nordeste e o Sudeste são as Grandes Regiões brasileiras que concentram os maiores problemas em relação à IAG.

A Região Sudeste é a grande concentradora do Meio Técnico-Científico-Informacional (Santos, 2002; Santos; Silveira, 2006), é concentradora das grandes empresas que, quando não possuem seus parques instalados nesta região, possuem as sedes administrativas que ditam ações para o restante

do território do país<sup>25</sup>. No Sudeste estão os maiores PIBs, as maiores rendas, os maiores índices de consumo, as altas taxas de industrialização e comércio, a maior concentração de universidade e, contraditoriamente, é onde está também um número considerável de indivíduos que sofrem privações e sentem-se, frente as condições alimentares, na impossibilidade da manutenção da própria vida, ou seja, passam fome.

Na atualidade, o que Mészáros chama de globalização do desemprego, indica que não há espaços para princípios humanos e que o desemprego se tornou condição da reprodução do sistema. Dentro desta lógica, a busca do lucro e da acumulação não “pode se restringir segundo princípios racionais e humanamente gratificantes” (Mészáros, 2006, p. 32), daí que o autor considera:

Ou o capital mantém seu inexorável impulso em direção aos objetivos de auto-expansão, não importa quão devastadoras sejam as consequências, ou se torna incapaz de controlar o metabolismo social da reprodução. A esse respeito, as soluções parciais não serão capazes de prestar sequer a mais superficial atenção aos sofrimentos humanos.

Nesse sentido, pode-se dizer que, se a atenção aos sofrimentos humanos não é prioridade desse modelo societário ao qual se refere Mészáros, uma solução radical para o problema da fome, também parece não ser. E, lembrando

---

25. “As ações são cada vez mais estranhas aos fins próprios do homem e do lugar. Daí a necessidade de operar uma distinção entre a escala de realização das ações e a escala do seu comando [...] muitas das ações que se exercem num lugar são o produto das necessidades alheias, de funções cuja geração é distante e das quais apenas a resposta é localizada naquele ponto preciso da superfície da Terra” (Santos, 2002, p. 80).

a passagem já citado de Marx, a fome é o que impede qualquer exteriorização essencial dos homens.

## Considerações finais

Como síntese provisória, pode-se afirmar que uma porção ao norte do Brasil (as Regiões Norte e Nordeste) possui um maior percentual de população em IA, ambas ultrapassando os 50%. Entretanto, se por um lado, em termos relativos, nestas duas Regiões estão as piores situações, por outro, partindo do princípio de que mais importante que os números relativos são os números absolutos, porque estas são de fato as pessoas em IA, em termos absolutos, a Região Sudeste possui um grande contingente populacional em IA, aproximando-se do Nordeste, Região que apresenta os maiores números do Brasil. No entanto, há de se ressaltar que, em relação aos níveis de IA, as Regiões Nordeste e Sudeste possuem diferenças consideráveis, enquanto no Nordeste, 24,33% e 40,15%, respectivamente, estão em IAG e IAM, no Sudeste são 13,37% e 30,87%, respectivamente.

Em relação ao proposto por Josué na *Geografia da fome*, existem aspectos que permanecem fazendo sentido, pois onde frisou serem áreas de fome endêmica e epidêmica, ou seja, onde estavam as piores situações alimentares, na Pnad SA permanecem sendo, em termos geográficos, a localização dos maiores índices de IA e dos maiores níveis de IA. Acrescenta-se a isso o fato de que, quando Castro, em 1946, afirmou que no Brasil existiam duas áreas de fome (Amazônica e Nordeste Açucareiro), o autor fez esta designação a partir da consideração de que mais de 50% da população apresentava “nítidas manifestações carenciais no seu estado de nutrição” (Castro, 2006, p. 35). Chegando

a Pnad 2004 verifica-se, resguardadas as distinções entre a definição de fome de Josué, da de IA do IBGE e a delimitação regional administrativa, que as Grandes Regiões Norte e Nordeste possuem mais de 50% da população em IA.

Entre a *Geografia da fome* e a Pnad SA, como não é difícil de imaginar, ocorreram modificações que levaram a duas conjunturas distintas, entretanto, ambas regidas, majoritariamente, por interesses de mercado. A primeira, saindo da Segunda Guerra Mundial, prestes ao início do chamado mundo bipolar, a segunda, de supremacia do capitalismo e, diga-se de passagem, próximo ao meio do período que separa a *Geografia da fome* da Pnad SA, ou seja, a década de 1970, deu-se início a um amplo processo de reestruturação do capital<sup>26</sup>. O que também distingue estes dois momentos é o considerável avanço do processo de internacionalização do modo de produção capitalista, possibilitado, entre outros fatores, pela dispersão global de um aparato técnico-científico-informacional (Santos, 2002; 2008), formando o que Santos (2005) diz se tratar de uma globalização econômica, que resulta, numa análise crítica, na “globalização do desemprego” (Mészáros, 2006, p. 27) e na “globalização da pobreza” (Chossudovski, 1999).

No Brasil, estas questões implicam na perpetuação do fenômeno da fome, não mais a fome das secas, como

---

26. Segundo Harvey, nos anos 1970 ocorreram profundas transformações no capitalismo. Nas palavras do autor, “modificações radicais em processo de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado, etc.” (Harvey, 1998, p. 117), todas com vistas à “acelerar o tempo de giro do capital”, o que, conseqüentemente, lembrando Mészáros, expelle uma maioria esmagadora dos seres humanos do processo de trabalho, repercutindo, no que se refere ao tema deste artigo, nas condições de alimentação, resultando diretamente no aumento do número de indivíduos que passam fome.

bem explicado por Josué, mas na fome resultada de um modo de produção. Assim, se por um lado, a questão do colonialismo, das guerras mundiais, das epidemias, tanto enfocadas por Josué, teve papel importante na configuração das condições denunciadas pelo autor, atualmente, pode-se dizer que estas parecem ter cada vez mais uma importância diminuída para explicar a ocorrência da fome, a começar porque no período atual “a fome deixa de ser fato isolado ou ocasional e passa a ser um dado generalizado e permanente” (Santos, 2008, p. 59). A fome continua sendo, e cada vez mais, um produto de criação humana, “um fenômeno social” (Castro, 2006, p. 32). Entretanto, contemporaneamente, não pode ser dissociada do modo de produção capitalista; da forma como a globalização do capital imprime vontades alheias ao local.

A respeito da fome no Brasil e no mundo pós 2004, o que pode ser dito? No Brasil, em setembro e outubro de 2007, como forma de conhecer as repercussões do Bolsa Família<sup>27</sup> na segurança alimentar e nutricional das famílias beneficiadas, o Ibase entrevistou 5 mil titulares do programa. A conclusão foi de que, apesar do aumento declarado no consumo de alimentos, dos beneficiados pelo Programa, de um total de 49.700.000 pessoas, 16,9% estão em SA, 28,3% em IAL, 34,1% em IAM e 20,7% em IAG. Estes dados, quando comparados aos da Pnad SA 2004, sobretudo em IAG e IAM, não apresentam grandes mudanças, lembrando: pela Pnad 13,9

---

27. O Bolsa Família foi uma das estratégias do Programa Fome Zero (Governo Federal) que consistia em transferência direta de renda para famílias com renda de até 137 reais mensais por pessoa. Foi criado em 2003, quando unificou e ampliou os vários programas de auxílio e distribuição de renda do governo anterior.

milhões estavam em IAG e 25,6 milhões em IAM, enquanto pelo Ibase, são 11,5 e 18,3 milhões, respectivamente.

Com dados da FAO de 2006, Abramovay (2008) diz que a fome, no Brasil, não chega a 9% da população, daí considera que “a fome perdeu nos dias de hoje a natureza avassaladora que marcou sua presença na vida social do século XX” (Abramovay, 2008, p. 2706). A fome parece não ser tão explícita como outrora, entretanto, atinge um número cada vez maior de pessoas. Como visto, no Brasil, em 2004 eram quase 40% em IA. Retomando Josué, a fome global não é o pior dos males, mas sim a fome parcial. Assim, parece que o maior problema não está nos que não comem, o que, de fato, cada vez mais parece ser um número menor, mas na grande maioria dos que comem todos os dias e não são saciados, pois não ingerem quantitativa e qualitativamente o suficiente.

## Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. A atualidade do método de Josué de Castro e a situação alimentar mundial. **Revista de economia e sociologia rural**. Vols. 3 e 4. Brasília: jul./dez. 1996.

ABRAMOVAY, Ricardo. Integrar sociedade e natureza na luta contra a fome no século XXI. **Cadernos de Saúde Pública**. Vol. 24, n. 11. Rio de Janeiro: nov. 2008.

ANDRADE, Manuel Correia de *et al.* **Josué de Castro e o Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

ANDRADE, Manuel Correia de. A atualidade do pensamento de Josué de Castro. *In*: ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CASTRO, Josué de. **Ensaio de geografia humana**. São Paulo: Brasiliense, 1957.

CASTRO, Josué de. **Fome, tema proibido: Últimos escritos de Josué de Castro**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

CASTRO, Josué de. **Geopolítica da fome**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

CASTRO, Josué de. **O livro negro da fome**. São Paulo: Brasiliense, 1960.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza: Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999.

DANTAS, Araújo. Ouvindo Josué de Castro. *In*: CASTRO, Josué. **Fome, tema proibido: Últimos escritos de Josué de Castro**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FAO. **Les victimes de la faim plus nombreuses que jamais**. Roma: FAO, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3Gcb0Vt>. Acesso em: 20 jun. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIDI, Giovanni. **Estética da fome**. Disponível em: <https://bit.ly/3RaHpSM>. Acesso em: 25 dez. 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

IBASE. **Repercussões do Programa Bolsa Família na segurança alimentar e nutricional das famílias beneficiadas**. Rio de Janeiro: IBASE, 2008. Disponível em: [www.ibase.br](http://www.ibase.br). Acesso em: 22 set. 2008.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Segurança Alimentar 2004**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

IC. **Projeto Fome Zero - Uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3R9Mxq6>. Acesso em: 10 jan. 2008.

LA BLACHE, Vidal de. **Princípios de Geografia Humana**. 2 ed. Lisboa: Cosmos, 1954. (vol I).

MARTINELLI, Marcello. **As representações gráficas da geografia**: Os mapas temáticos. São Paulo: FFLCH/USP, 1999. (Tese de livre docência).

MARTINELLI, Marcello. **Gráficos e mapas: Construa-os você mesmo**. São Paulo: Moderna, 1998.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos (terceiro manuscrito). In: MARX, Karl. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: Um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MONTEIRO, Carlos Augusto. A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil. In: **Revista de Estudos Avançados**, v. 17, n. 48. São Paulo: mai./ago. 2003.

NOAL, Rosa Elena. **A cartografia ambiental da Bacia da Lagoa Mirim (RS)**: Uma reflexão metodológica acerca do emprego dos sistemas de informações geográficas. 2002. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 20021.

OLIVEIRA, Livia. **Estudo cognitivo do mapa**. São Paulo: IG/USP, 1978. (Série teses e monografias).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: Do pensamento único à consciência universal. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil**: Território e sociedade no início do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SAWAYA, Ana Lydia et al. Os dois Brasis: quem são, onde estão e como vivem os pobres brasileiros. *In: Revista de Estudos Avançados*, v. 17, n. 48. São Paulo: mai/ago. 2003.

TEÓFILO, Rodolfo. **A seca de 1915**. Fortaleza: Edições UFC, 1980.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Revista de Nutrição**, v. 18, n. 4. Campinas: jul./ago. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3upM7mx>. Acesso em: 05 set. 2023.



# Capítulo 19: Culturalmente apropriada – a defesa das preparações culinárias como guardiãs da alimentação saudável e do bem-estar no guia alimentar para a população brasileira

*Carla Maicá*

## **Introdução**

Analisar os discursos sobre alimentação pela perspectiva da Análise do Discurso Pecheutiana (doravante AD) implica compreender que os sentidos atribuídos ao tema são constituídos ideologicamente em uma dada formação social. Ou seja, é necessário compreender que esses sentidos, naturalizados e tomados como óbvios, se dão a partir de relações de forças que definem o que pode e o que deve ser dito. Entendendo desse modo, ao tratar a alimentação e seus sistemas culinários pela perspectiva discursiva, estamos abordando a face política de suas práticas, as relações de forças nelas envolvidas e a constituição dos sujeitos inscritos e identificados em/por tais saberes.

Faz-se necessário apontar que a AD, ainda que uma teoria da interpretação, não acolhe qualquer interpretação, e nem se constitui como uma metodologia aplicada. Ela é uma teoria que tem seu próprio quadro epistemológico definido (Pêcheux; Fuchs, 2010) e apresenta gestos analíticos pautados na leitura e na compreensão dos processos de produção do discurso como meio de acesso aos efeitos

de sentido do acontecimento (Orlandi, 1996, 2001). Se os sentidos podem ser muitos, mas não qualquer um, o analista de discurso investiga as formas em que o discurso está definido por diferentes condições de produção, por sua historicidade e por seus efeitos de sentidos. Ou seja, trabalhamos sobre o funcionamento do discurso através de sua materialidade histórica, lugar em que o ideológico se inscreve pela prática do sujeito.

Dito isso, o que propomos neste trabalho é analisar o funcionamento discursivo da noção de cultura e seus desdobramentos na segunda edição do Guia Alimentar para a População Brasileira, publicado em 2014. Tal noção tem sido investigada com a devida atenção pelos estudos discursivos e situada em paralelo à política, a ideologia e a filosofia, pois, assim como a ideologia, é constitutiva dos sujeitos.

As ações humanas são práticas de significação e, portanto, ideológicas que dão aos sujeitos direções de como agir, como se portar dentro de uma comunidade. A cultura, assim como a ideologia, é constitutiva dos sujeitos. O modo como a economia, a políticas, as instituições são pensadas relacionam-se aos hábitos e sentidos comuns que foram se forjando na história, assim como os conflitos e as maneiras como foram se resolvendo e significando dentro de uma cultura foram dando aos sujeitos a maneira de agir. (Ramos; Ferreira, 2016, p. 141)

Tomamos os textos dos guias, 1<sup>a</sup> e 2<sup>o</sup> edição, como superfícies linguísticas, lugares materiais de observação da produção de sentidos dada pela relação entre a língua e a ideologia. São as condições de produção desses textos que possibilitam a passagem de sua superfície linguística à sua

face discursiva. Tais condições são de natureza histórico-social e relacionam o texto a um sujeito igualmente histórico, nos permitindo observar os seus funcionamentos. Isto é, são as condições de produção que nos permitem compreender a ligação entre a circunstância de um discurso, seu processo de produção e seus efeitos de sentido.

## **1. Os Guias Alimentares para a População Brasileira (2006 e 2014) e as suas condições de produção**

Os guias alimentares baseados em alimentos, também conhecidos simplesmente como guias alimentares, servem de base para a criação de políticas públicas nacionais sobre alimentação, nutrição, saúde, agricultura e educação nutricional para a promoção de hábitos alimentares saudáveis. Esses guias, que contam com o apoio da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), têm o objetivo de levar às populações dos Estados-Membros da ONU diretrizes e aconselhamentos sobre alimentos, grupos alimentares e padrões alimentares que fornecem nutrientes essenciais para a boa saúde geral e para a prevenção de doenças crônicas.

Assim, o Guia Alimentar para a População Brasileira, doravante GAPB, é um material didático do Ministério da Saúde que visa orientar através de informações e recomendações a alimentação adequada e saudável no contexto brasileiro. Alicerçado nos compromissos expressos na Política Nacional de Alimentação e Nutrição (Pnan) e na Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), o GAPB é um instrumento oficial de apoio às ações de educação alimentar e nutricional, tanto no Sistema Único de Saúde (SUS), quanto

em outros setores institucionais, como o da Educação e do Desenvolvimento Social (Ministério da Saúde, 2008 [2006]).

A elaboração do GAPB atende à resolução WHA57.17 da 57<sup>a</sup> Assembleia Mundial de Saúde realizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2004. No artigo *Estratégia Global para a Promoção da Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde*, a assembleia indica que os Estados-Membros formulem e implementem linhas de ações intersectoriais e efetivas que contemplem aspectos das doenças relacionadas com a alimentação e com a nutrição reduzindo, assim, substancialmente as mortes e doenças em todo mundo. Segundo o GAPB, em linhas gerais, essa resolução da OMS é sustentada por quatro objetivos. São eles:

1. Reduzir os fatores de risco para doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) por meio da ação em saúde pública e promoção da saúde e medidas preventivas;
2. aumentar a atenção e o conhecimento sobre a alimentação e a atividade física;
3. encorajar o desenvolvimento, o fortalecimento e a implementação de políticas e planos de ação em nível global, regional, nacional e comunitários que sejam sustentáveis, incluindo a sociedade civil, o setor privado e a mídia,
4. monitorar dados científicos e influências-chave na alimentação e atividade física e fortalecer os recursos humanos necessários para qualificar e manter a saúde desse domínio. (Guia Alimentar da População Brasileira, 2008 [2006], p. 18)

Em sua primeira edição, de 2006, as diretrizes formuladas para o guia são destinadas principalmente aos pro-

fissionais de saúde, mas também à “família” e ao “governo e setor produtivo de alimentos”, atingindo assim os vários agentes do sistema alimentar. O foco nos profissionais da saúde fica evidenciado pela abordagem dada sobre o tema da alimentação, pautada principalmente sobre seus aspectos nutricionais e sua relação com a saúde ou a doença. Embora houvesse a tentativa de fazer um guia mais acessível “para todas as pessoas” usando o alimento como referencial e não os componentes nutricionais, por exemplo, o texto é robusto e acadêmico. Há tabelas, quadros e gráficos apresentando dados epidemiológicos e estudos científicos. Temas associados como qualidade sanitária dos alimentos, atividades físicas e consumo de tabaco e de bebidas alcoólicas são explanados na associação ao bem-estar e à saúde.

As diretrizes tratadas na primeira edição são baseadas na pirâmide alimentar, isto é, os alimentos são tratados em seus grupos e em suas importâncias nutricionais. Há a recomendação de porções diárias desses alimentos, assim como informações sobre vitaminas, minerais, calorias, fibras alimentares, etc. e, ao serem exemplificados, procuram dar conta da diversidade regional brasileira. Mandioca, inhame, cará, buriti, dendê, pequi, açaí, pitanga, assim como cenoura, tomate, abobrinha e batata, são exemplos de alimentos que configuram no GAPB quando abordados os carboidratos, as frutas e as verduras. Ou seja, para ilustrar a pirâmide alimentar e seus preceitos são convocados muitos dos alimentos regionais que compõem a nossa cultura alimentar, facilitando, assim, a associação entre teoria e prática.

Porém, é na segunda edição do GAPB que o tema da cultura alimentar (ou seria *culturas alimentares*?) ganha o protagonismo.

Publicado em 2014 a segunda edição do guia passa por uma grande reformulação. Reformulação necessária, segundo seus organizadores, para que de fato “falasse” com a população brasileira. Nessa nova abordagem o guia se torna menos acadêmico e ganha uma linguagem mais coloquial; as ilustrações, antes em desenhos, dão lugar a fotografias coloridas de feiras, hortas, refeições prontas ou em execução; as várias tabelas e gráficos são substituídos por quadros didáticos e as diretrizes são baseadas em outra perspectiva.

Em entrevista ao podcast *Palavras em Sala de Aula* (2023), a pesquisadora Renata Bertazzi Levy, que participou da segunda edição do guia, conta:

[...] quando a gente elaborou este guia foi uma revolução! A gente alterou por completo a maneira como a gente se relaciona com a alimentação. O novo guia é um guia que tem uma visão muito mais holística do que é uma alimentação, então, ele não entende a alimentação, ele não entende o alimento como mero carreador de nutrientes. O alimento é muito mais que isso, a alimentação é muito mais que isso. Ela tem um contexto muito maior. Ela [a alimentação] envolve relação, relações sociais, relação entre as pessoas, ela envolve cultura, ela envolve afetividade, ela envolve prazer, então, acho que este guia teve a coragem de olhar para todos esses aspectos da alimentação.

Para a elaboração da segunda edição foram várias etapas, incluindo a “oficina de escuta”, com especialistas de todo o Brasil que discutiram o que seria relevante constar no novo guia e a “consulta pública”, em que a nova versão ficou disponível por três meses online no site do Ministério

rio da Saúde para acesso e manifestação da população em geral (GAPB, 2014).

A revolução a qual a pesquisadora Renata Levy enfatiza está, como ela mesma diz, na abordagem mais holística para a alimentação, ou seja, na compreensão do alimento e da alimentação dentro de um sistema não apenas nutricional, mas social, em que se almeja que os sujeitos leitores estabeleçam identificações através do reconhecimento de seus hábitos e culturas alimentares expressos no guia. Ou seja, para além de alimentos e alimentos regionais, a segunda edição traz preparos culinários regionais ou nacionais, associando as culturas alimentares às diretrizes de alimentação saudável. E aqui o fator inovador primeiro da segunda edição: para relacionar culturas alimentares tradicionais à boa alimentação, o guia baseou suas novas diretrizes na classificação NOVA.

A classificação NOVA nasce ao final dos anos 2000 a partir dos estudos do Núcleo de Pesquisas Epidemiológicas em Nutrição e Saúde (Nupens/USP) que alertava para necessidade de se olhar para “os atributos dos alimentos que eram modificados com o processamento” (Nupens, 2023) e não apenas para o conteúdo nutricional isolado, e propunha classificar os produtos alimentícios de acordo com a extensão e o propósito do seu processamento. Ou seja, as diretrizes de boa alimentação e saúde do GAPB, antes tomadas a partir da pirâmide alimentar e seus grupos alimentares/nutricionais, na segunda edição passam a adotar a categorização de alimentos baseada em seu grau de processamento.

Termos como *in natura* e *ultraprocessados* para se referir aos alimentos e seus modos de produção e de consumo entram nas discussões sobre nutrição e saúde e se popularizam no contexto brasileiro. Com a adoção da NOVA pelo GAPB a

classificação ganha circulação internacional, sendo comemorada e adotada por outros Estados-Membros da ONU:

Em 2014, a NOVA deu fundamento científico e embasou as recomendações do Guia Alimentar para a População Brasileira, o que fez com que a classificação tivesse impacto direto em políticas públicas de nutrição e saúde no Brasil. A influência também chegou ao exterior, já que o Guia brasileiro influenciou publicações análogas em diversos outros países, incluindo Uruguai, Canadá, Peru, Equador e, mais recentemente, Israel. (Nupens, 2023)

A adoção da classificação NOVA como condutora das diretrizes para a alimentação saudável do GAPB evidencia as transformações sociais vivenciadas pela população brasileira e que impactaram sobre suas condições de nutrição e saúde, assim como a necessidade de orientações mais efetivas às conformações dos sistemas alimentares atuais.

Concomitantemente, ao sairmos do mapa da desnutrição e da fome, as taxas de sobrepeso, obesidade e diabetes aumentaram, reflexo de mudanças importantes no consumo alimentar dos brasileiros, principalmente no que diz respeito ao consumo excessivo de ultraprocessados e ao distanciamento de práticas alimentares tradicionais. Enquanto a abordagem da primeira edição do GAPB projetava a redução de doenças causadas por deficiências de energias e de nutrientes, a versão de 2014 tem o intuito de orientar sobre escolhas adequadas dentro de um contexto de “confusão e ansiedade alimentar” (Pollan, 2006). Esses sentimentos são fomentados pelo conjunto complexo de fatores socioeconômicos que atua direta ou indiretamente nas práticas e nas mudanças de hábitos alimentares. Entre

esses fatores podemos listar o desenvolvimento das ciências e das tecnologias de alimentos, o baixo custo dos produtos alimentícios ultraprocessados, as modas dietéticas e as longas jornadas de trabalho que resultam em menos horas de dedicação à cozinha doméstica.

Ao abordar a alimentação pela classificação NOVA o guia convoca práticas alimentares emblemáticas das diversas regiões do país como exemplos associados a escolhas adequadas e culturalmente apropriadas, pontuando que as recomendações ali trazidas são baseadas em conhecimentos gerados por estudos clínicos, populacionais e antropológicos, mas também por conhecimentos implícitos na formação dos padrões tradicionais de alimentação brasileira assinalando, assim, o aspecto cultural como basilar em seu discurso.

## **2. Gesto analítico**

O objetivo dessa análise é observar o funcionamento discursivo da noção de cultura e seus desdobramentos na segunda edição do GAPB. Para isso, foram selecionadas algumas seqüências discursivas (SD) como materialidades discursivas.

A dimensão cultural na/da alimentação é amplamente defendida na segunda edição do GAPB. Está inscrita nos paratextos – apresentação, preâmbulo e introdução – e é apresentada como o primeiro princípio que norteia a sua elaboração:

## **3. SD1. A alimentação é mais que a ingestão de nutrientes**

Ao abrir o texto do guia com a SD1 fica implícito que o tratamento dado às questões alimentares serão tratadas

para além da abordagem nutricional, ênfase dada à primeira edição. Ao dizer a “alimentação é mais que”, o sujeito do discurso convoca a memória do que foi dito na 1ª edição e sinaliza que a perspectiva será outra, atribuindo elementos no texto seguinte ao enunciado que sustentam a posição:

Alimentação diz respeito à ingestão de nutrientes, *mas também* aos alimentos que contêm e fornecem os nutrientes, a como alimentos são combinados entre si e preparados, a características do modo de comer e às dimensões culturais e sociais das práticas alimentares. Todos esses aspectos influenciam a saúde e o bem-estar. (Guia Alimentar da População Brasileira, 2014, p. 16, grifos nossos)

Assim, “é mais que” anuncia uma série de elementos que caracterizam a abordagem cultural da alimentação.

“é mais que”

[ingestão de nutrientes]

“mas também”

- alimentos que contêm e fornecem os nutrientes,
- como alimentos são combinados entre si e preparados,
- a características do modo de comer
- dimensões culturais e sociais das práticas alimentares.

O termo “alimento” ganha dimensões que extrapolam seus fatores nutricionais, sendo revestindo de significações que dizem respeito à escolha/seleção destes; ao modo

como tais escolhas são combinadas e preparadas e aos modos de comer. Vale pontuar que conceber o alimento de tal maneira, em sua imbricação entre o nutricional e o cultural, nos remete aos estudos da alimentação em que seus teóricos – citamos o cientista social Claude Fischler (1990) e o historiador Massimo Montanari (2004) – postulam a diferenciação entre “alimento” e “comida”. Enquanto “alimento” é tudo aquilo que pode ser ingerido para manter uma pessoa viva, “comida” é o alimento produzido, preparado e consumido a partir de um conjunto de regras denominado “sistema culinário”, em que representações, crenças e hábitos constituem e refletem, desse modo, parte da cultura.

Dessa forma, o alimento é inscrito em uma formação discursiva das práticas alimentares em que alimentar-se [de comida] é de fato um ato biológico, mas também uma atividade de seleção e combinações de ingredientes, de modos de preparo, de costumes de ingestão, ou seja, um dispositivo de memória social em que as representações de processos culturais compartilhados nos caracterizam como comunidade, no caso, brasileira.

#### **4. SD2. Alimentos *in natura* ou minimamente processados, em grande variedade e predominantemente de origem vegetal, são a base para uma alimentação nutricionalmente balanceada, saborosa, culturalmente apropriada e promotora de um sistema alimentar socialmente e ambientalmente sustentável**

Com a adoção da classificação NOVA como conduta para as diretrizes do guia, as orientações alimentares e nutricionais são atribuídas ao grau de processamento dos

alimentos: *in natura* ou minimamente processado; óleo, gorduras, sal e açúcar; alimentos processados e alimentos ultraprocessados.

Na SD2 a noção de cultura é convocada junto a benefícios de uma alimentação baseada em alimentos *in natura* ou minimamente processados. Na sequência dos atrativos salutareos, o sentido para “culturalmente apropriada” evoca o efeito de manutenção da cultura, visto que, a partir das escolhas de alimentos nada ou pouco processados, há a incorporação de valores e representações culturais que caracterizam uma culinária. À medida que esses alimentos, por sua natureza quase “natural”, para serem consumidos devem ser produzidos e preparados, a manipulação deles transforma não somente suas características físicas, mas também culturais. É o que o guia comumente traz como “preparos culinários”. No trabalho culinário de transformar um alimento em comida há a manutenção de uma cultura alimentar.

### **5. SD3. Alimentos ultraprocessados tendem a afetar negativamente a cultura, a vida social e o ambiente**

A SD3 evidencia o discurso que defende que os alimentos quanto menos processados, mais benéficos são para a manutenção da cultura, da vida social e do ambiente, enquanto os ultraprocessados nos distanciam daquilo que constitui a cultura alimentar. Produtos alimentícios produzidos, distribuídos e comercializados por monopólios industriais do setor, sem alguma ou quase nada de preocupação com as diversidades locais e regionais, tendem a padronizar gostos, sabores e modos de comer, criando a “mundialização da esfera alimentar” (Poulain, 2013 [2002]).

*In natura*, pouco processado + cultura  
Ultraprocessados - cultura

Pensada de forma mais ampla, a noção de cultura abarca consigo, ainda, a importância da produção, da distribuição e da comercialização dos alimentos. Ou seja, a ideia de cultura recai sobre toda a cadeia, evidenciando que o atravessamento cultural constitui o alimento antes mesmo de ele chegar à cozinha, mas já no tratamento da terra, nos modos de produção, de distribuição e de comercialização desses alimentos. Essa abordagem ampla do conceito de cultura alimentar, pensada como um sistema é marcado, por exemplo, em fotografias de feiras e hortas ao longo do GAPB, mas também na importância dada à agricultura familiar, aos pequenos comerciantes, às feiras e as técnicas tradicionais de manejo.

## **6. SD4. Trataremos da comensalidade.**

Embora a importância sociocultural da alimentação seja abordada em todo o texto do guia, a segunda edição reserva o quarto capítulo para o tema da comensalidade e do ato de comer, marcando, definitivamente, a posição de valorização da dimensão cultural da alimentação. E esse foi o grande acontecimento dentro do universo dos guias alimentares, comentado e comemorado por especialistas e por países de todo o mundo.

A comensalidade é uma prática de relevância social ligada à identidade cultural, à sociabilidade e à socialização humana, tanto em relações de hospitalidade como de convivialidade (Faltin; Gimenes-Minasse, 2019, p. 634). Logo, abordar o tema com tamanho destaque no GAPB

materializa a urgência dada às questões socioculturais dos padrões alimentares brasileiros.

O “comer junto” atribuí sentido à partilha e faz dos padrões alimentares práticas ideológicas às quais os sujeitos se inscrevem. *Com quem, como e quando se come?* são perguntas que permeiam as relações da comensalidade.

Aqui são estabelecidas hierarquias e relações de classe, servindo para impor limites e fronteiras sociais, políticas e religiosas. Mas mais do que isso, o guia instiga outra relação a ser estabelecida: a de quem cozinha.

O compartilhamento de responsabilidades no processo doméstico envolvido com a preparação de refeições e a divisão das tarefas entre todos, incluindo homens e mulheres e crianças e adolescentes, são essenciais para que a carga de trabalho não pese de modo desproporcional sobre um dos membros da família. (Guia Alimentar para a População Brasileira, 2014, p. 98)

Ao tratar a comensalidade como fator importante para o bem-estar e saúde, o guia aborda a questão não somente da partilha do alimento, mas também do trabalho envolvido para que essa partilha aconteça. Esse é um deslizamento de sentido importante visto que todos são convocados às responsabilidades que a alimentação implica, papel historicamente delegado às mulheres. Com as novas configurações sociais, as longas jornadas de trabalho e a inserção da mulher no mercado laboral é necessário atualizar as configurações, principalmente domésticas. Ao chamar homens e mulheres, crianças e adolescentes para a responsabilidade do cozinhar e todas as suas dimensões, o que o guia diz é que, no contexto contemporâneo, a comensalidade diz mais

sobre colaboração do que uma mera interação. Nessa colaboração – essa é uma das recomendações do guia – devem ser privilegiadas as preparações culinárias com ingredientes *in natura* ou pouco processados, lugar onde a cultura alimentar pode ser rememorada, praticada e mantida.

### **Para efeito de conclusão**

A segunda edição do GAPB é um marco nas políticas públicas sobre nutrição e saúde no país. Com uma abordagem inovadora, procura fazer com que seus leitores e consultores se identifiquem, principalmente pela discursivização da dimensão cultural como meio de promoção da saúde e de bem-estar, atrelando nutrição e cultura em uma mesma formação discursiva.

Essa abordagem, que convoca os sujeitos brasileiros, foi possível a partir da utilização da classificação NOVA de alimentos. Ao categorizar os alimentos pelo seu grau de processamento e não apenas como índices de nutrientes, a exemplificação de alimentos e de refeições emblemáticas dialoga com as práticas alimentares regionais do país. As orientações e recomendações atentam para a escolha e consumo de produtos o menos processado possível. Ao escolher alimentos *in natura* ou pouco processados, nos aproximamos da cultura alimentar e toda sua cadeia que nos constitui como sujeitos brasileiros. É na produção e no consumo desses alimentos quase naturais, transformados culturalmente em comida, que a diversidade da população se faz, se desdobrando em saúde e bem-estar, tanto pela qualidade nutricional dos mesmos, quanto pelo sentimento de pertencimento que os padrões alimentares tradicionais geram.

## Referências

FALTIN, Andrea Ortolani; GIMENES-MINASSE, Maria Henriqueta. **Comensalidade, Hospitalidade e Convivialidade: Um Ensaio Teórico** Rosa dos Ventos, v. 11, n. 3, 2019 Universidade de Caxias do Sul, Brasil Disponível em: <https://bit.ly/3Gd0ltH>. Acesso em: 7 ago. 2023.

FISCHLER, Claude. **El (h)omnívoro - El gusto, la cocina, el cuerpo**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995 [1990].

LEVY, Renata B. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. Podcast Palavras Projetos editoriais - Palavras em Sala de Aula. Episódio 37, 02 de março de 2023. Disponível em <https://bit.ly/47o9QCv>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MINISTÉRIO da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável** 1. ed. 2. reimpr./ Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. - Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

MINISTÉRIO da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica**. 2. ed., 1. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

MONTANARI, Massimo. **Il cibo come cultura**. Bari: Editori Laterza, 2010 [2004].

OMS - 57ª Assembleia Mundial de Saúde - Art. **Estratégia Global em Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde** - Trad. não oficial realizada por CGPAN/MS, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/40TTP4P>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

PÊCHEUX, Michel, FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADDET, Franloise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2010.

POLLAN, Michel. **O dilema do onívoro**: uma história natural de quatro refeições. Trad. Claudio Figueiredo. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2006.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da Alimentação**: os comedores e o espaço social alimentar; Trad. Rosana Pacheco da Costa Proença, Carmen Sílvia Rial, Jaimir Conte. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

RAMOS, Thaís Valim; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Para além de rituais e costumes: o que podemos dizer sobre a noção de cultura em análise do discurso? (Beyond rituals and customs: what can we say about the notion of culture in discourse analysis?). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 139-154, 2016. DOI: 10.22481/el.v14i2.1319. Disponível em: <https://bit.ly/3QTuAuF>. Acesso em: 02 ago. 2023.

## Sites consultados

Food and Agriculture Organization – (FAO-Brasil). Disponível em: <https://bit.ly/3tLaZW0>. Acesso em: 08 out. 2023.

Núcleo de Pesquisas Epidemiológicas em Nutrição e Saúde (Nupens/USP). Disponível em: <https://bit.ly/3QVJ8tA>. Acesso em: 08 out. 2023.



## Capítulo 20: Contribuições do projeto profissional do jovem para a segurança e soberania alimentar na escola família agrícola de Vale do Sol

*Marlon Antonio Bianchini*

*Claudia M. da Rosa Gonçalves*

*Ângelo Quoos*

### **Introdução**

A Escola Família Agrícola de Vale do Sol (Efasol) começou suas atividades no ano de 2014, fruto de uma articulação iniciada no ano de 2012, através da criação da Associação Escola Família Agrícola de Vale do Sol. Este movimento congregou agricultores familiares do município de Vale do Sol, movimentos sociais do campo, representantes do legislativo e executivo municipal, organizações privadas, além da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasol), através do apoio da associação mantenedora, Agefa (Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas), do grupo de monitores e egressos da instituição.

Essa comunhão de pessoas e instituições acontece em busca de uma escola do campo que pudesse oportunizar aos jovens da região um ensino contextualizado, voltada às suas vidas na agricultura, de forma que não perdessem o vínculo com suas famílias e propriedades. Assim, a experiência da Efasol inspira este movimento a buscar na pedagogia da alternância<sup>28</sup> o sistema de ensino, já que através

---

28. A pedagogia da alternância tem sua origem na comuna francesa “Sérignac-Péboudou”, em 1935. Essa iniciativa foi criada com o intuito de suprir a

desta, os jovens passam uma semana na escola, construindo e partilhando conhecimentos, e outra semana em casa, junto de suas famílias, aplicando os conhecimentos na prática. Essa lógica formativa, na Efasol, acontece durante três anos, quando se realiza a formação concomitante do ensino médio e do curso técnico em agricultura.

Para além disso, a necessidade de fomentar a permanência do jovem no campo e, conseqüentemente, reduzir o êxodo rural, fez necessário tomar como caminho um olhar mais ampliado sobre a agricultura na região. É neste sentido que se tornou fundamental pensar um plano de formação pautado pela ecologia. Ainda, um currículo visando uma agricultura que possibilitasse a retomada da produção de alimentos, sem a utilização de adubos sintéticos e agrotóxicos; a preservação das sementes crioulas e a valorização dos saberes populares. Além disso, ressalta-se que a modernização da agricultura afetou também os modos de vida e as construções sociais sobre o alimento. Tudo isso, fez com que a instituição encontrasse na agroecologia uma alternativa viável de formação.

Com 9 anos de existência, atualmente a Efasol já envolveu 230 jovens que se formaram ou estão em formação, vindos de 20 municípios da região do Vale do Rio Pardo e adjacências, no Rio Grande do Sul. Em sua grande maioria, a vinda para escola significou um novo olhar para a produção de alimentos, já que por muito tempo, atrelou-se a produção do tabaco em folha uma pseudo hegemonia, o que não condiz com a realidade, como podemos observar:

---

necessidade de jovens camponeses de terem uma formação contextualizada sem perder o vínculo com a propriedade de suas famílias (Granereau, 2020).

Porém, mesmo nesse contexto tão “árido” de uma busca histórica de monopolização do território pelo capital internacional, nesse caso o setor fumageiro que traz consigo o setor de agrotóxicos, insumos de adubação sintética, transportes, maquinários/implementos, ainda assim há possibilidade de se constituir/construir um tecido social formado por entidades e pessoas que trabalham na perspectiva da Agroecologia, quem sabe oportunizando assim, o desenvolvimento de resistências, não só, mas também produtivas da agropecuária familiar na região, como alternativas à produção do tabaco, pela possibilidade da produção de alimentos para abastecimento de mercados locais, com o máximo de autonomia possível. (Costa, 2020, p. 109)

Assim, a Efasol busca, através de sua formação, estabelecer novas possibilidades para os jovens do campo e suas famílias. Em alguns casos, a resistência ao setor fumageiro se dá ao retomar a produção de alimentos para autoconsumo, escanteada nos últimos anos, mas presente na memória das famílias que historicamente encontraram nesta produção a garantia de sua alimentação. Conforme Paulino (2003), “esse saber camponês conserva-se justamente porque o processo produtivo se faz no interior da família, passando de geração a geração”. Em outros casos, quando existente, resistência significa a continuidade da produção de alimentos, já que o avanço capitalista impõe a falsa visão de que “não vale a pena” produzir alimentos. A necessidade de pensar a manutenção ou a retomada da soberania alimentar se faz tão emergente porque

A condição alimentar dos moradores em áreas rurais do país foi pior, comparativamente aos de áreas urbanas, com a IA<sup>29</sup> atingindo mais de 60% dos domicílios, e com prevalências mais elevadas nas suas formas mais severas, com IA moderada e IA grave em 16,9% e 18,6%, respectivamente. (Rede Penssan, 2022, p. 36)

Ao contrário do que muitas vezes o senso comum reproduz, a fome também ocupa o campo, especialmente neste pós-pandemia, o que é um dos reflexos da desigualdade social no Brasil, e também fruto do “projeto” da revolução verde, que prometia acabar com a fome no mundo, especialmente através de altas produtividades, garantidas por um pacote tecnológico bastante opressor e excludente chamado de “modernização da agricultura”. A inserção de monoculturas, produzidas com adubo sintético, agrotóxico e sementes transgênicas, sem nenhum compromisso com o meio ambiente, pelo contrário, poluindo as águas, derrubando as matas e esgotando o solo, fez com que o campo fosse se tornando um espaço de resistência por aqueles pequenos agricultores, camponeses e familiares que juntos são responsáveis pela produção de 70% dos alimentos consumidos no Brasil (Görger, 2017).

É nesse contexto que a Escola Família Agrícola de Vale do Sol se constitui, na busca pela valorização da produção de alimentos na agricultura familiar. Não se trata de ser apenas temática de aula, é filosofia de escola, que transcende a presença deste objetivo no Projeto Político Pedagógico da instituição, é o “que fazer” diário naquilo que se discute e se faz desde a docência, passando pela cozinha da escola,

---

29. Insegurança Alimentar.

o círculo de cultura e a prática das famílias. Discutir sobre a soberania e a segurança alimentar na Efasol é um ato político e de resistência.

Este artigo propõe-se a refletir a contribuição do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) para segurança alimentar e nutricional das famílias de estudantes do terceiro ano de 2023, da Escola Família Agrícola de Vale do Sol. Desta forma, o texto objetiva, em um primeiro momento, entender a política de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e a sua importância em relação aos dados apresentados anteriormente. Em seguida, sugere-se uma breve compreensão do currículo e do plano de formação da instituição, na busca pela soberania alimentar das famílias que integraram e integram a Efasol. Por fim, uma análise quantitativa e qualitativa da colaboração do instrumento pedagógico PPJ para a alimentação saudável e segura, através da iniciativa destes jovens coabitantes de uma região caracterizada pela agricultura familiar.

## **1. Comida como Direito à Saúde e à Preservação dos Saberes**

Nossas escolhas alimentares são pautadas pelos lugares onde passamos e vivemos, a construção do gosto se dá pela vivência, experiências e acessos. A construção do nosso capital social é compreendida como patrimônio e recurso cultural que sustenta as relações de confiança, de cooperação e de reciprocidade entre as pessoas, evitando a desumanização da vida social. Logo se tornou base para estudos sobre família, educação, vida comunitária, ação coletiva e desenvolvimento econômico (Petrini; Fonseca; Porreca, 2010).

A mística da transformação do alimento em comida envolve diversas situações e conflitos sociais, essa lógica se expressa nas relações entre os sujeitos, o acúmulo de saberes, sentimentos, sensações e temperos que se relacionam ao ato de alimentar-se. Nosso cotidiano está sempre, ou quase sempre, associado a comida e a alimentação. Segundo Poulain (2003), os alimentos não são apenas comidos, mas são também pensados. E, desse modo, o ato alimentar implica em valorização simbólica e deve-se considerar que o homem é um onívoro que se alimenta de carne, de vegetais e de imaginário. Daí a diferenciação entre alimento (natureza) e comida (cultura), pois toda substância nutritiva é alimento, mas nem todo alimento é comida.

Considerando a importância do consumo de alimentos e sua relação com a memória, sem desconsiderar a sua associação com a saúde, precisamos aqui estabelecer a concordância entre consumo, produção e acesso a alimentos em quantidade e qualidade sem comprometer outras necessidades básicas dos sujeitos.

Como conceitos fundamentais para Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), devemos considerar alguns eixos condutores, sendo o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), art. 25, que diz: “o direito à alimentação adequada realiza-se quando cada homem, mulher e criança, sozinho ou em companhia de outros, tem acesso físico e econômico, ininterrupto, à alimentação adequada ou aos meios para sua obtenção.” Este direito possui duas dimensões indivisíveis: o direito de estar livre da fome, que diz respeito ao provimento e demanda imediata; em seguida, tem-se o direito à alimentação adequada, que pode ser suprida através de estratégias de políticas públicas.

A realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam sociais, econômicas e ambientalmente sustentáveis, são direitos fundamentais de toda pessoa.

A SAN pode ser desdobrada em alguns eixos, que permitem compreendermos mais claramente sua implementação. Que passa por produção sustentável, conservação dos recursos naturais, a sociobiodiversidade, aproximação do agricultor e consumidor, alimentação saudável e adequada e, por fim, as políticas públicas.

Sem dissociar da discussão sobre Soberania Alimentar, onde cada país tem o direito de definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos que garantam o direito à alimentação para toda população, respeitando as múltiplas características culturais dos povos. Sendo um direito dos mesmos de decidir suas estratégias.

Em uma perspectiva histórica sobre a SAN, em 1945, nos pós 2ª Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) e com a eminente fome presente, veio a construir o conceito de Segurança e Soberania Alimentar. Nos anos posteriores, o conceito foi criando maior força e, nos anos 90, se reafirmando em nível mundial. Já com conceitos de agroecologia e soberania alimentar, incluindo discussões a respeito da produção para o autoconsumo, cuidados nutricionais e com a saúde, bem como a sanidade dos alimentos (Leão, 2013).

Já em 2006, criaram-se as políticas públicas do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan), através da Lei nº 11.346/2006, incluindo o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), como forma de fortalecimento da agricultura familiar e diminuição da fome. Em 2016, vivenciamos uma série de cortes de políticas públicas relacionadas a SAN, até que em 2019, o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (Consea) foi extinto pelo governo federal. Todos esses retrocessos fizeram com que a fome tivesse um avanço considerável em famílias de maior vulnerabilidade social, bem como tenha diminuído renda de famílias produtoras de alimentos.

De acordo com Maluf (2005), os estados têm papel fundamental para a garantia da alimentação adequada, com a formulação de políticas, programas e ações, que possam agir nacional e internacionalmente para a produção do desenvolvimento econômico e social. Devendo respeitar a ética para o acesso digno, a diversidade nutricional e cultural, seguindo estes aspectos haverá a construção social de políticas a favor da soberania.

As organizações e movimentos sociais têm papel fundamental para o fortalecimento das atividades da agricultura familiar, fazendo o debate ser elevado em nível de Estado, esta pressão faz com que as demandas, antes pouco escutadas, se tornem projetos e ações a favor da Segurança e Soberania Alimentar. É importante ressaltar que o Estado atua em seu território sendo capaz de levar o desenvolvimento e soberania, gerando valores à sociedade. Então a entrada desta participação social é importante para combater a insegurança alimentar.

A construção da Segurança e Soberania Alimentar é importante para entendermos tudo que envolve o direito humano à alimentação adequada, pois estes aspectos direcionam os estados a agir com a criação de programas e políticas. Os estímulos para a produção local podem contribuir para a soberania e a reversão da erosão cultural alimentar. As políticas para desenvolvimento rural são importantes, pois analisam aspectos sobre o território para a melhor atuação das ações que envolvem Segurança e Soberania Alimentar. A contribuição do desenvolvimento rural neste processo é relevante para se analisar maneiras sustentáveis no manejo da agrobiodiversidade junto aos processos socioambientais.

## **2. A Produção de Alimentos como Princípio Curricular**

Como um Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância, a Efasol possui quatro pilares que são as invariáveis deste movimento educativo. A escola é gestada por uma Associação Local, composta, principalmente, pelas famílias dos estudantes. Tem como uma das finalidades a Formação Integral dos estudantes, filhos e filhas de agricultores, compreendendo que esta deve ser constituída por saberes populares, técnicos, científicos, artísticos, humanos e sociais. Além disso, através de seu processo formativo, busca o Desenvolvimento do Meio onde está inserida, compreendendo desenvolvimento em um sentido amplo, respeitando o ambiente e as diferentes formas de vida. E, por fim, o quarto pilar é a Pedagogia da Alternância, um sistema de ensino que alterna tempos e espaços de aprendizagem, permitindo o compartilhamento de saberes

entre o ambiente escolar e familiar (García-Marirrodriga; Puig-Calvó, 2010).

A Pedagogia da Alternância carrega consigo alguns princípios básicos. O primeiro deles, é que a experiência do estudante vem antes do programa escolar, ou seja, o que o jovem traz do ambiente familiar é que dita o rumo dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Além disso, os tempos e espaços de formação precisam ser articulados. Nessa sequência formativa, o estudante observa sua realidade e, após, a mesma é problematizada. A partir daí, outros conhecimentos somam-se ao que o jovem e a família já sabem. Num terceiro momento, o alternante<sup>30</sup> aplica em seu meio o que aprendeu. Por fim, são princípios do processo pedagógico a associação entre formação profissional e geral, a cooperação, a ação e a autonomia (Gimonet, 2007).

A Efasol busca desenvolver uma educação contextualizada, problematizadora e transformadora. É uma escola de um campo onde a produção de alimentos não é a principal atividade agrícola da maioria das famílias, uma vez que o tabaco ocupa grande parte dos espaços produtivos das propriedades. Levando em conta as inseguranças geradas pelo monocultivo, tanto de renda, quanto alimentar, parece óbvio que o incentivo à produção de alimentos componha as intencionalidades da instituição.

De fato, compõe, uma vez que um dos objetivos do plano do curso técnico em agricultura da escola é:

Oferecer formação técnica pautada na realidade do estudante, buscando formar profissionais habilitados na produção agrícola, capazes de atender a

---

30. Estudante em sistema de alternância.

demanda regional pela busca por alternativas à produção convencional de alimentos. (Efasol, 2017, p. 5)

Dessa forma, observa-se uma preocupação não só com a produção de alimentos, mas também com a forma através da qual os mesmos são produzidos e consumidos.

Na Efasol, a compreensão de currículo vai ao encontro do que traz Cool (1997), entendendo este como um projeto das atividades escolares a partir de suas intenções. Estas intenções se materializam em documentos como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e Planos de Cursos. Todavia, nas Escolas Famílias Agrícolas, além destes, há um Plano de Formação. Vergütz (2013, p. 88) define o mesmo “como o dispositivo organizador da alternância”. Na Efasol, o Plano de Formação é construído anualmente pelo grupo de educadores, a partir dos diagnósticos realizados junto aos jovens e famílias que compõem a escola.

Questões relacionadas a intencionalidade de contribuir com a Segurança e Soberania Alimentar das famílias já estão inseridas no Plano de Formação da Efasol desde o primeiro ano dos estudantes, quando os mesmos fazem um plano de estudo<sup>31</sup> intitulado “Alimentação e Saúde da família”. Este plano de estudo, por exemplo, tem como objetivos:

Descrever as quantidades de alimentos comprados e produzidos pela família, bem como a origem dos comprados (mercados, vizinhos, feira, outros), identificando os valores gastos nestes itens e suas respectivas quantidades. [...] Descrever uma família cuida da saúde. Análise: Como está a quali-

31. Pesquisa que o estudante desenvolve em seu meio de forma participativa, sendo criado na França, com o objetivo de sistematizar a experiência dos estudantes em alternância (De Burghgrave, 2011; Nosella, 2014).

dade da alimentação e da saúde da família? Qual o impacto financeiro da alimentação nas finanças da família? (Efasol, 2023)<sup>32</sup>

A partir deste plano de estudo, é possível problematizar o estudante sobre a real importância da produção de alimentos para o autoconsumo, que muitas vezes é bastante desvalorizada pela própria família. Neste sentido, relaciona-se essa importância à qualidade nutricional destes alimentos, ao conhecimento sobre suas formas de produção e também à geração de renda indireta, uma vez que se calcula o quanto a família deixa de gastar através desta produção. Ou seja, trata-se de um processo reflexivo através do qual o estudante é mobilizado a pensar sobre tais questões. Isso coaduna com Freire (2017, p. 98), quando diz que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.

A resposta a este desafio, muitas vezes, vem através de ações que o jovem leva para sua propriedade. Constatada a insuficiente produção de alimentos para consumo da família, o alternante responde a isso através do aumento

---

32. Plano de Formação da Efasol (disponível no acervo da instituição).

dessa produção, utilizando técnicas desenvolvidas na escola e pela família.

Ao pensar no desenvolvimento do meio em uma EFA, este espaço não se limita à propriedade da família do estudante, mas se estende à comunidade na qual esta família está inserida. Sendo assim, no segundo ano de formação na Efasol, um dos planos de estudo desenvolvidos trata-se de um levantamento das produções e criações das comunidades, seguido de uma pesquisa de mercado consumidor. Através destes planos de estudo, é possível identificar demandas de alimentos que podem ser supridas pelos estudantes através de projetos visando a produção e comercialização destes.

No terceiro ano de formação, outros planos de estudo também visam a Segurança e Soberania Alimentar. Em um bloco de pesquisas, os jovens pesquisam e refletem sobre políticas públicas, tendo um dos planos de estudo o objetivo de:

[...] pesquisar o conceito de Política Pública a partir da concepção de agentes públicos do município, bem como, pesquisar sobre como acontece a busca por políticas públicas, o acesso e quais são as políticas públicas voltadas à agricultura familiar no município. (Efasol, 2023)<sup>33</sup>

Durante este plano de estudo, os alternantes conhecem, por exemplo, programas institucionais como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), os quais incentivam a produção e comercialização de alimentos oriundos da agricultura familiar, público-alvo da Efasol.

---

33. Plano de Formação da Efasol (disponível no acervo da instituição).

Após mais de dois anos de diagnósticos de suas realidades, no terceiro ano, os estudantes da Efasol possuem a missão de construir o Projeto Profissional do Jovem. O PPJ é um projeto que parte da realidade da família e possui compromisso de ser financeiramente, socialmente, tecnicamente e ambientalmente sustentável e viável. Além disso, o mesmo precisa ser relacionado ao projeto de vida do estudante. Ele pode se apresentar como uma ferramenta para solucionar problemas reais na propriedade da família, contribuir com o desenvolvimento da propriedade e/ou ser a porta de entrada do jovem no mundo de trabalho (Pozzebon, 2015).

Historicamente, em função do Plano de Formação da Efasol, percebe-se que muitos dos PPJ estão relacionados à produção de alimentos. Obviamente, este não é o único instrumento pedagógico que contribui para a Segurança e Soberania Alimentar das famílias. Entende-se que a feira pedagógica, a qual ocorre todas as semanas na Efasol, incentiva a comercialização de alimentos de qualidade pelos jovens. A área experimental, compreendida como os espaços que o estudante ocupa na propriedade da família para testar e aplicar suas técnicas de produção/criação, disponibiliza produtos que passam a constituir a alimentação da família. O seminário de aplicação da propriedade faz com que os estudantes socializem suas experiências e desafios de produção ao longo do ano com demais colegas e, assim, permitindo a troca de saberes entre os mesmos.

Ainda, todos estes instrumentos pedagógicos estão apoiados pelos conteúdos das disciplinas, os quais também convergem para que a produção de alimentos seja foco de formação. Ressalta-se, por exemplo, a existência da disciplina de Produção Agroindustrial que, além de contar com conteúdos metodológicos de processamento de alimentos,

possui como compromisso a discussão sobre a importância da alimentação saudável, o respeito aos saberes tradicionais relacionados à comida e a alimentação como um ato político da sociedade.

Sendo assim, evidencia-se como a preocupação com a Segurança e Soberania Alimentar se traduz através de práticas, conteúdos e instrumentos no currículo da Efasol. Todas estas ações culminam nos Projetos Profissionais dos Jovens e possuem impactos diretos nas vidas dos egressos da escola. De acordo com Solano (2022), 72,6 % dos egressos da Efasol continuam trabalhando como agricultores, sendo apontado pelos mesmos que o PPJ, a possibilidade de produção de alimentos e diversificação da propriedade, entre outros fatores, influenciaram em suas escolhas de seguirem ligados à agricultura. Ainda de acordo com a mesma pesquisa, verificou-se que 85,5% dos egressos entrevistados apontaram que a diversificação da propriedade foi uma das contribuições da escola em suas vidas. Ou seja, um currículo com intencionalidade ao incentivo da produção de alimento, além de contribuir com a Segurança e Soberania Alimentar, é apontado como essencial na sucessão rural de jovens filhos e filhas de agricultores familiares.

### **3. O Projeto Profissional do Jovem Auxiliando na Busca pela Segurança e Soberania Alimentar das Famílias**

No ano de 2023, a Efasol possuía trinta e cinco jovens matriculados no terceiro ano do Ensino Médio e Técnico em Agricultura. Ou seja, são trinta e cinco Projetos Profissionais pensados com o intuito de contribuir para a forma-

ção integral destes estudantes e com o desenvolvimento do meio no qual estão inseridos.

Com o objetivo de investigar se as temáticas de PPJ tinham potencial de contribuir com a Segurança e Soberania Alimentar destas famílias, enviou-se a todos um questionário digital, através da ferramenta “Google Forms”. O questionário, além de abordar qual era o tema dos projetos, tinha como foco a seguinte questão: para que servirá o seu PPJ (ou seja, na prática, no que e para que ele será útil)? Nota-se que os pesquisadores utilizaram uma linguagem direta e de fácil compreensão aos jovens. Ainda, evitou-se a utilização do termo “objetivo” para que os estudantes não reproduzissem apenas o que escreveram nos textos de seus projetos. A intenção era obter respostas mais espontâneas e sem interferências de outras pessoas, uma vez que, no projeto, educadores orientam a escrita.

Do total dos estudantes da turma, obteve-se resposta de 82,86%, isto é, 29 jovens. Para facilitar a interpretação das respostas dos mesmos, utilizou-se como ferramenta a metodologia de análise de conteúdo descrita por Bardin (2004), a qual permite uma categorização e quantificação de termos que aparecem em textos descritivos.

A respeito dos temas dos projetos, 58,62% envolvem a criação de animais e 93,1% estão diretamente relacionados à produção de um alimento. Isto porque não se considerou projetos sobre doma de bovinos para tração animal e de adubação verde como relacionados à produção de alimentos, embora que, indiretamente, irão contribuir. As temáticas de PPJ com maior quantidade de autores estão relacionadas à avicultura colonial, tanto para criação de aves de corte, quanto para postura, produção de conservas e criação de codornas, sendo 20,69 % dos projetos. Em se-

guida, estão os projetos voltados à suinocultura e ao cultivo de morangos, ambos com 13,79% dos autores.

Ainda, houveram projetos envolvendo produção de aipim, hortaliças, nogueiras, feijão; projetos envolvendo bovinocultura, apicultura, ovinocultura e piscicultura.

Entendemos que este projeto, como já dito, extrapola o documento escrito, ou mesmo a aplicação prática dele na propriedade do jovem. Ele é fundamentalmente a reafirmação da autonomia de estudantes e famílias na produção de alimentos, que buscam a Segurança e Soberania Alimentar. Isso é perceptível no relato do estudante (A):

O meu PPJ vai servir para eu aplicar os meus conhecimentos que aprendi durante os três anos na EFASOL, e também para que eu possa ter uma nova produção em minha propriedade, para ter uma inovação, assim evitando gastos com a compra do morango, que é algo que é muito consumido por nós na propriedade e tendo uma nova fonte de renda, com a venda do excedente.

O relato do estudante evidencia o processo de autonomia do jovem em relação a sua propriedade, permitindo-o, a partir da construção dos conhecimentos, exercer a própria reflexão-ação, na busca pela transformação da realidade vivida (Freire, 2013). Como visto, o projeto trata de uma *práxis*, cujo processo dá conta de construir conhecimentos técnicos e teóricos, combinados dialeticamente com os saberes populares, construídos e vivenciados por várias gerações. É também prático, já que os estudantes, junto de suas famílias, realizam o projeto/ação *in loco*, dentro de suas Unidades de Produção Familiar (UPF). Trata-se de não só estudar as características produtivas e botânicas da

produção do morango, por exemplo, é também o plantio, o cuidado através dos tratamentos culturais, e por fim, a colheita. É quando o morango chega à mesa e agrega-se à dieta alimentar da família deste estudante.

Como pode ser visto, é impossível desassociar o projeto do jovem e a sua família, o que faz com que muitas das temáticas propostas pelos estudantes envolvam melhorias para a propriedade. Vale ressaltar que, historicamente, a sucessão rural é um tema bastante complexo, já que os jovens que permanecem na propriedade acabam enfrentando algumas resistências da família, tanto na sua permanência, quanto na sua participação no planejamento e organização da atividade agrícola.

Assim, muitos dos temas de PPJ são pensados com e para a família, de forma que considerem os planos futuros dos jovens, mesmo que em alguns casos não seja o de permanecer na propriedade. Dessa forma, o projeto acontece com o objetivo de qualificar o local e a vida da família, dentro do meio em que vive. Como podemos perceber na pesquisa realizada com os estudantes, 45,16% dos temas de PPJ visam melhorias na UPF e que não dependem exatamente da permanência do jovem. É possível que ele busque o ensino superior, ou então, uma oportunidade de trabalho assalariado, o que em alguns casos inviabiliza a permanência na propriedade. Nesse caso, a contribuição do projeto é para a família, o que faz com que ele seja colocado na prática, de fato, pelos pais.

Existem outros, porém, que preferem realizar a sucessão familiar, e é quando o projeto é utilizado para estabelecer, por exemplo, uma nova fonte de renda para o jovem e sua família, como percebemos no relato do estudante (B):

Pretendo realiza-lo para fornecer a minha família uma nova fonte de alimentos, e seus derivados, além de uma nova renda. Durante os experimentos e o projeto em si, quero buscar o máximo de entendimento sobre esse cultivo, para ampliar meus conhecimento nessa área técnica e prosseguir com o projeto junto com minha família.

Como vemos, o projeto visa estabelecer a produção de alimentos para o consumo e produção de derivados, fruto do processo de produção agroindustrial da própria família. Isso coaduna com Görgen (2017), quando diz que a soberania alimentar inicia em casa, dando conta de produzir de tudo para o seu consumo. Além disso, através do comércio direto dos produtos excedentes, o estudante visa a obtenção de renda extra para a família.

A importância da produção familiar se reflete nas múltiplas funções da agricultura familiar inseridas na dinâmica econômico-social dos territórios, e por isso deve ser valorizada, pois garante a segurança alimentar, possibilita o acesso a diferentes tipos de alimentos e contribui de forma efetiva para o abastecimento de mercados regionais. (Silva; ETGES, 2012, p.147)

Desta forma, o PPJ se trama à atividade econômica das famílias, na medida em que ao produzir, asseguram a alimentação dos indivíduos residentes dentro daquela propriedade rural e, em alguns casos, obtém renda através da venda do produto que excede a demanda de consumo familiar. Evidentemente, cada estudante realiza a venda de acordo com sua realidade, já que alguns buscam acessar

alguns comércios na cidade, outros na comunidade, além da possibilidade de acesso aos mercados institucionais.

Dos PPJ realizados neste ano, por exemplo, 12,9% visam a alimentação da família, enquanto 30,11% visam garantir o consumo e especialmente obter renda. É importante ressaltar que este dado deve ser entendido de forma que considere os projetos cujo objetivo seja obtenção de uma nova fonte de renda pela família, pois objetivam a Segurança e Soberania Alimentar de sua residência. Na prática, isso faz com que 43,1% dos estudantes tenham um projeto com vínculo direto com a Segurança e Soberania Alimentar. Além disso, segundo Paulino (2012), ao produzir este alimento, além da segurança alimentar da família, reduz a necessidade de recorrer ao mercado para dar conta das necessidades básicas. O PPJ, neste sentido trata de ampliar a produção daquele alimento, como fica evidente no relato do estudante (C):

*Esse projeto tem como objetivo de ter uma melhor qualificação da alimentação da minha família, por conta da saúde de quem se faz presente na propriedade, tanto nós da família, quanto aos que vem visitar, parentes, vizinhos, amigos, e também para um melhor aproveitamento do espaço, dos adubos orgânicos que tem, os aprendizados da escola que será aplicado dentro deste projeto, questão de adubação, cobertura, irrigação, e por fim ter um retorno com o excedente das hortaliças vendendo na comunidade, familiares e nas feiras.*

Como é possível perceber, trata-se de uma proposta que visa qualificar a alimentação da família, através da produção de, neste caso, hortaliças com adubação orgânica, o que possibilita um alimento mais sustentável. Conforme Gomes (2014), a Segurança e Soberania Alimentar está diretamente

relacionada, não somente a produção e o acesso aos alimentos, mas também a qualidade dos mesmos. Além disso, é importante salientar que quando se trata de produzir um alimento que será consumido pela família, inexoravelmente há uma diminuição ou até o cessamento da compra daquele produto. Ao deixar de comprar, gera-se uma economia, qualificando também a vida financeira destes sujeitos.

É possível perceber através do relato do estudante, a fundamental relação da proposta do projeto com a realidade vivida. Isso porque propõe uma ação na propriedade que coaduna com a demanda de alimentos da família, através de uma produção comprometida com o meio ambiente e o território.

Como fica evidente, os Projetos Profissionais realizados pelos estudantes da Efasol têm uma contribuição direta para SAN. A trama da produção de alimentos, pela Segurança e Soberania Alimentar é uma nova possibilidade para a região, conforme pode ser visto

Numa região, como o Vale do Rio Pardo, tão marcada por uma cultura como o tabaco, que ao longo de décadas foi produzindo uma dependência econômica, construída ao longo de um século pelo sistema integrado de produção aos agricultores/as familiares, através das grandes empresas transnacionais e seus “pacotes tecnológicos”, que dominam todo o processo produtivo e comercial do tabaco, esse sistema integrado de produção do tabaco se impõe, formatando um modelo de desenvolvimento, que historicamente pouco ou quase nada dialogou com outras possibilidades concretas de desenvolvimento, como a produção de alimentos, por exemplo. (Costa, 2020, p. 107)

Por isso, a elaboração de Projetos Profissionais que dialoguem com o contexto da região, na retomada ou manutenção da produção de alimentos é essencial. Trata-se, portanto, de 29 iniciativas espalhadas em municípios da região, retomando a história de várias gerações de suas famílias, que viam na produção de alimentos, a garantia de suas vidas. A autonomia proposta por esse processo é primordial, especialmente porque reúne a construção do conhecimento através da pesquisa e do estudo da temática do projeto, além da produção do alimento ou o melhoramento da propriedade, sob a gestão do próprio jovem e sua família, totalmente conectado com as suas demandas, a realidade da família, propriedade e comunidade. Além disso, se retornarmos o levantamento, cujo resultado demonstra que 45,16% dos temas de projeto visam a melhoria da propriedade, concluímos que estes dão conta, na prática, do aproveitamento, qualificação e ampliação da produção de alimentos.

O PPJ contribui para a SAN ao enfatizar a autonomia das famílias no que diz respeito a sua alimentação, já que analisando as 29 respostas do questionário enviado aos estudantes, 93,1% estão diretamente relacionados à produção de um alimento. É também asseverar que aquilo que comem, foi produzido por eles próprios, sabendo da procedência e a importância de acompanhar não somente o preparo do alimento para vir à mesa, mas também todo o processo desde o plantio ou semeio daquilo que será o sustento da família. É sob esta égide que entendemos que o processo formativo, através do instrumento pedagógico do Projeto Profissional do Jovem contribui para a política de Segurança e Soberania Alimentar.

## Considerações finais

O morango e as hortaliças citadas no relato dos estudantes anteriormente, são antes de tudo, uma oportunidade assegurada. É, porque ao plantar, cuidar e colher, o alimento se faz presente na mesa que reúne a família. É também, porque se faz produzido com autonomia, através da comunhão de saberes trazidos pelos pais e avós, na experiência construída ao longo da vida, somada às pesquisas e estudos realizados pelo próprio jovem. Na confluência destes saberes acontece a salvaguarda de uma comida saudável, conectada com a região e a cultura alimentar da família. Assim, os Projetos Profissionais, ao oportunizar a retomada, inserção, ampliação e qualificação da produção, possibilitam a Segurança e Soberania Alimentar das famílias vinculadas à Escola Família Agrícola de Vale do Sol.

Obviamente, este processo de ensino, complexo e importante, se soma à demanda da SAN, também extremamente fundamental e necessária. É por isso que ele é tema de aula, de estudo e de pesquisa. É também preocupação de uma instituição que tem como princípio a produção de alimentos para consumo e obtenção de renda, comprometendo-se com o meio ambiente, a vida em comunidade e a valorização dos saberes. Por isso, entendemos que não há, pelo menos ainda, uma consideração final. Existe um trabalho a ser feito, através da educação do campo, da comunicação com os agricultores familiares, a fim de que esta pauta seja cada vez mais uma nova oportunidade para a produção do próprio alimento.

Não encerramos a pesquisa e a reflexão, afinal, existem outros questionamentos possíveis, como, por exemplo, qual a situação dos projetos anteriores? Qual sua contribuição

para a segurança alimentar e nutricional? Prospectando o futuro, como fomentar essas discussões dentro do currículo da instituição e das novas demandas que se apresentam? São algumas, de tantas reflexões possíveis, de uma instituição, dentre tantas outras instituições que comungam na busca por um mundo melhor, mais justo, humano e com comida de qualidade na mesa.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1977; 2004.

BRASIL, **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**, Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo, Ática, 1997.

COSTA, João Paulo Reis. **Articulação em Agroecologia do Vale do Rio Pardo-AAVRP/RS: A agroecologia como espaços de existência e resistência na construção de espaços de esperança na região do Vale do Rio Pardo**. 237 f. Dissertação (Doutorado em Desenvolvimento Regional). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019.

DE BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e planetários: uma experiência educativa pioneira do Campo**. Orizona/GO: UNEFAB, 2011.

EFASOL. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

EFASOL. **Plano de Formação de 2023**. Vale do Sol, 2023.

EFASOL. **Plano de Curso Técnico**. Vale do Sol, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Traduzido por Luiz da Silva Peixoto, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave, Francisco Trevisan, Laine Fátima Ulegon Trevisan. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Traduzido por Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007.

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**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). UNISC, 2014.

GÖRGEN, Sérgio Antônio, Frei. **Trincheiras da resistência camponesa: Sob o pacto do poder do agronegócio**. Candiota, RS. Instituto Cultural Padre Josimo, 2017.

GRANEREAU, Abbé. **O Livro de Lauzun onde começou a pedagogia da alternância**. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

LEÃO, Marília (org). **O direito humano à alimentação adequada e o sistema nacional de segurança alimentar e nutricional**. Brasília: ABRANDH, 2013.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A III em 10 de dezembro de 1948.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e Vida: A Geografia dos camponeses no norte do Paraná**. 430 f. Tese (Programa de Pós-

-Graduação em Geografia), Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003.

PETRINI, Giancarlo; FONSECA, Ricardo; PORRECA, Wladimir (2010). Pobreza, capital humano, capital social e familiar. **Memo-randum**, v. 19, 184-197. Disponível em: [seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/9701](http://seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/9701). Acesso em: 18 ago. 2023.

POULAIN, Jean Pierre; PROENÇA, Rossana Pacheco da Costa. O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. **Rev Nutr.**, 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. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural), Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

REDE PENSSAN – Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil** [livro eletrônico]: II VIGISAN: relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. (Análise; 1) PDF. Disponível em: <https://bit.ly/3Gf7aLy>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Roberto do Nascimento; ETGES, Virginia Elisabeta. **DO CAMPO À MESA: REFLEXÕES SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR E GASTRONOMIA**. **Redes**, Santa Cruz do Sul, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/40Pdbb7>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SOLANO, Régis Dattein. **No campo e/ou na cidade**: as experiências socioprofissionais dos egressos/as da Escola Família Agrícola de Vale do Sol/RS. 2022. 180p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.

VERGÜTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2013. 172p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

PROVA  
VIRTUAL  
  
PACO  
EDITORIAL



# Capítulo 21: Saberes e práticas do uso das plantas medicinais no tratamento dos sintomas da Covid-19

*Juliana Hintz*

*Jonathan Landskren*

*Tiago Antônio Heringer*

*Chana de Medeiros da Silva*

*Lia Gonçalves Possuelo*

## **Introdução**

Plantas medicinais são definidas como toda e qualquer espécie vegetal, cultivada ou não, utilizada com propósitos terapêuticos (Anvisa, 2014). O emprego de plantas medicinais tem sido uma prática constante na medicina tradicional ao longo da história, com registros que remontam a antigas civilizações como os sumérios, egípcios e chineses. Os gregos foram os primeiros a documentar diversas espécies. No entanto, somente em 1806, foi isolado o primeiro princípio ativo de uma planta, a morfina, marcando o início de estudos mais aprofundados sobre esses compostos. Devido às propriedades farmacológicas dessas plantas, uma significativa parcela da população (aproximadamente 80%) ainda recorre a chás e infusões como seu principal método de tratamento para uma variedade de doenças, especialmente em áreas rurais e em nações menos desenvolvidas (Šantić *et al.*, 2017).

Relatadas na promoção, proteção e recuperação da saúde desde os primórdios da humanidade, podem ser administradas *in natura* ou em diferentes formas farmacêuticas.

No Brasil, tal prática é influenciada por costumes indígenas antigos que, associados às culturas africana e europeia, geraram uma vasta experiência popular (Tomazzoni; Negrelle; Centa, 2006). Nosso país, com sua rica diversidade botânica, abriga cerca de 30% das espécies de plantas do mundo, o que equivale a aproximadamente 65 mil espécies. Entre 1988 e 2016, houve um significativo volume de pesquisas sobre produtos naturais, com muitas delas centradas no estudo de plantas medicinais (Ribeiro *et al.*, 2018).

No início do século passado, o avanço da indústria farmacêutica levou a um declínio no interesse por produtos naturais. Entretanto, essa tendência está mudando, com a Organização Mundial da Saúde (OMS) incentivando o uso e a pesquisa de plantas medicinais. No Brasil, as Políticas Nacionais de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) e de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (PNPMF) publicadas a partir de 2006, introduziram as plantas medicinais e a fitoterapia na atenção primária à saúde (Mattos *et al.*, 2018).

Em janeiro de 2020, pesquisadores chineses identificaram e denominaram como Sars-CoV-2 o agente etiológico da Covid-19, um quadro patológico com sintomas iniciais semelhantes aos de outras infecções respiratórias virais, inclusive à provocada pelo vírus Influenza, porém com mais chances de evolução para casos graves ou críticos (Cheng; Shan, 2020; Iser *et al.*, 2020). Até 30 de janeiro de 2020, outros países da Ásia, Europa e América do Norte registraram casos da doença, tornando-a uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), segundo OMS. Em 11 de março de 2020, foi decretada como pandemia, após atingir um cenário de mais de 118.000 casos em mais de 114 países, incluindo 4.291 óbitos (OMS, 2020).

A abordagem mais promissora para conter as viroses são as vacinas. Embora a infecção ainda possa ocorrer apesar da imunização, as chances são substancialmente menores, além do risco de evolução para quadros graves e críticos também diminuir (Edwards; Orenstein, 2023). Entretanto, para pacientes já diagnosticados com a infecção, não existem bases sólidas que sugiram o uso de um tratamento farmacológico específico no tratamento dos sintomas. Assim, uma variedade de terapias medicamentosas vem sendo estudadas e, tendo em vista a rápida disseminação do vírus, a maioria delas é embasada no reaproveitamento de fármacos já existentes (Falavigna *et al.*, 2020)

Esse fato abre portas para a utilização de terapias alternativas e complementares no alívio dos sintomas provocados pela doença, incluindo a fitoterapia. As plantas medicinais oferecem uma abordagem terapêutica menos agressiva e torna sua utilização um coadjuvante viável no tratamento da Covid-19 (Calheiros Silva, 2020)

Vários medicamentos fitoterápicos têm margens de segurança e níveis de evidência suficientes para iniciar uma discussão clínica sobre seu uso potencial como adjuvantes no tratamento da gripe comum precoce/leve em adultos saudáveis no contexto de Covid-19. Embora esses medicamentos fitoterápicos não curem ou previnam a doença, eles podem melhorar o bem-estar geral do paciente e oferecer a oportunidade de personalizar as abordagens terapêuticas já utilizadas (Silveira *et al.*, 2020).

Sendo assim a prática do uso recorrente dessa medida não farmacológica se torna pretexto na utilização dos sintomas provocados pela Covid-19, tendo em vista questões econômicas, mas principalmente por serem tratamentos brandos. Essa medida deve ser destacada como um tratamento milenar, dessa forma, a principal fonte do uso de

plantas medicinais na atualidade, se deve ao fato do compartilhamento de saberes, que foram sendo passados de geração para geração, instigando o uso e os saberes sobre as plantas medicinais.

Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo analisar os saberes e práticas no uso das plantas medicinais dos pacientes que utilizaram essa abordagem terapêutica no tratamento e alívio dos sintomas provocados pelo vírus Sars-CoV-2.

## 1. Métodos

Trata-se de um estudo de caráter transversal, descritivo e observacional. Foram considerados como critério de inclusão para participar do estudo indivíduos moradores do estado do Rio Grande do Sul, com idade mínima de 18 anos, de ambos os sexos, e que tiveram diagnóstico comprovado para Covid-19, através de teste rápido ou RT-PCR, desde o início da pandemia até outubro de 2021.

A pesquisa deu início ao contatar os participantes através da divulgação de um formulário de perguntas em redes sociais, como Facebook®, WhatsApp®, Instagram® e Email® para a coleta de dados. Os participantes responderam um questionário eletrônico do Google Forms® composto de 28 perguntas, limitado a um preenchimento por usuário, tendo acesso ao TCLE também de forma eletrônica, podendo não aceitar o uso dos seus dados na pesquisa.

As perguntas seguiam três linhas: questões sociodemográficas; perguntas referentes ao quadro clínico durante a infecção por Covid-19; perguntas referentes à utilização de plantas medicinais durante o quadro clínico da doença.

Os dados coletados dos questionários respondidos e validados foram analisados através de tabelas elaboradas

pelo Excel® e apresentados na forma de gráficos, tabelas e/ou figuras. As análises estatísticas foram realizadas utilizando o software SPSS (IBM® SPSS® para Windows, versão 20.0) e por análise de variância (Anova). Determinaram-se as diferenças significativas entre as respostas e estas consideradas significativas quando  $p < 0,05$ .

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Santa Cruz do Sul sob CAAE número 48697721.5.0000.5343 e aprovado sob parecer número 4.897.093, respeitando-se os requisitos previstos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

## 2. Resultados e discussão

Após levantamento e mensuração dos dados, verificou-se que, dos 100 participantes da pesquisa que atendiam aos critérios de inclusão e concordaram com os termos redigidos no Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), 44 fizeram o uso de plantas medicinais para tratar os sintomas provocados pela Covid-19, indicando a prevalência de 44% de indivíduos que utilizam a fitoterapia como recurso terapêutico no quadro clínico da doença.

Dos participantes que responderam “Sim”, houve predominância do sexo feminino, correspondendo a 59,1% dos participantes. Entre as idades, foi estabelecida uma média de 31,2 anos, mediana de 41,5 e moda de 22 anos. Quanto à cor autodeclarada, 86,3% dos entrevistados eram brancos e, quanto ao estado civil, 50% dos entrevistados eram solteiros. O grupo familiar de 77,3% dos entrevistados era composto por até quatro pessoas. Em relação ao nível de escolaridade, ensino superior completo foi a resposta mais frequente, correspondendo a 38,6% das respostas. O município de residên-

cia mais relatado pelos participantes foi Candelária (40,9%) e a profissão mais frequente entre eles foi estudante (34,1%).

Quanto ao método de diagnóstico, 79,5% dos participantes confirmaram através de teste rápido - antígeno e 52,3% dos exames foram realizados durante o primeiro semestre de 2021.

Ainda, 79,5% dos entrevistados fizeram uso de medicações farmacológicas para tratar os sintomas e houve necessidade de internação e surgimento de complicações em apenas 6,8% dos casos, o que conclui que a doença em sua maioria resulta em quadros clínicos mais leves e medianos, com uma porcentagem baixa de quadros graves. Além disso, 25% dos entrevistados relataram o surgimento de sequelas (Tabela 1), o que vai de encontro com algumas bases de estudo que apontavam para o mesmo índice.

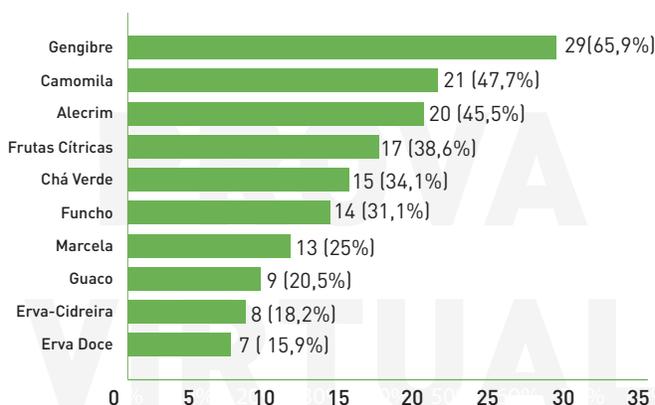
Variável	Nº de respostas (total: 44)	%
Método de diagnóstico		
Teste rápido - antígeno	35	79,5%
RT-PCR	9	20,5%
Período do diagnóstico		
2020/1	4	9,1%
2020/2	11	25%
2021/1	23	52,3%
2021/2	6	13,6%
Uso de medicações farmacológicas no tratamento dos sintomas		
Sim	35	79,5%
Não	9	20,5%
Necessidade de internação		
Sim	3	6,8%
Não	41	93,2%

Variável	Nº de respostas (total: 44)	%
Surgimento de complicações		
Sim	3	6,8%
Não	41	93,2%
Surgimento de sequelas		
Sim	11	25%
Não	33	75%

**Tabela 1. Caracterização referente ao quadro clínico da Covid-19 dos participantes - Dados da pesquisa, 2021**

Quanto à presença de comorbidades relatadas pelos entrevistados, 11,4% apresentam obesidade, 6,8% apresentam doenças cardíacas crônicas, 2,3% apresentam doenças respiratórias crônicas, 2,3% são diabéticos e 79,5% não apresentam comorbidades. De modo comparativo, Lake (2020), ao analisar 41 pacientes com Covid-19 internados em um hospital designado em Wuhan, destacou que doenças crônicas como diabetes mellitus, hipertensão arterial e doenças cardiovasculares foram relatadas em metade dos pacientes, o que levou a quadros clínicos mais graves e necessidade de cuidados intensivos (Lake, 2020).

As plantas medicinais mais utilizadas pelos participantes da pesquisa no tratamento dos sintomas provocados pela Covid-19 foram gengibre (65,9%) camomila (47,7%), alecrim (45,5%), frutas cítricas (38,6%), chá-verde (34,1%), funcho (31,1%), marcela (25%), guaco (20,5%), erva-cidreira (18,2%) e erva-doce (15,9%) (Figura 1).



**Figura 1. As 10 plantas medicinais mais utilizadas pelos participantes da pesquisa no tratamento dos sintomas provocados pela Covid-19**

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A espécie conhecida popularmente como gengibre, de nome científico *Zingiber officinale* Roscoe, é indicada como antiemético, antidiarréico e para casos de cinetose, segundo Anvisa (Anvisa, 2016). Sua utilização no quadro patológico da Covid-19 é em razão de suas propriedades antivirais, anti-inflamatórias, imunomoduladoras e antioxidantes.

A camomila (*Matricaria chamomilla* L.) é uma planta medicinal indicada como antiespasmódico, ansiolítico, anti-inflamatório em afecções da cavidade oral e sedativo leve. Além de reduzir a resposta inflamatória do sistema imunológico, atua na redução da sensação de dor ao inibir a enzima COX (cicloxigenase) (Anvisa, 2016).

Espécie de nome científico *Rosmarinus officinalis* L., o alecrim é um agente profilático e terapêutico com diversas atividades farmacológicas, como anti-inflamatória, antioxidante, antimicrobiana, antiproliferativa, antitumoral, inibitória e atenuante. Considerando que o alecrim já demonstrou ação inibitória sobre a proteína S em humanos com o HIV-1, a

planta medicinal pode ser um potente auxílio contra o novo coronavírus, visto que a proteína S tem um papel-chave no estabelecimento da infecção (Silva; Silva; Rico, 2020).

Frutas cítricas (*Citrus* sp.), fontes ricas em vitaminas, flavonoides e alcaloides, têm sido relatadas no tratamento e prevenção de doenças devido suas atividades antivirais e por atuarem no aumento da imunidade do hospedeiro (Liu *et al.*, 2022). A vitamina C, ou ácido ascórbico, é o micronutriente mais conhecido do grupo das vitaminas e exerce funções que incluem aumentar o número de anticorpos e agir na diferenciação e proliferação de células imunológicas, além de sua ação antioxidante. Visto que sua concentração no organismo diminui na presença de infecções, pode ser administrada por pacientes diagnosticados com o Sars-CoV-2. Ainda, quando consumida nas doses recomendadas pelas DRIs (*Dietary Reference Intakes*), apresenta potencial de reduzir a vulnerabilidade do indivíduo contra infecções do trato respiratório, além de desempenhar funções fisiológicas capazes de diminuir sintomas gripais, através de sua ação anti-histamínica (Radmann Bergmann, 2021).

O chá-verde ou chá-da-índia, feito a partir da folha da *Camellia sinensis*, possui catequinas conhecidas por terem atividade antiviral contra vários vírus, incluindo aqueles que causam doenças respiratórias, reforçando os indícios de que seus constituintes podem reduzir os riscos gerais relacionados ao Sars-CoV-2 (Storozhuk, 2021).

A utilização do funcho (*Foeniculum vulgare* Mill.) e erva-doce (*Pimpinella anisum* L.), também é estudada como agente terapêutico de diversas patologias. Ambas as plantas são da família Apiaceae e possuem sabor anisado, proveniente do princípio ativo anetol. Segundo a literatura, o funcho é eficaz em distúrbios do trato gastrointestinal, apresentando

ação carminativa e anticólica, além de seu potencial antioxidante possibilitar seu uso como ansiolítico. Além disso, as sementes de funcho são utilizadas como analgésicos, anti-inflamatórios, antiespasmódicos, diuréticos, galactagogos, hepatoprotetores e secretomotores (Abbas *et al.*, 2020). A erva-doce, utilizada como analgésico na enxaqueca e também como carminativo, aromático e diurético na medicina tradicional, também é relatada no tratamento de melancolia, epilepsia e convulsões (Sun; Shahrajabian; Cheng, 2019).

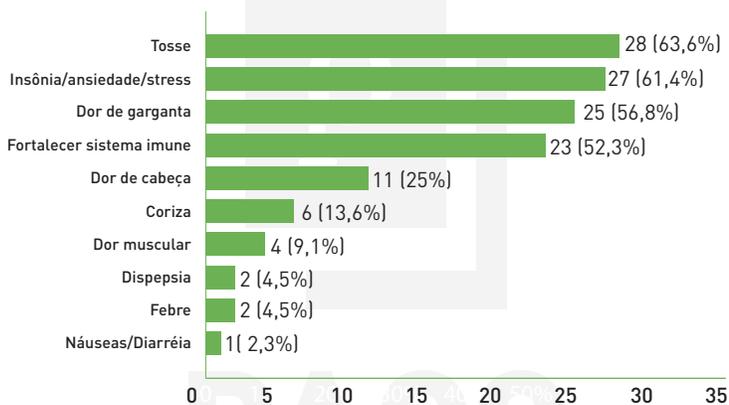
*Achyrocline satureioides* Lam., popularmente conhecida como marcela ou macela, é uma erva anual da América do Sul que têm sido amplamente utilizada na medicina popular como digestivo, eupéptico, antidiarreico, antisséptico, anti-inflamatório e para o tratamento de gripes, resfriados e outros problemas respiratórios, sugerindo sua indicação como abordagem alternativa para o manejo de infecções respiratórias virais, incluindo a do novo coronavírus (Siqueira; Simões; Bassani, 2021).

O guaco (*Mikania glomerata* Spreng) é uma espécie utilizada no tratamento de quadros respiratórios, atuando contra gripes e resfriados, bronquites alérgicas e infecciosas, e como expectorante. As cumarinas, lactonas provindas do ácido o-hidroxicinâmico, presentes em sua composição apresentam efeitos antipiréticos e propriedades broncodilatadoras e antiasmáticas, com ampla potencialidade farmacológica (Teófilo; Uhlmann, 2021).

Por último, a erva-cidreira (*Melissa officinalis* L.), também conhecida popularmente como melissa, é uma espécie com propriedades antivirais, antibacterianas, antidepressivas e antiespasmódicas. O chá de erva-cidreira é benéfico para diversos quadros de saúde, como problemas brônquicos,

distúrbios gastrointestinais e dores abdominais, hipertensão, distúrbios do sistema nervoso e insônia (Yaman, 2020).

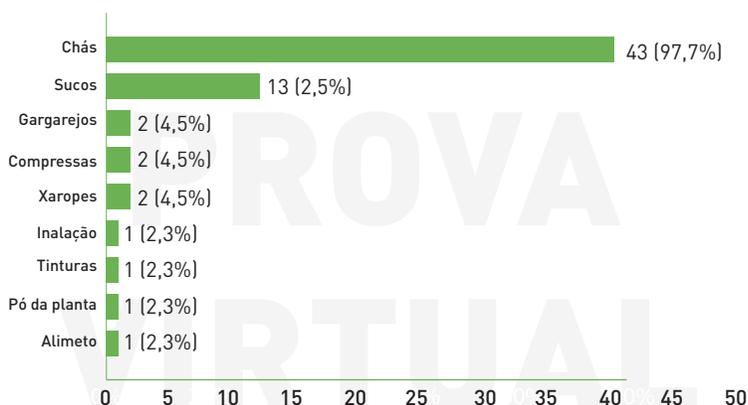
Quando perguntados sobre a indicação terapêutica do uso destas plantas medicinais, a maioria relatou que era para aliviar, principalmente, tosse (63,6%), seguindo de sintomas relacionados à ansiedade/insônia/estresse (61,4%), dor de garganta (56,8%) e para o fortalecimento do sistema imune (52,3%) (Figura 2). Assim sendo, correlaciona-se com a literatura, tendo em visto que, da Silveira Moreira (2021), durante seu estudo, descreve que de modo geral, os sintomas mais comuns são falta de ar, tosse, febre, dor de cabeça e dispneia (Da Silveira Moreira, 2021).



**Figura 2. Indicações terapêuticas das plantas medicinais utilizadas pelos participantes da pesquisa**

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em relação à forma de administração das plantas medicinais, foi perceptível a prevalência pelo uso através de chás 43 (97,7%) (Figura 3).



**Figura 3. Formas de administração utilizadas pelos participantes da pesquisa**

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Ressalta-se que para um entendimento maior por parte dos indivíduos entrevistados, utilizou-se o termo “chás” com o intuito de evidenciar o processo de infusão das plantas bioativas.

Referente aos órgãos vegetais (partes da planta) utilizados, 38 (86,4%) dos entrevistados responderam folhas, 26 (59,1%) raízes e 13(29,5%) usaram frutos, assim como o estudo de Mangueira e colaboradores, por exemplo, que destacou as folhas como as partes mais utilizadas na preparação de remédios caseiros (Mangueira *et al.*, 2020).

Quanto ao motivo da utilização das plantas medicinais, 75% dos entrevistados responderam que foi devido seu baixo risco à saúde, 65,9% para complementar o tratamento farmacológico e 61,4% devido seu baixo custo financeiro, representando as respostas mais frequentes.

Quanto à maneira que adquiriram o conhecimento sobre plantas medicinais, 84,1% dos entrevistados relataram ter sido através de família/amigos/conhecidos, 25% através

da internet e 18,2% através de evidência ou indicação de profissionais da saúde. Esses dados reforçam a ideia de que o uso de plantas medicinais continua fortemente relacionado com o conhecimento familiar, sendo a maior parte deste transmitido de geração para geração. Porém, a busca por evidência ou indicação profissional também indica que as pessoas começam a procurar informações comprovadas para a utilização deste tipo de terapia.

Referente ao local de obtenção, 65,9% dos entrevistados obtiveram através de família/amigos/conhecidos, 29,5% através do comércio e 23,7% por meio de cultivo próprio. Foi possível verificar que a obtenção de plantas medicinais pode proceder de diversas maneiras, sendo que estas não são excludentes entre si, uma vez que há uma variedade muito grande de plantas com possibilidade de utilização na medicina popular.

Por fim, 52,3% dos entrevistados fizeram a utilização das plantas medicinais durante semanas, sendo que 93,2% dos entrevistados já utilizavam esse recurso terapêutico antes da pandemia. A grande maioria considerou a fitoterapia um tratamento complementar eficaz e 97,7% a indicam para outras pessoas (Tabela 2), reforçando os indícios de que as plantas medicinais e a fitoterapia são opções promissoras para enfrentar a pandemia da Covid-19. Desse modo, vai de encontro com o estudo Brasil (2006), indicando que mesmo após avanços da indústria farmacêutica, a fitoterapia continua a oferecer bons resultados terapêuticos e, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que grande parte da população de países em desenvolvimento depende da medicina tradicional para sua atenção primária (Brasil, 2006).

Variável	Nº de respostas (total: 44)	%
Duração do uso		
Dias	20	45,4%
Semanas	23	52,3%
Meses	1	2,3%
Eficácia (Escala de 1-10)		
1-2	1	2,3%
3-4	5	11,4%
5-6	17	38,6%
7-8	17	38,6%
9-10	4	9,1%
Uso antes da pandemia		
Sim	41	93,2%
Não	3	6,8%
Recomendação para outras pessoas		
Sim	43	97,7%
Não	1	2,3%

**Tabela 2. Caracterização referente ao consumo de plantas medicinais durante o quadro clínico da Covid-19 pelos participantes - Dados da pesquisa, 2021**

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

## Conclusão

As espécies descritas na pesquisa apresentam atividade terapêutica e possuem, em sua composição, propriedades antivirais, analgésicas, anti-inflamatórias, imunomoduladoras, sedativas, ansiolíticas, diuréticas e broncodiladoras, por exemplo, que tornam seu uso um coadjuvante viável no tratamento dos sintomas da Covid-19, conforme evidenciado pela literatura e pelos próprios participantes

da pesquisa, que relataram, em sua maioria, resultados satisfatórios. Apesar de ser uma prática menos utilizada que a medicina convencional, percebe-se que a cultura popular da utilização de remédios caseiros continua presente no tratamento complementar de quadros patológicos.

A fim de propagar o conhecimento da fitoterapia como prática complementar no cuidado da saúde e fornecer o uso correto desse recurso terapêutico, conforme preconizado pelas políticas nacionais e pelas orientações da OMS, é necessário garantir à população seu acesso seguro, eficaz e de qualidade, instruindo sobre a forma adequada de identificação, preparo e indicação para, desta maneira, promover o uso racional das plantas medicinais, seja na sua forma *in natura*, seca (droga vegetal), ou como fitoterápico manipulado ou industrializado.

Numa perspectiva ampla, a fitoterapia pode e deve ser considerada uma opção para complementar o tratamento dos sintomas provocados pela Covid-19. Tendo em vista seu histórico no tratamento ou redução de sintomas respiratórios como tosse, asma, resfriado, bronquite, gripe e infecções do trato respiratório, as plantas medicinais possuem potencial terapêutico para tratar outras infecções, como a provocada pelo Sars-CoV-2. Além disso, avançar nos estudos sobre essa temática irá explorar a possibilidade de desenvolver terapias combinadas abordando produtos naturais que sejam eficientes na prevenção e controle de doenças virais. E por fim, garantir que a fitoterapia continue atravessando gerações no tratamento complementar de diversas doenças será de extrema importância e deve ser feito com o fomento no compartilhamento de saberes e técnicas.

## Referências

ABBAS, Afshan *et al.* Antidepressant and Antiamnesic Potential of *Foeniculum vulgare*. **Journal of Advances in Medicine and Medical Research**, v. 32, n. 1, p. 131-138, 2020.

ANVISA. Memento Fitoterápico da Farmacopeia Brasileira. **Agência Nacional de Vigilância Sanitária**, p. 1-114, 2016.

ANVISA. **Resolução da diretoria colegiada - N 26 Diário Oficial da União**. [s.l.; s.n.]. Disponível em: <https://bit.ly/47o4kzy>. Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos**. Disponível em: <https://bit.ly/3sPB9Xi>. Acesso em: 26 set. 2023.

CALHEIROS SILVA, Fernanda Geny. Foods, nutraceuticals and medicinal plants used as complementary practice in facing up the coronavirus (COVID-19) Symptoms: a review. **Scielo**, 2020.

CHENG, Zhangkai; SHAN, Jing. 2019 Novel coronavirus: where we are and what we know. **Infection**, v. 48, n. 2, p. 155-163, fev. 2020.

DA SILVEIRA MOREIRA, Rafael. Latent class analysis of COVID-19 symptoms in Brazil: results of the PNAD-COVID19 survey. **Cadernos de Saude Pública**. Fundação Oswaldo Cruz, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/40RSMIE>. Acesso em: 26 set. 2023.

EDWARDS, Kathryb M.; ORENSTEIN, WALTER A. **COVID-19: Vaccines**. Disponível em: <https://bit.ly/46sz7Kn>. Acesso em: 8 set. 2023.

FALAVIGNA, Maicon *et al.* Guidelines for the pharmacological treatment of COVID-19. The task force/consensus guideline of the Brazilian Association of Intensive Care Medicine, the Brazilian Society of Infectious Diseases and the Brazilian Society of Pulmonology and Tisiology. **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, v. 32, n. 2, p. 166-196, 2020.

ISER, Betine Pinto Moehlecke *et al.* **Definição de caso suspeito da COVID-19: uma revisão narrativa dos sinais e sintomas mais frequentes entre os casos confirmados.** *Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 29, n. 3, jun. 2020.

LAKE, M. A. What we know so far: COVID-19 current clinical knowledge and research. *Clinical Medicine, Journal of the Royal College of Physicians* of London Royal College of Physicians, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32139372/>. Acesso em: 26 set. 2023.

LIU, Wenting *et al.* Citrus fruits are rich in flavonoids for immunoregulation and potential targeting ACE2. **Natural Products and Bioprospecting**, v. 12, n. 1, 1 dez. 2022.

MANGUEIRA, S. *et al.* Saber feminino: plantas medicinais, identificação, cultivo e uso. **Cadernos de Agroecologia - Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia**, São Cristóvão, Sergipe, v. 15, n. 2, p. 6, 2020.

MATTOS, Gerson; *et al.* Medicinal plants and herbal medicines in primary health care: The perception of the professionals. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 23, n. 11, p. 3735-3744, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020.** March 11, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3YyOBs5>. Acesso em: 2 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV).** January 30, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3sM1ZQ2>. Acesso em: 2 maio 2021.

RADMANN BERGMANN, Amanda. Benefícios do consumo de frutas fontes de vitamina C para o fortalecimento do sistema imunológico, associado ao COVID-19. **Revista Thema**, v. 20, p. 102-111, 2021.

RIBEIRO, Victor Pena *et al.* Brazilian medicinal plants with corroborated anti-inflammatory activities: A review. **Pharmaceutical Biology**, v. 56, n. 1, p. 253–268, 2018.

ŠANTIĆ, Žarko *et al.* The historical use of medicinal plants in traditional and scientific medicine. **Psychiatria Danubina**, v. 29, n. 1, p. 787–792, 2017.

SILVA, Estela Fernandes; SILVA, Paula Fernandes; RICO, Timóteo Matthies. **Anti-Sars-CoV effect of Rosemary (Rosmarinus officinalis)**: A blind docking strategy. p. 6–8, 2020.

SILVEIRA, Dâmaris *et al.* COVID-19: Is There Evidence for the Use of Herbal Medicines as Adjuvant Symptomatic Therapy? **Frontiers in Pharmacology** **Frontiers Media S.A.**, 23 set. 2020.

SIQUEIRA, Ionara Rodrigues; SIMÕES, Cláudia Maria Oliveira Simões; BASSANI, Valquiria Linck. *Achyrocline satureioides* (Lam.) D.C. as a potential approach for management of viral respiratory infections. **Phytotherapy Research**, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/49M8QJL>. Acesso em: 8 set. 2023,

STOROZHUK, Maksim. COVID -19: could green tea catechins reduce the risks? **MedRxiv**, p. 2020.10.23.20218479, 2021.

SUN, Wenli; SHAHRAJABIAN, Mohamad Hesam; CHENG, Qi. Anise (*Pimpinella anisum* L.), a dominant spice and traditional medicinal herb for both food and medicinal purposes. **Cogent Biology**, v. 5, n. 1, p. 1673688, 1 jan. 2019.

TEÓFILO, Vitória Nascimento; UHLMANN, Lidiane Andressa Cavalcante Uhlmann. O Uso da *Mikania Glomerata* no Tratamento Alternativo para Doenças Respiratórias: Revisão de literatura/The Use of *Mikania Glomerata* in Alternative Treatment for Respiratory Diseases: Literature Review. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 58079–58098, 2021.

TOMAZZONI, Marisa Ines; NEGRELLE, Raquel Rejane B.; CENTA, Maria de Lourdes. Fitoterapia popular: a busca instrumental

enquanto prática terapêuta. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 15, n. 1, p. 115-121, 2006.

YAMAN, Cennet. Lemon balm and sage herbal teas: Quantity and infusion time on the benefit of the content. **Ciencia e Agrotecnologia**, v. 44, p. 1-11, 2020.





## Capítulo 22: Alimentação e ensino de História: potencialidades temáticas em sala de aula

*Patrícia M. S. Merlo*

*Fernando Santa Clara Viana Junior*

### **Introdução**

A alimentação está conquistando espaços cada vez mais privilegiados no campo da produção historiográfica. Somente no Brasil, nos catálogos e bancos de teses e dissertações - da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>34</sup> e da Capes<sup>35</sup> - encontramos 60 e 51 resultados, respectivamente. Além destes resultados, que refletem a produção intelectual na pós-graduação, também observamos 6.710 resultados, quando recorremos ao Google Acadêmico<sup>36</sup>, plataforma com vários trabalhos acadêmicos disponibilizados, estando concentrado o maior número de trabalhos a partir do ano de 2019. Isso, apenas num levantamento preliminar da produção intelectual em torno da área.

Outrossim, é importante reconhecer que a temática da alimentação não é atual, apesar dos estudos sistematizados em história da alimentação o sejam. Dos grandes feitos de Homero aos ciclos econômicos marxistas, comumente o tópico da alimentação perpassa as análises históricas. Ciclos da cana, da mandioca, do café, etc., as mobilizações que levaram civilizações inteiras a migrarem em busca de

34. Disponível em: <https://bit.ly/47GGDmt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

35. Disponível em: <https://bit.ly/47wpzzh>. Acesso em: 18 ago. 2023.

36. Disponível em: <https://bit.ly/49NpqsN>. Acesso em: 18 ago. 2023.

alimentos, são só alguns dos exemplos do processo. Das análises mais idílicas às calcadas no materialismo histórico, o alimento é, antes de tudo, o sustento da vida.

Cabe-nos a pergunta, então: o que diferencia os trabalhos atuais sobre história e alimentação, dos trabalhos progressos no campo? Sem sombra de dúvidas, os olhares sobre a temática e a oferta de outras narrativas possíveis ocupam os espaços de destaque. Os debates em torno dos fazeres culturais dos diversos grupos sociais nos revelam não só o valor que têm o alimento para si (cf., dentre vários exemplos, Menezes; Carneiro, 1997), mas também como se organizam enquanto grupos a partir de suas partilhas, seus valores, suas trocas, o que elegem como comida etc. (Benemann *et al.*, 2023).

A alimentação, assim, serve como uma das mais importantes plataformas de expressões sociais. É ela a base da organização de muitas, senão todas, as sociedades ao longo do tempo (Mintz, 2001). A produção do alimento, sua transformação em comida, suas ressignificações sociais, é a primeira atividade das sociedades. À medida que a garantia do alimento é permanente, ou próximo a isso, e a segurança da sobrevivência dos sujeitos está preservada, há espaço para outras reflexões, outras trocas, outras relações. A comida é, ela mesma, um fato social total (Mauss, 1988). Apesar disso, é só a partir da certeza do alimento que outras trocas se tornam possíveis e viáveis (Montanari, 2008).

Considerando a grande importância do tema em nosso cotidiano, propomos aqui reflexões acerca dos usos da história nos processos de ensino, especialmente na educação básica. Afinal, lidar com os aprendizados sobre o passado deve ter, em primeira instância, elementos que viabilizem

a construção de subjetividades que encontrem no passado explicações para o presente (Scoz; Rodrigues, 2015).

Sobre a educação básica, cabe-nos uma reflexão em perspectiva legal. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem adquirir em cada etapa da Educação Básica - compreendendo a educação infantil e os ensinos fundamental e médio. Sobre o ensino de História, especificamente, a BNCC orienta que o professor estimule estudantes a compreenderem acontecimentos históricos, relações de poder e processos, assim como mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas ao longo do tempo e em diferentes espaços. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe a contextualização, a compreensão do tempo histórico, o reconhecimento de permanências e rupturas em processos que integram múltiplas experiências e escalas como pilares do trabalho (Brasil, 2018).

A BNCC foi criada com o objetivo de ser o documento normativo que define as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica. Ela é composta por dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da sua formação escolar. No ensino de História, em específico, propõe que o professor estimule o aluno a compreender os processos históricos e suas relações com o presente. Além disso, a BNCC sugere que o ensino de História seja contextualizado, ou seja, que os estudantes possam compreender as diferentes dimensões do tempo histórico e suas relações com as experiências humanas.

Paulo Freire, teórico essencial da educação no Brasil, já preconizava que a ideia de que a educação deve ser um

instrumento de libertação dos oprimidos, e não uma ferramenta de manutenção da opressão. Isso implica em uma mudança radical na concepção tradicional de educação, que é vista como “bancária”, ou seja, uma transmissão mecânica de conhecimentos do educador para o educando, sem levar em conta a realidade concreta dos alunos (Freire, 1987). A pedagogia do oprimido propõe uma educação problematizadora, que parte da experiência de estudantes e busca transformar a realidade opressora em que vivem.

Quando pensamos, então, a partir da perspectiva proposta, buscamos na interface entre ensino de história e história da alimentação as potencialidades significantes do processo e a fuga da educação bancária. Desta forma, significar o ensino de história é perpassar pela valorização da experiência dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico. Ao invés de apresentá-lo como um conjunto de fatos isolados e desconexos, é necessário pensar em perspectivas propositivas, com abordagem problematizadora, que busque compreender a amplitude e as narrativas dos processos históricos e suas implicações na vida cotidiana das pessoas (Freire, 1987). Além disso, deve-se pensar a participação ativa dos discentes no processo de aprendizagem, promovendo espaços para a reflexão crítica e a transformação da realidade em que vivem. Dessa forma, o ensino de história pode se tornar uma ferramenta de libertação e empoderamento, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A história da alimentação, por sua vez, pode ser um meio para isso.

Dentro do exposto, pretendemos contribuir com os debates que perpassam, especificamente, o campo da história da alimentação enquanto chave propositiva para o ensino de história na educação básica. A partir das reflexões de

temáticas sobre as quais se debruçam os trabalhos na atualidade, buscaremos elencar temáticas afins na perspectiva do ensino de história na educação básica, pensando o processo a partir do significativo.

## 1. A alimentação e a História

Como dissemos, a alimentação está no bojo das reflexões históricas há muito tempo. Várias produções se debruçaram sobre as relações sociais, suas organizações, estruturas, etc., tendo a alimentação como meio organizativo dos processos no/do entorno.

Apesar disso, a história da alimentação se firma como campo em tempos mais recentes. Numa perspectiva europeia, desde pelo menos o século XIX, a alimentação é uma pauta constante em vários estudos que refletem sobre o alimento e as práticas materiais da humanidade (Viana Junior, 2022). Entretanto, ao olharmos para o retrovisor com mais atenção, observamos uma infinidade de estudos botânicos, que buscam dar conta de compreender as plantas - europeias e de territórios coloniais - a partir não só de suas características bioquímicas e físicas, mas de seu potencial produtivo. São os estudos úteis na perspectiva da exploração enquanto mercadoria (cf. Kury, 2013).

Na historiografia, em específico, os debates adentram a partir da proposição dos *Annales* e dos estudos culturais como objetos da História ciência. A partir dos primeiros estudos, de obras como *A fisiologia do gosto* (1825), de Brillat-Savarin, e *História da alimentação vegetal da pré-história aos nossos dias* (1932), do botânico suíço Adam Maurizio, tornaram-se fontes de estudos e abriram as portas dos diálogos no campo. Posteriormente, avolumam-se os escritos no

campo, que contam com nomes como Fernand Braudel - e suas categorias de cultura material e longa duração (Braudel, 1970) -, Jean-François Revel, Piero Camporesi, Daniel Roche, Jean-Louis Flandrin, Massimo Montanari - e o cânone *História da Alimentação* (1998) - e Paul Freedman, para citar apenas alguns poucos exemplos (Viana Junior, 2022).

No Brasil, por sua vez, destacamos alguns trabalhos que marcaram a construção da área. Nesse contexto, destaca-se a *Arte Culinária na Bahia*, do pesquisador Manuel Querido (2010), publicada pela primeira vez em 1928. Trata-se de um compilado de receitas afrobaianas, identificando reproduções de pratos africanos, e contribuições portuguesas e indígenas, mas tratando a cozinha local a partir de perspectivas de melhorias a partir das mãos de cozinheiras e cozinheiros baianos.

Posteriormente, o pernambucano Gilberto Freyre publicou, em 1933, o célebre *Casa Grande & Senzala*. A obra defende a ideia de um Brasil forjada a partir de três raças: indígena, africana e portuguesa, e que a comida, a arquitetura, os hábitos, a sexualidade, a vestimentas, etc., foram constituídos a partir do que ele compreende como encontro das raças (Freyre, 2003). Hoje, 90 anos depois, temos um robusto arcabouço de críticas à obra. Sem embargo, a obra segue sendo um dos marcos na produção intelectual brasileira sobre abordagens culturais e, especificamente, alimentares nacionais.

Em 1967 foi lançado o cânone da área no período, *História da Alimentação no Brasil*, escrito pelo potiguar Luís da Câmara Cascudo, foi um marco na análise das práticas alimentares brasileiras enquanto produto histórico e sociológico. A partir de um grande e sistematizado levantamento de fontes, o autor buscou refazer parte do percurso

dos alimentos e das práticas alimentares no Brasil, ainda inspirado na construção nacional a partir das três raças e numa perspectiva de história social total. Para tanto, tratou do que chamou de “Cardápio indígena” (Cascardo, 2016, p. 70), “Dieta africana” (Cascardo, 2016, p. 170), “Ementa portuguesa” (Cascardo, 2016, p. 240), e “Sociologia” (Cascardo, 2016, p. 357). Em que pese as questões relacionadas à compreensão da formação de uma população brasileira, nas perspectivas que temos a partir das leituras contemporâneas do tema (cf. Gonçalves, 2009).

As obras mencionadas são parte do arcabouço argumentativo sobre a importância da área não só para a história, mas para os processos educacionais e a formação cidadã, posto que a alimentação é, ela mesma, um fenômeno intrinsecamente ligado às dimensões culturais e sociais de uma sociedade. Ela transcende a mera função biológica de nutrir o corpo e se torna um meio de expressão identitária, uma forma de comunicação simbólica e um espelho das estruturas sociais e valores vigentes (Bourdieu, 2007).

Compreendendo a alimentação como uma produção do cotidiano, reforçamos aqui o ensino da história do cotidiano, à luz dos escritos de Michel de Certeau (2011), Daniel Roche (2000), Philippe Ariès e George Duby (2009) e Fernando Novais (1999), apenas para citar alguns autores. Afinal, tal abordagem acaba por tornar-se um convite, destacadamente na educação básica, para a conexão pessoal de estudantes com o conteúdo, a compreensão das dinâmicas sociais, do desenvolvimento de habilidades relacionadas às críticas sociais, do desenvolvimento cidadão, dentre outros aspectos.

Nessa linha de raciocínio, avançaremos para uma discussão acerca do ensino de história, da alimentação e

seus conteúdos, reconhecendo-os como interlocutores de grande potencial.

## **2. Ensino de história e alimentação: potencialidades**

Apresentamos, anteriormente, as possibilidades de interlocução entre as análises do cotidiano e o ensino de história, referenciando autores que podem contribuir para a formulação de questões no processo de ensino aprendizagem. Partimos do entendimento de que no contexto da história da alimentação e da gastronomia, a análise das práticas culinárias revela camadas profundas da cultura e da sociedade, permitindo um mergulho enriquecedor nas intrincadas relações entre o ser humano, seu ambiente e suas tradições (Merlo, 2011).

Na perspectiva de conteúdos, é comum que as abordagens de ensino perpassem questões relacionadas às organizações sociais, políticas, e aos aspectos econômicos dos vários grupos e nas várias temporalidades. Assim, alguns elementos se apresentam como recortes potenciais.

Em prismas convencionais do processo de ensino de História, a partir das temporalidades, podemos abordar perspectivas de sociedades na Antiguidade, no Medievo, na Modernidade, na Contemporaneidade, e nas historicidades brasileiras. Em perspectivas econômicas, por exemplo, podemos pensar como os alimentos são produzidos, distribuídos e consumidos. Mudanças nas condições econômicas, como a transição de economias agrárias para industrializadas, têm efeitos diretos na dieta das populações. A urbanização e a industrialização muitas vezes levam a uma maior dependência de alimentos processados e de conveniência, resultando em impactos na saúde pública.

Ao mesmo tempo, a globalização econômica tem transformado os padrões alimentares, permitindo a disseminação de alimentos e práticas culinárias padronizadas entre diferentes partes do mundo.

Nas perspectivas de cultura e identidade, a alimentação desempenha um papel fundamental na construção da identidade cultural de um povo. Ao examinar os tipos de alimentos consumidos, os métodos de preparo, as tradições alimentares e os ritos de comensalidade, é possível compreender melhor como as antigas civilizações definiam a si mesmas e se relacionavam com outras culturas. Tal recorte pode atravessar todas as temporalidades, inclusive a história que antecede a escrita (Flandrin; Montanari, 1998). Ademais, a abordagem histórica nessa perspectiva pode colocar em diálogo a disciplina com outras áreas do conhecimento, como a arqueologia, a antropologia, etc.

Outras perspectivas de abordagem podem circular em torno do desenvolvimento tecnológico das sociedades. A história da alimentação também está intrinsecamente ligada à ampliação de tecnologias culinárias, uma vez que os tipos e os usos das tecnologias variam ao longo do tempo. Ao investigar as modificações nos tipos e usos de ingredientes, nas modificações das técnicas de cocção, nos tipos e modos de armazenamento e preservação de alimentos, é possível identificar as mudanças tecnológicas e sua influência nas mais diversas sociedades no tempo.

Em perspectiva de economia e comércio, pode-se explorar uma infinidade de assuntos, desde o início das relações comerciais, processos de troca e escambo, valoração de metais e mercadorias, etc. O comércio de alimentos foi e é uma parte essencial da economia através dos tempos. Das tábuas cuneiformes, da *Hedypatheia* de Archestrato,

aos insumos ultraprocessados da atualidade (Flandrin; Montanari, 1998; Montanari, 2008), muito pode se pensar sobre as organizações sociais frente ao comércio de alimentos. Analisar, ainda, o uso de especiarias ao longo da história, abordando os modos de conservação de alimentos e os efeitos que isso tem sobre as economias de vários grupos também é um processo de extrema relevância. Ainda nessa perspectiva, ao analisar as rotas comerciais - terrestres, marítimas e as consequentes formações de impérios -, os alimentos que eram exportados e importados, e como os mercados eram organizados, é possível reconhecer as relações comerciais, os valores atribuídos aos alimentos e as dinâmicas econômicas das várias épocas.

Outra perspectiva essencial no trabalho com estudantes tange às concepções de religião e rituais dos mais diversos grupos. Muitas sociedades, pelo mundo e ao longo do tempo, associavam e associam a alimentação - insumos, técnicas de preparo, modos de servir, etc. - a práticas religiosas e rituais. Ao estudar os alimentos consumidos em contextos religiosos, os festivais alimentares, as crenças em torno da comida, é possível compreender as dimensões espirituais e simbólicas da vida ao longo da história. Além disso, pensar nessas potencialidades pode pôr as aulas de história, por exemplo, em franco diálogo com o que preconizam as leis 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de "história e cultura afro-brasileira e africana" (Brasil, 2003), e 11.645/08, que torna obrigatório o "estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio" (Brasil, 2008).

Adicionalmente, ainda, temos as perspectivas relacionadas às mudanças ambientais, agrícolas e urbanas. A história da alimentação também está ligada a tais temas

quando pensamos nas perspectivas dos tipos e modos de produção, da circulação de insumos, dos modos de organizar o plantio, do surgimento das indústrias e dos cenários de urbanizações, etc. Investigar as práticas agrícolas, desde a domesticação de plantas e animais, chegando às produções alimentares calcadas no melhoramento genético e os efeitos que os processos de urbanização têm sobre isso, potencializa as associações entre o conhecimento histórico e a compreensão da realidade. Em paralelo, ainda, pode-se refletir sobre as influências climáticas nas produções alimentares, explorando desde como as civilizações antigas se adaptaram e responderam a esses desafios, a como estes apresentam-se na atualidade, em razão das mudanças climáticas, verificando as consequências nas produções alimentares da contemporaneidade.

Mais uma abordagem possível para a área é pensar sobre as estratificações sociais e as relações de poder dos grupos. Afinal, a alimentação reflete, em larga medida, a hierarquia social e o poder nas sociedades ao longo da história. Quem acessa o quê, quais as formatações de consumo e comensalidade, os elementos envolvidos nos atos alimentares etc., dizem muito sobre os sujeitos e os lugares que ocupam socialmente. Nessa perspectiva, estudar os alimentos dos variados períodos e espaços pode ser um caminho para problematizar as estruturas de poder, as estratificações sociais e as desigualdades.

Por fim, mas não menos relevante, a alimentação pode ser estudada, em perspectiva histórica, a partir das concepções de saúde e modos e práticas de cura (cf. a exemplo, Marques *et al.*, 2009). As práticas alimentares desempenharam e desempenham notável papel no campo da saúde e medicina dos mais diversos grupos e nas várias conformações de

sociedade no tempo. Investigar os alimentos consumidos e indicados por conhecedores por razões medicinais, pelas crenças em torno de propriedades curativas e as práticas relacionadas às distintas dietas, a depender dos sistemas de compreensão sobre saúde, oferece um conjunto de possibilidades de compreensão das várias civilizações.

Em suma, as potencialidades dos estudos em história partindo do campo da história da alimentação apresentam-se vastas e enriquecedoras. Conformam um cenário de possibilidades para significar e ressignificar, em grande medida, o ensino de história na educação básica. Ao explorar as práticas alimentares do passado que perpassam os temas apresentados, ou outros tantos sobre os quais não nos debruçamos aqui, os estudantes são convidados a mergulhar em aspectos multifacetados das várias sociedades, antigas e contemporâneas, inseridas nos vários espaços do mundo. A inclusão desses estudos no currículo pode proporcionar e potencializar uma abordagem interdisciplinar, que vai além da apresentação de fatos históricos a partir de uma mecânica reprodutivista, bancária, promovendo um olhar mais complexo e ampliando narrativas nas leituras do mundo. Afinal, à medida que estudantes conhecem outras abordagens, potencializam-se outras subjetivações, inclusive sobre si mesmo.

## **Considerações Finais**

O ensino de história desempenha um papel crucial na formação de cidadãos informados e críticos, capazes de compreender as complexidades do mundo contemporâneo por meio da análise dos eventos e transformações do passado e presente. No entanto, muitas vezes, estudantes enfrentam dificuldades em se conectar com os eventos históricos dis-

tantes, considerando-os abstratos e desvinculados de suas vidas. Uma abordagem possível e potente para superar essa lacuna é a utilização da história da alimentação como uma ferramenta poderosa no ensino de história. Posto que todos precisamos de alimento para viver, esse pode ser um elo de conexão entre o discente e o tema abordado em aula.

Na perspectiva de que a alimentação é uma necessidade e um aspecto intrínseco à condição humana, ela pode servir como uma lente através da qual é possível explorar os diferentes aspectos da vida das diversas sociedades, atravessando eixos como cultura, economia, política, tecnologia e relações sociais. Tal perspectiva permite a construção de outros olhares e de outras narrativas. Assim, através da história da alimentação, estudantes podem compreender as diversidades culturais e as mudanças sociais ao longo dos tempos. Ao investigar as escolhas alimentares, métodos de preparo, influências culturais e simbolismo atribuídos socialmente aos alimentos - ingredientes, modos de preparo, formatações de comensalidade, etc. -, os sujeitos potencialmente desenvolvem habilidades analíticas e críticas, essenciais para a compreensão das dinâmicas sociais ao longo da história.

Além disso, a história da alimentação pode proporcionar oportunidades no processo de conexão entre os eventos globais e as experiências pessoais. Nesse diapasão, os estudantes podem explorar elementos como fatores econômicos, tecnológicos, ambientais e culturais que moldaram as organizações e os sistemas alimentares, que culminam nos padrões de consumo em diferentes épocas e regiões. Isso pode ajudá-los a compreender as interconexões entre as diversas culturas e contextos históricos, promovendo uma visão mais holística da história mundial.

Os estudos de história da alimentação também é um potencial incentivador de reflexões sobre questões contemporâneas, como sustentabilidade, globalização alimentar e saúde. Ao compreender como as sociedades do passado abordaram essas questões de maneira similar ou diferente, os discentes podem se conectar a tais conteúdos e suas implicações na vida individual e coletiva, tirando lições valiosas para compreender e lidar com questões atuais e futuras.

Portanto, a inclusão da história da alimentação como recurso no ensino de história na educação básica não apenas enriquece a compreensão dos alunos sobre o passado, mas também os capacita a desenvolver habilidades de análise crítica, pensamento interdisciplinar e apreciação pela diversidade cultural. Ao revisitar narrativas muitas vezes negligenciadas e aspectos do cotidiano, os estudos de história, a partir da perspectiva da alimentação, oferecem uma abordagem cativante e enriquecedora para o ensino de história, preparando estudantes para uma compreensão mais profunda e consciente do mundo que os cerca.

## Referências

ÁRIÈS, Philippe; DUBY, George (orgs). **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BENEMANN, Nicole; *et al.* Novos olhares antropológicos sobre comida. **Antropolítica** - Revista Contemporânea De Antropologia, Niterói, v. 1, n. 55, p. 1-13, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obri-

gatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3QR4850>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena”. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/47Ix1XN>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material e capitalismo**, séculos XVI-XVIII. Lisboa: Cosmos, 1970.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 1. ed. digital. São Paulo: Global, 2016.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. **História da alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

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

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Luís da Câmara Cascudo e os estudos das culturas populares no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; BOTELHO, André. **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 174-183.

KURY, Lorelai. **Usos e circulação de plantas no Brasil - séculos XV-XIX**. Rio de Janeiro: Jakobsson Estúdio, 2013.

MARQUES, Rita de Cássia; NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; CARVALHO, Diana Maul de. **Uma História Brasileira das Doenças**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa: Edições 70; 1988.

MENESES, Ulpiano T. de; CARNEIRO, Henrique. A História da Alimentação: balizas historiográficas. **Anais Do Museu Paulista: História E Cultura Material**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 9-91, 1997.

MERLO, Patricia. Repensando a tradição: a moqueca capixaba e a construção da identidade local. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 1, p. 26-39, jun. 2011

MINTZ, Sydney. Comida e antropologia: uma breve revisão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.16, n. 47, p. 31-42, 2001.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. São Paulo: Senac, 2008.

NOVAIS, Fernando (org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

QUERINO, Manuel. **Arte culinária na Bahia**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ROCHE, Daniel. **História das coisas banais: nascimento do consumo nas sociedades do século XVII ao XIX**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; RODRIGUES, Vilma Nardes Silva. Aula de história: subjetividade e memória na aprendizagem de alunos. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 79-86, jan./abr. 2015.

VIANA JUNIOR, Fernando Santa Clara. **Rituais cortesãos e cultura alimentar: elite e cozinha de corte no período joanino (1808-1821)**. 2022. 326 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

## SOBRE AUTORES

### **Telmo Adams**

Doutor em Educação. Membro colaborador do GP Educação Popular Metodologias Participativas e Estudos decoloniais pela Universidade Santa Cruz do Sul (Unisc). Pesquisador integrante do Centro Latino-americano em Pesquisa e Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: adams.telmo@gmail.com.

### **Louise Rodrigues Campos**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (Uepa). Email: Louisercampos8@gmail.com

### **Ivanilde Apoluceno de Oliveira**

Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- Rio). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/Uepa). Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Bolsista Produtividade do CNPq2. E-mail: nildeapoluceno@gmail.com

### **Hosana Hoelz Ploia**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UCS). Graduada em Gastronomia pela UCS. Pesquisadora no Observatório da Educa-

ção do Campo do Vale do Rio Pardo e integrante do Grupo de Pesquisa Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais/CNPq. E-mail: hhploia@mx2.unisc.br

### **Everton Luiz Simon**

Pós-doutorando em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS). Coordenador e docente do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia da mesma universidade. E-mail: evertonsimon@gmail.com

### **Alini Luza Morais**

Mestranda em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Pesquisadora no Projeto de pesquisa Educação, Trabalho e Alimentação: saberes, práticas e políticas em espaços não escolares e integrante do Grupo de pesquisa/CNPq Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais. E-mail: luzaalini@gmail.com

### **Cibele Rohers da Silva**

Mestranda em Educação na (Unisc). Pesquisadora no Projeto de pesquisa Educação, Trabalho e Alimentação: saberes, práticas e políticas em espaços não escolares e integrante do Grupo de pesquisa/CNPq Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais. E-mail: cibelesilva@mx2.unisc.br.

### **Everton Luiz Simon**

Pós-doutorando em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUC-PR). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisc. Coordenador e docente do Curso

Superior de Tecnologia em Gastronomia da mesma universidade. E-mail: [evertonsimon@gmail.com](mailto:evertonsimon@gmail.com)

**Jamile Wayne Ferreira**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS).

**Márcia Alves da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora Adjunta e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

**Maria Clara Bueno Fischer**

Doutora em Educação pela Universidade de Nottingham, Inglaterra. Professora da (UFRS), na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Participa dos grupos de pesquisa “Trabalho Educação e Conhecimento” e “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação” da UFRS

**Leonardo Giácomo**

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: [leonardogi@hotmail.com](mailto:leonardogi@hotmail.com).

**Marcelo Cervo Chelotti**

Professor do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [marcelo.chelotti@ufsm.br](mailto:marcelo.chelotti@ufsm.br).

**Cheron Zanini Moretti**

Doutora e Mestre em Educação (Unisc). Professora e pesquisadora do Departamento de Ciências, Humanidades e

Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unisc.

### **Juliano Ávila**

Acadêmico do Curso de Medicina (Unisc). Bolsista Probic/Fapergs.

### **Bruna Caroline Borges**

Acadêmica do Curso de História-Licenciatura (Unisc). Bolsista Puic/Unisc.

### **Cristina Luisa Bencke Vergutz**

Pós-Doutoranda, doutora e mestra em Educação (Unisc). Atua como coordenadora pedagógica a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – Efasc E-mail: cristina.vergutz@gmail.com.

### **Sarah Bak-Geller Corona**

Doutora em História pela École des Hautes Études em Sciences Sociales de Paris. Professora e pesquisadora no Instituto de Pesquisas Antropológicas. Membro do Sistema Nacional de Pesquisadores. As suas linhas de investigação centram-se na dimensão política das práticas alimentares e das formas de representação da comida nos contextos de colonialismo e criação da nação no México e na América Latina.

### **Virginia Elisabeta Etges**

Doutora e mestra em Geografia (Unisc). Docente e pesquisadora do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Unisc e Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: etges@gmail.com.

**Verenice Zanchi**

Doutora e mestra em Desenvolvimento Regional pelo PPG em Desenvolvimento Regional (Unisc). E-mail: verenice.zanchi@gmail.com.

**Alessandra de Quadros**

Mestra em Desenvolvimento Regional. Educadora Ambiental e Agroecológica e atua como mobilizadora e facilitadora em projetos de economia solidária. E-mail: alessandra.biologa@yahoo.com.br

**Erica Karnopp**

Professora e Pesquisadora na Universidade de Santa Cruz do Sul, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR-Unisc). E-mail: erica@unisc.br.

**Joelita David Bitencourt**

Presidente do Grupo de Mulheres Quilombola Unidos na Luta e presidente da Associação Comunitária Quilombola, no município de Rio Pardo. E-mail: joelitadavidbitencourt4@gmail.com.

**Marco André Cadoná**

Professor e Pesquisador na Universidade de Santa Cruz do Sul, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR-Unisc). E-mail: mcadona@unisc.br.

**Alexandre Fernandes Corrêa**

Pós-doutor em Memória Social na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Docente associado no Instituto Multidisciplinar de Química do Centro Multidis-

ciplinar de Macaé da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente de Sociologia da Educação do Curso de Licenciatura em Química da mesma universidade. Líder do Grupo de Pesquisa Nespera do Instituto de Alimentação e Nutrição do CM UFRJ-Macaé. E-mail: alexfcorrea@macae.ufrj.br.

### **Laís Buriti de Barros**

Doutora em Higiene Veterinária e Processamento Tecnológico em Produtos de Origem Animal (UFF). Docente associado no Instituto de Alimentação e Nutrição do Centro Multidisciplinar de Macaé da UFRJ. Docente de Técnica Dietética e Tecnologia de Alimentos do Curso de Nutrição da mesma universidade. Vice-líder do Grupo de Pesquisa NESPERA do Instituto de Alimentação e Nutrição do CM (UFRJ). E-mail: laisburiti@macae.ufrj.br

### **Diego de Oliveira**

Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Zootecnia pela mesma universidade, atualmente é Extensionista Rural de Nível Superior pela Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural - ASCAR - EMATER-RS

### **Luciana Oracy Rodrigues Cassaboni**

Mestranda em Educação (Unisc). Graduada em Gas-tronomia - UNISC. Professora do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

### **Cassandra Dalle Mulle Santos**

Docente do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia da Universidade de Santa Cruz do Sul. Cozinheira, Tecnóloga em Gastronomia e Engenheira Química. Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: cassandra7789@yahoo.com.br

### **Cilene da Silva Gomes Ribeiro**

Pós-doutoranda no Mestrado Interdisciplinar de Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUC-PR). Doutora em História (UFPR). Professora do curso de Nutrição da PUC-PR.

### **Jeferson Costa**

Doutorando em mestre em Filosofia (PUC-PR). Atuou como professor na Educação Básica.

### **Maria Cecília Barreto Amorim Pilla**

Doutora em História (UFPR). Professora e coordenadora do Mestrado Interdisciplinar de Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUC-PR). Atualmente supervisiona a realização de dois estágios pós-doutorais que desenvolvem pesquisas na área de hortas comunitárias urbanas.

### **Sandro de Castro Pitano**

Doutor em Educação (UFRGS). É professor associado da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação (ME/DO) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua na área da Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Educação Popular e pesquisa participante. E-mail: scpitano@gmail.com.

### **Cleder Fontana**

Doutor em Geografia (UFRGS). Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atuando na área da Geografia com ênfase no tema da fome e alimentação. E-mail: clederfontana@gmail.com.

### **Rosa Elena Noal**

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). É professora titular do Centro de Integração do Mercosul (CIM) (UFPel), atuando na área da hotelaria e turismo. Email: rosa.noal@gmail.com.

### **Marlon Antonio Bianchini**

Licenciado em História (Unisc). Técnico em agricultura pela Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc). Monitor da área de Ciências Humanas e Sociais na Escola Família Agrícola de Vale do Sol (Efasol). E-mail: marlon@efasol.org.

### **Claudia M. da Rosa Gonçalves**

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Licenciado em Química pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Monitor da área de Ciências da Natureza (Efasol). E-mail: angelo@efasol.org.

### **Ângelo Quoos**

Coordenador Pedagógico na Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL). Possui Graduação em Química-Licenciatura (2015) pela Universidade de Santa Cruz do Sul

(UNISC) e Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (2019) pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

**Patrícia M. S. Merlo**

Doutora em História (UFRJ). Professora do PPGHIS/Ufes.

**Fernando Santa Clara Viana Junior**

Doutor em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do curso de Gastronomia/UFBA. Docente permanente da Pós-Graduação em Gastronomia/UFC.





<b>Título</b>	Processos educativos e práticas sociais: reflexões sobre a alimentação, saberes e políticas
<b>Organizadores</b>	Everton Luiz Simon Cheron Zanini Moretti Hosana Hoelz Ploia Maria Cecília Barreto Amorin Pilla
<b>Assistência Editorial</b>	Andressa Marques Taís Rodrigues
<b>Capa</b>	Leticia Nisihara
<b>Projeto Gráfico</b>	Thainá Manzatto
<b>Preparação</b>	Thais Cezarino
<b>Revisão</b>	Marcia Santos
<b>Formato</b>	14x21
<b>Número de Páginas</b>	528
<b>Tipografia</b>	Book Antiqua
<b>Papel</b>	Alta Alvura Alcalino 75g/m <sup>2</sup>
<b>1ª Edição</b>	Janeiro de 2024

---

Caro Leitor,  
Esperamos que esta obra tenha  
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:  
[sac@editorialpaco.com.br](mailto:sac@editorialpaco.com.br)

 11 98599-3876

---

## Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



### Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



### Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



### Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



### Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

[livros@pacoeditorial.com.br](mailto:livros@pacoeditorial.com.br)

11 4521-6315

 11 95394-0872

[www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/](http://www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/)

Todo mês novas chamadas são abertas:

[www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/](http://www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/)

---

Conheça outros títulos em  
[www.pacolivros.com.br](http://www.pacolivros.com.br)

---

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú — 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100