

# Estudios Sociales

Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional

Volumen 31, Número 57. Enero - Junio 2021

Revista Electrónica. ISSN: 2395-9169

---

## Artículo

Cultura ambiental en la educación del campo:  
proyectos de trabajo, nuevas tecnologías y saberes tradicionales  
del territorio campirano, en el estado de São Paulo, Brasil

Environmental culture in rural education:  
work projects, new technologies and traditional knowledge  
of the yokel territory, in the São Paulo State, Brazil

DOI: <https://dx.doi.org/es.31i57.1043>  
e211043

Fábio Fernandes Villela\*  
<https://orcid.org/0000-0003-2855-1018>

Fecha de recepción: 30 de octubre 2020.  
Fecha de envío a evaluación: 26 de febrero de 2021.  
Fecha de aceptación: 09 de marzo de 2021.

\* Universidade Estadual Paulista (Unesp).  
Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas.  
São José do Rio Preto, SP, Brasil.  
Departamento de Educação /DEDU  
Rua Cristóvão Colombo 2265, Ala 4, Sala 3  
CEP 15054-090 – São José do Rio Preto - SP - Brasil  
Tel. 55 17 3221-2318  
Dirección: [fabio.villela@unesp.br](mailto:fabio.villela@unesp.br)

---

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.  
Hermosillo, Sonora, México.



## Resumen

Este texto presenta los resultados de la investigación: «Cultura ambiental en la educación del campo: paisaje, historia y saberes tradicionales del territorio campirano», conducida entre 2016 y 2019, donde hemos podido investigar la cultura ambiental del noroeste del estado de São Paulo, Brasil, desde la perspectiva de su desarrollo sostenible. Objetivo: la investigación tuvo por objetivos generales investigar el paisaje, la historia y los saberes tradicionales del territorio campirano, y, como objetivo específico, la educación de jóvenes y adultos. Metodología: en cuanto al referencial teórico-metodológico, se han utilizado proyectos de trabajo. Resultados: los resultados han sido la articulación entre saberes de diferentes áreas del conocimiento, la cual posibilitó la vivencia de nuevos valores, como la agroecología, la salud del suelo y la sostenibilidad. Limitaciones: lo que limita proyectos como este es la retirada de fondos e inversiones en las áreas de educación, ciencia, tecnología e innovación. Conclusiones: Esta articulación entre saberes de diferentes áreas del conocimiento, ha puesto en marcha de acciones colectivas, además del aumento de escolaridad vinculado a la capacitación social y profesional, el cual ha proporcionado nuevos aprendizajes. Esta articulación ha puesto en marcha de acciones colectivas, además del aumento de escolaridad vinculado a la capacitación social y profesional, lo cual ha proporcionado nuevos aprendizajes.

Palabras clave: desarrollo regional; cultura ambiental; educación del campo; saberes tradicionales; territorio campirano; educación de calidad; reducción de desigualdades.

## Abstract

This text presents the results of the research: “Environmental culture in rural education: landscape, history and traditional knowledge of the yokel territory”, which was conducted between 2016 and 2019. We investigated the environmental culture of the northwest of São Paulo State, Brazil, from the perspective of its sustainable development. Objective: The general objective of the research was to investigate the landscape, history and traditional knowledge of the yokel area, and the specific objective was to develop the education of youth and adults. Methodology: Regarding the theoretical and methodological reference, work projects has been used. Results: The results were the articulation between different areas of knowledge, such as agroecology, soil health and sustainability. Limitations: What limits projects like this is the withdrawal of funds and investments from the areas of education, science, technology and innovation. Conclusions: This articulation between different areas of knowledge, made possible the experience of new values and the implementation of collective actions, besides the increase in schooling linked to social and professional training that has provided new learning.

Keywords: regional development; environmental culture; rural education; traditional knowledge; yokel territory; quality education; reduction of inequalities.

## **Introducción**

Hemos alertado que el impacto de los problemas ambientales en la salud del ser humano y en la conservación de la vida en el planeta Tierra terminaría por llegar a una “sobrecarga” (véase Earth Overshoot, 2020). Bajo diferentes perspectivas y como aportación al estado del arte de esta investigación, autores han denunciado la dinámica del sistema contemporáneo con las siguientes palabras: “terricidio” (Marcuse, 1973), “No verás ningún país” (Brandão, 1981), “la gran Madre Tierra pobrecita” (Boff, 2019 y 1993), “progreso destructivo” (Löwy, 2005), “metabolismo socioecológico” (Clark y Foster, 2006), “cultura ambiental” (Villela, 2016a), “salud en el suelo” (Pinheiro, 2018), etc. Esos autores han señalado la tendencia ilimitada de la producción por la producción misma y la contradicción entre el carácter limitado de los recursos de la Tierra y la disposición de llevar las relaciones capitalistas a los cuatro rincones del planeta.

La pandemia del nuevo Coronavirus o COVID-19 (véase Werneck y Carvalho, 2020), con sus impactos sobre los diversos países, es una nueva alerta para el cambio radical que hace falta implementar en el modelo “sociometabólico de capital” (Mészáros, 2002). La experimentación con los “límites absolutos del capital” tiene un enorme impacto sobre el medio ambiente. En la esfera social, se incrementa la desigualdad entre clases, la pobreza extrema, la falta de acceso a servicios de salud y educación, y en la esfera ambiental, la contaminación del aire, del agua y de la tierra, las lluvias ácidas, el calentamiento global y los cambios climáticos, entre otros problemas ambientales (véase Mészáros, 2002).

Ante el problema de la sobrevivencia humana en proporción planetaria, se plantea el desafío de repensar nuevas relaciones de producción, además de discutir temas relacionados a la ecología, agroecología, cooperación agrícola etc. como una forma de resistir y construir una nueva realidad societaria (C. f. Foster, 2005). En ese sentido, presentamos algunos resultados de la

investigación: “Cultura ambiental en la educación del campo: paisaje, historia y saberes tradicionales del territorio campirano”, conducida entre 2016 y 2019 (véase Villela, 2016a). La investigación ha tenido por objetivos generales investigar el paisaje, la historia y los saberes tradicionales del territorio campirano y, como objetivo específico, la educación de jóvenes y adultos (en adelante, EJA). Los resultados han sido la articulación entre saberes de diferentes áreas del conocimiento, la cual ha posibilitado la vivencia de nuevos valores y la puesta en marcha de acciones colectivas, además del aumento de escolaridad vinculado a la capacitación social y profesional, el cual ha proporcionado nuevos aprendizajes.

### **La cultura ambiental de Nuestra América**

Desde el punto de vista teórico-metodológico, este proyecto se fundamenta en cuatro ejes principales, a saber: 1) Cultura ambiental, 2) Proyectos de trabajo, 3) Educación de jóvenes y adultos (EJA) y 4) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Esta investigación utilizó métodos cualitativos como estrategia de desarrollo científico. En cuanto a la metodología cualitativa, se utilizó un “análisis de contenido”, según Babbie (2005), entre otros autores. Además del autor ya mencionado, podemos citar: Bardin (1977), Kidder (1981), Bauer y Gaskell (2002), Martins (2004), Charaudeau (2006), etc. Según demuestra Martins (2004), los métodos y técnicas cualitativos de la sociología favorecen el análisis de microprocesos, a través del estudio de acciones sociales individuales y grupales, realizando un examen intensivo de los datos, y están caracterizados por la heterodoxia en el momento del análisis. Martins (2004) enfatiza la necesidad del sociólogo de ejercitar la intuición y la imaginación, en un tipo de trabajo artesanal, visto no solo como una condición para un análisis posterior, sino también para la libertad del intelectual. En este artículo, no abordaremos el tema de forma cuantitativa. Para tal propósito (véase Villela, 2016b).

Una de las motivaciones de esta investigación es la necesidad de comprender la “cultura ambiental” de los individuos y grupos comunitarios del noroeste paulista, en el estado de São Paulo, vislumbrándose la posibilidad de desarrollo sostenible. Las relaciones entre la humanidad-sociedad-naturaleza condicionan y son condicionadas por la “cultura ambiental”, que debe ser el punto de partida para comprender la consciencia de los individuos y grupos comunitarios. Tan solo se puede lograr cambios de actitud con una investigación atenta de la “cultura ambiental” de las comunidades que esté basada en una estrategia de formación ambientalista.

Se retoma el concepto de “cultura ambiental” a partir de Irizarri (2010), entre otros autores. Para este autor, “cultura ambiental” es un sistema de conocimiento, experiencias, motivaciones, valores, actitudes relacionadas al medio ambiente. En el concepto de “cultura ambiental” están implicadas creencias e ideas que se vuelven en una forma regular de pensamiento y acción práctica en la actividad social. En ese concepto, las formas de conciencia social –política, ética, religiosa, estética, jurídica, filosófica y científica– están estrechamente vinculadas. De acuerdo con Irizarri (2010), para desarrollar la “cultura ambiental”, se debe partir de la formación de una profunda concientización en individuos y grupos comunitarios y llegar a la “conciencia ambiental”.

Uno de los primeros intelectuales a desarrollar el concepto de “cultura ambiental” ha sido Fernando Salinas (1930-1992). Las ideas de este pedagogo las hemos investigado en nuestro trabajo de postdoctorado (véase Villela, 2009-2010). El autor define “cultura ambiental” como la “máxima representación física de los avances sociales y económicos de un país en vías de desarrollo”, en la cual se entrelazan tradiciones populares, participación y conocimiento profesional. Según el autor,

El ambiente es la unidad de la sociedad, el individuo y el entorno. La vida se desarrolla en un sistema ambiental que abarca el pasado, el presente y el futuro a través del recuerdo,

la realidad y la imaginación. La cultura ambiental es una síntesis de las condiciones del medio natural y el paisaje diseñado, los conjuntos urbanos y espacios de uso público, calles, plazas y parques; las edificaciones de usos diferentes; el mobiliario, equipamiento, vestuario, la cultura corporal en todos sus aspectos; la gastronomía, los objetos de uso y contemplación –utilitarios o decorativos–, las obras sonoras, la pintura, la escultura, el diseño gráfico, el diseño industrial o artesanal, el conjunto cromático, la fotografía y la tipografía, que se encuentran en los espacios de vida diaria y cuyas imágenes visuales o audiovisuales se distribuyen por la televisión, el cine, el video o las publicaciones; en todas sus relaciones entre sí y con quienes las experimentan en un momento de la historia y en un medio social, económico, político, ecológico y cultural específico [...] (Salinas, 1988, citado por Pérez-Rubio, 1994, p. 237-238).

Del fin del siglo XX al inicio del XXI, varios investigadores vienen desarrollando el concepto de “cultura ambiental” y como aportación al estado del arte de esta investigación, podemos citar a los siguientes autores: Salinas (1988 y 1992), Cárdenas (2002), Pérez-Rubio (1994 y 2003), Cruz (2002), Quesada (2002), Cruz, Romero y Hernández (2007) y Bery (2009), entre otros. De las concepciones analizadas, suscribo la definición de Quesada, en donde la cultura ambiental abarca la totalidad del modo de vivir de los miembros de una sociedad y expresa la compleja red de relaciones planteadas entre la sociedad y su ambiente. Quesada (2002) define “cultura ambiental” como sigue:

Proceso dialéctico que refleja la calidad de vida de las comunidades, el grado y expresión de dominio de los comunitarios de sus condiciones de existencia que se manifiesta a través de los símbolos, los significados heredados, vivenciadas y creadas por los sujetos

en la iteración y relación con otros comunitarios en su medio ambiente natural y social. (Quesada, 2002, p. 24).

Según demuestra Bery (2009), la “cultura ambiental” forma parte de la cultura general integral de la población. Su objetivo es alcanzar la armonía en las relaciones humanidad-sociedad-naturaleza y contribuir para el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano, además de su enriquecimiento como ser social y, por consiguiente, la elevación de su calidad de vida. El concepto de cultura ambiental es de extrema importancia, puesto que contribuye para la formación de una concepción de mundo en la que el individuo analiza de una manera profunda, real, y en su integralidad, los procesos complejos, los acontecimientos y fenómenos que se dan en el infinito mundo material, al igual que la interacción entre ellos. Por consiguiente, el ser humano logra evaluar el alcance y las consecuencias de su actividad transformadora no sólo para la presente generación, sino también para las futuras.

Aún de acuerdo con Bery (2009), la idea de “cultura ambiental” refleja el modelo ético de las relaciones entre la humanidad y los demás componentes del ambiente al cual pertenece de modo indisoluble, y entre la comunidad y su entorno, a través de la cultura. La “cultura del ambiente” permite plantear relaciones positivas de convivencia social con el paisaje natural, lo que es indispensable para el éxito de la sostenibilidad ecológica y asegura la permanencia y el desarrollo de la vida en nuestro planeta.

En síntesis, para los autores citados, la misión de la cultura en el área ambiental se encuentra asociada al desarrollo humano y posee como objetivo construir una nueva y definitiva responsabilidad social e individual para la sostenibilidad humana. La cultura debe potenciar una ética de sostenibilidad “desde”, “con” y “para” la comunidad, en donde la relación con los demás componentes del ambiente resulta imprescindible. A seguir, se muestra una acuarela hecha por

Fernando Salinas, en la década de los cincuenta del siglo pasado, que ilustra la idea de “cultura ambiental” de Nuestra América (véase Velázquez, 2018).



Figura 1. La arquitectura es un impulso. Fuente: Velázquez (2018).

Desde el punto de vista metodológico, se han elegido las posibilidades del trabajo con proyectos, a causa de la riqueza de material acumulado acerca de comunidades rurales (véase MST, 2019). Entre las diversas opciones de trabajo con proyectos, se destacan: “proyectos de enseñanza”, “proyectos de trabajo”, “proyectos de aprendizaje”, “temas generadores”, “metodología del complejo temático”, entre otros (véase Hernández, 1998). De ese modo, las metodologías de trabajo con proyecto proporcionan más flexibilidad de estrategias al profesor y más libertad al educando, posibilitando un aprendizaje que de hecho corresponda a las necesidades reales de la comunidad.

De acuerdo con Silva (1991, p. 30-32), la palabra “proyecto” como solemos utilizarla actualmente, tiene su origen indiscutible en los siguientes vocablos latinos: *jactare* (verbo, significando: echar, lanzar); *pro* (preposición, significando: en frente a, en favor de, en vez de,

etc.); *projectio, projectionis* (sustantivo, significando: acción de echar adelante, estiramiento); *projectus* (adjetivo, significando: echado adelante, prominente, saliente); *projicere* (verbo, significando: echar adelante). Para el autor, es fácil verificar que este es el origen común de las palabras equivalentes a proyecto en casi todos los idiomas occidentales: “proyecto” corresponde a *proyecto* en español, *progettoem* en italiano, *projet* en francés, *project* en inglés, *projekt* en alemán etcétera.

Aun para el autor, así como incontables otros vocablos de la terminología filosófica y científica, el término “proyecto” asume prácticamente la misma forma y el mismo significado en un ámbito muy amplio. Sin embargo, se sabe que, en el pasado, el idioma portugués utilizaba preferencialmente otras denominaciones, como “risco”, “traça” etc., con una riqueza semántica similar al italiano *risico* o *rischio*, que, a su vez, es derivado del árabe clásico *rizq* (Lo que se encuentra con la providencia). Esa palabra se refiere a la proximidad de un posible peligro, daño o amenaza, pero también de una oportunidad (véase Silva, 1991). A seguir, vamos a diferenciar el concepto de proyecto de trabajo, desde el punto de vista de enseñanza.

En fines de los años noventa, al cuestionar las prácticas pedagógicas que llevan nortando la enseñanza, en el campo de debate de los conceptos dialécticos de educación, Gasparin (2002), con fuerte afinidad con la psicología, propuso al educador un modo de impartir clases y aprender. Interconectando la práctica social del alumno con la teoría, su intención era posibilitar una formación docente y que, en la medida de lo posible, responda a las necesidades de los discentes. El pedagogo aboga por una práctica de investigación y acción basadas en los presupuestos teórico-metodológicos de la Pedagogía Histórico-Crítica de Saviani, buscando señalar las contribuciones del método dialéctico para la elaboración y ejecución de proyectos de trabajo. El proceso didáctico, propuesto por Gasparin (2002), ha sido formulado con base en Saviani (2012). Para un ejemplo práctico de esa propuesta, sugerimos la lectura de Villela (2018).

En combinación con esa metodología, se ha utilizado la experiencia de EJA desarrollada en el contexto del Proyecto Unesp de Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante, Peja-Unesp). El Peja-Unesp fue creado en la Unesp en el año 2000, inicialmente vinculado al Programa Unesp de Integración Social Comunitaria, de la Prorectoría de Extensión Universitaria-PROEX. Él tiene por objetivo plantear una política pública para la educación de jóvenes y adultos, buscando emprender alianzas comunitarias locales y contribuir con recursos para la formación de ciudadanos/lectores críticos y participativos, además de la formación de profesores con la visión de “educadores populares”. Actualmente, el Peja es desarrollado en ocho campus de la Unesp (Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro y São José do Rio Preto) y recibe recursos humanos y materiales de la Prorectoría de Extensión Universitaria-PROEX para el progreso de sus trabajos (véase Villela, 2016c y Villela et al., 2007).

Sumada a esas dos experiencias metodológicas (Proyectos de Trabajo y EJA), se ha utilizado la experiencia desarrollada en Villela (2014), más específicamente el proyecto: Centro Virtual de Estudios y Culturas del Mundo Rural. Tal herramienta ha sido desarrollada como un recurso didáctico y una herramienta para la enseñanza de sociología a los alumnos de la carrera de pedagogía de la Unesp de São José do Rio Preto (SP), en adelante, Rio Preto. Posteriormente, fue extendida a escuelas que demostraron interés en desarrollar tópicos del área de Ciencias Humanas y sus Tecnologías. El proyecto utiliza la metodología de blog, un sitio actualizado con frecuencia, en el cual se presentan los contenidos en orden cronológico inverso. Pueden contener textos, imágenes, audios, videos y animaciones. Esa metodología permite difundir el conocimiento generado por la universidad en la Internet gratuitamente. La comunidad se relaciona a través de los contenidos, posibilitando la transmisión de información, así que la Web se vuelve un espacio de lectura, escrita, participación y reflexión.

El blog de clase, por ejemplo, ha sido utilizado como herramienta del Peja-Rio Preto en uno de los trabajos desarrollados en el Centro de Convivência do Idoso (Centro de Convivencia del Anciano), en adelante CCI. En el Peja-Rio Preto del CCI, el enfoque central ha sido el desarrollo de prácticas de literacidad/escrita en el contexto de tecnología digital (véase Komesu; Tenani, 2010). En ese sentido, los jóvenes, adultos y ancianos han podido adquirir conocimientos básicos de computación (*Word, Internet, Facebook, blogs* etc.).<sup>1</sup> En adición al desarrollo de prácticas de literacidad/escrita en el contexto de tecnología digital, los objetivos del Peja-Unesp son: preparar los alumnos para leer y escribir en la Lengua Materna (LM); utilizar, con discernimiento, el sistema de numeración decimal y las operaciones fundamentales en la resolución de problemas de la vida cotidiana; conocer los derechos, deberes y leyes que reglamentan el mundo laboral; desarrollar nociones de salud física, psicológica y mental; discutir asuntos relacionados a la conservación del medio ambiente. El trabajo del Peja-Rio Preto en el CCI es una alianza entre la Unesp y la Secretaría Municipal de Asistencia Social de Rio Preto<sup>2</sup> y tiene por objetivos generales integrar la población mayor<sup>3</sup> en el proceso de inclusión digital, teniendo en cuenta las necesidades impuestas por una sociedad tecnológica. Pasamos a los resultados y a la discusión.

### **Resultados, discusión y limitaciones**

Se han organizado diversos cursos de extensión entre 2016 y 2019 en los cuales se han experimentado los procesos descritos anteriormente. Los cursos se destinaron a los alumnos del

---

<sup>1</sup> Para el desarrollo de los temas relacionados a la jerga de Internet, hemos contado con la cooperación de las profesoras Dras. Fabiana Komesu y Luciani Tenani en el proyecto, ambas del Departamento de Estudios Lingüísticos y Literarios.

<sup>2</sup> Esa alianza se ha firmado por intermedio de un “término aditivo” añadido al convenio vigente entre la Unesp y la Administración del Ayuntamiento de Rio Preto, el cual fue diseñado por medio del equipo del Peja-Rio Preto a partir de 2013.

<sup>3</sup> La población es registrada en el Centro de Referencia de Asistencia Social (CRASS) para la selección para poder frecuentar el CCI-Rio Preto, ubicado en la Av. Philadelpho Manoel Gouveia Neto, 785, Vila Novaes, en la zona norte de la ciudad.

Ibilce/Unesp y a la comunidad general que deseara obtener una formación específica en el área de educación del campo, en particular para desarrollar trabajos y/o investigaciones con la interfaz agroecología, agroforestería y salud en el suelo. Algunos temas del curso han sido: 1. Cultura Ambiental (véase Villela, 2016a); 2. Salud en el Suelo (Blanco, 2020, 2017 e 2013); Agroforestería (Costa et al., 2014) y 3. Agricultura Sostenible (Nagai y Kishimoto, 2008). Se puede acceder a una primera elaboración de los resultados de esta discusión en Villela (2018). A seguir, presentamos la figura 1 con algunos elementos de la praxis de los cursos de extensión: fosfito, hollín, lechadas minerales, agua de vidrio, biofertilizantes y la cromatografía de Pfeiffer (véase Blanco, 2017).



Figura 2. Volante con imágenes de la praxis de los cursos de extensión. Fuente: Blanco (2017).

Entre las diferentes formas de «praxis» de ese proceso educativo, resaltamos la elaboración de la cromatografía de Pfeiffer utilizada para el diagnóstico del estado de salud del suelo (véase

Blanco, 2017). Cromatografía, del griego *croma*, significa color y *grafein*, escribir. Es la designación colectiva para un conjunto de técnicas de laboratorio para la separación de mixturas. La cromatografía ha sido inventada por el biólogo Tswett, italiano hijo de inmigrantes rusos, en 1910, y se ha vuelto un segmento sofisticado de la ciencia del suelo (BLANCO, 2017). El autor nos muestra cómo elaborar la cromatografía:

¿Qué es un croma? Es mucho más que un análisis bioquímico del suelo. Es un holograma (cada parte contiene la información del todo) de los efectos del Sol sobre los ciclos biogeoquímicos metabolizados en el suelo vivo. Su armonía circular (aureola) indica la cantidad de carbono en el suelo, además de la gloria (fenómeno óptico) de la integración a la biodiversidad y vida del suelo, al igual que un calidoscopio. Mientras más grande la armonía, más grande y constante es la transformación y fluidez de energía. En este suelo analizado, no hay pérdidas. En el microcosmo del cromatograma vemos la lucha entre la fusión y la gravedad, siendo que la vida (fusión) es la animación de los minerales: acorde Vernadsky, una fuerza contra la gravedad. Mientras más simples y sin vida, más las sustancias se acercan al centro gravitatorio del cromatograma (el caso de los metales/minerales). Cuanto más complejas y vitales las sustancias, más cerca están a la superficie o al borde de fusión del cromatograma (Blanco, 2017).

De acuerdo con Blanco (2017), el cromatograma es un análisis de suelo integral, que permite hacer un diagnóstico y acompaña su tratamiento de un modo autointerpretativo, hecho por el/la agricultor/a mismo/a. El análisis más preciso y seguro en los seres vivos es la genómica (ADN). La cromatografía de Pfeiffer es más sofisticada, puesto que, además de la identificación de DNA, ella incluye la proteómica, la expresión de las proteínas, acorde el ambiente. De un modo rápido, fácil y barato, ella posibilita la interpretación de la situación de su suelo por el/la

agricultor/a a lo largo del tiempo y del espacio, al igual que un padre acompaña el crecimiento, desarrollo, estado de salud física y mental del hijo, con la capacidad de intervenir cuando sea necesario (Blanco, 2017).



*Figura 3. Cromas de Pfeiffer. Fuente: Blanco, 2020.*

¿Qué se busca en un cromatograma? Para Blanco (2017), se busca la lectura de la vida, de la calidad de vida del suelo, en un determinado momento. Eso se visualiza fácilmente en un cromatograma por medio de la armonía de colores y dibujo entre los diferentes componentes del suelo: mineral, orgánico, energético, electromagnético. Así, es posible saber si un determinado mineral está en armonía con la materia orgánica, el pH, la biodiversidad de microorganismos o grado de oxidación/reducción de enzimas, vitaminas y proteínas, y cómo se puede cambiar positivamente la situación hallada para alcanzar esa meta (Blanco, 2017).

Según el autor, hay que recordar que el análisis va a depender del aprendizaje empírico acerca de la naturaleza por parte de quien lo efectúa, el agricultor mismo y su familia. El cromatograma es una tomografía del suelo y de la planta que permite saber: 1) cuál es el manejo

del contenido de agua del suelo y 2) cuál es el manejo de los minerales, plantas adventicias y otras. O sea, permite el diagnóstico perfecto de la salud del suelo y la evaluación de la calidad de los alimentos producidos ahí (Blanco, 2017).

A seguir, en la tabla 2, presentamos una comparación entre cromas de maíz criollo y transgénico. En sentido horario, 1) espigas de maíz criollo y transgénico; 2) maíz criollo, con preparación mínima del suelo con encalado y harina de rocas, además de la aplicación de biofertilizantes durante su desarrollo y de la utilización del sistema de milpa (consorcio de maíz, frijol y calabaza); 3) la misma semilla de maíz criollo anterior, cultivada por el productor Aguinaldo (São Pedro/SP, Brasil). El sistema de producción utilizado ha sido el convencional. Para acceder a la historia de los saberes tradicionales, del territorio campirano, en el estado de São Paulo, Brasil, sugerimos leer: Candido (2001), Villela (2016a) y Dória y Bastos (2018).

De acuerdo con Naves (2020), el productor sospecha que el maíz ha sido contaminado con polen de maíz transgénico. El “croma” nos muestra esa posibilidad; 4) contraprueba del croma anterior; 5) maíz transgénico, identificado como 2B63PW; 6) maíz fresco convencional del supermercado. En estos cromatogramas de cereales, se hace evidente la diferencia de maíz criollo en comparación al maíz transgénico: parece que las conexiones de ADN, citosina, guanina, adenosina, están “falladas”, lo que comprueba que la industria ha cambiado la proteína del maíz, según Naves (2020). En cuanto a los daños del maíz transgénico a la salud (véase Villela, 2014).

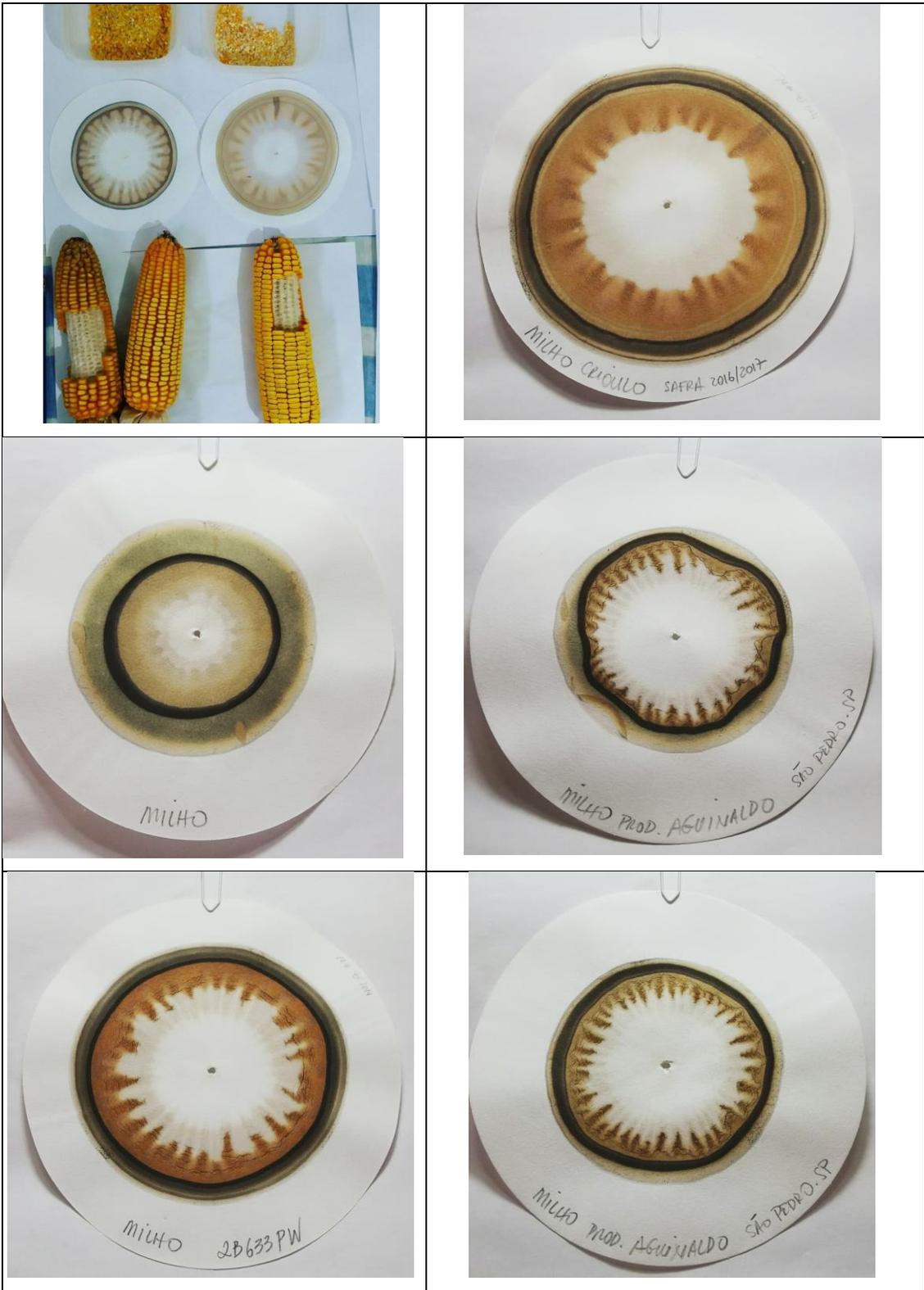


Figura 4. Cromas de maíz criollo y transgénico. Fuente: Blanco (2020).

Los cursos de extensión ofrecidos entre 2016 y 2019 han sido momentos de desarrollo de los proyectos de trabajo, con base en la didáctica de la pedagogía histórico-crítica propuesta por Gasparin (2002). De acuerdo con esa perspectiva teórico-metodológica, el punto de partida se refiere al nivel de desarrollo real del educando, la práctica social inicial; el segundo momento constituye el eje entre la práctica social y la instrumentalización, o sea, la problematización. El tercer momento dice respecto a las acciones didáctico-pedagógicas para el aprendizaje, llamándose instrumentalización; el cuarto es la expresión elaborada de la nueva forma de comprender la práctica social, la catarsis; el quinto y último se refiere al nivel de desarrollo actual del educando, o sea, la práctica social final.

La escrita de los participantes de los cursos, en los años 2016 a 2019, que se presenta en la tabla 3, expresa la transición de una visión caótica de la realidad al conocimiento científico ofrecido por el proyecto en la cual se deduce la realidad por medio de nuevos modos de pensar (para otras publicaciones, véase Villela, 2014). Es la manifestación del perfeccionamiento intelectual de los participantes, quienes se desafían dialécticamente de modo continuo a cambiar la contradicción existente entre lo antiguo (práctica social inicial) y lo nuevo (práctica social final), de acuerdo con Gasparin (2002). La escrita presente en las publicaciones representa uno de los puntos de llegada del proceso pedagógico del proyecto, comprobando que el proceso de contrahegemonía abre espacios de lucha y desplazamiento y posibilita la reversión de las formas de dominación material e inmaterial (véase Moraes, 2002). En seguida presentamos las publicaciones de los participantes de los cursos (traducidas del portugués al español).

### Tabla 1 - Publicaciones de los participantes de los cursos de extensión (2016-2019)

Participante F. 17/07/03 13:22

- El curso Território Caipira ofrecido por la Unesp es una riqueza inestimable para el conocimiento. En el módulo 1, se ha resaltado la importancia y la práctica de elaboración de los fermentados: kobashi, biofertilizante, silo de microorganismos, EM.
- Esas prácticas han mostrado como es fácil para el productor agroecológico hacerse independiente de insumos químicos, por no mencionar la salud completa que va a ofrecer a su suelo, a la plantación y también a sus animales.
- Ponencias y explicaciones maravillosas de los fundamentos de la agroecología, dadas por el mentor Oliver, embazan divinamente las prácticas desarrolladas, al igual que la explicación riquísima dada por el prof. Fábio acerca de la riqueza socio/histórico/cultural de las mujeres del campo.
- En suma, todo lindo y maravilloso, de un valor inmensurable para nuestra conciencia agroecológica, llevándonos a hincar pie con toda fuerza en esta actitud de preservar la salud del suelo.

Participante F. 17/07/03 18:18

- En el módulo 2 del curso Salud del Suelo hemos aprendido muchas cosas excelentes: lechadas calientes y frías, fosfito, biochar.
- Como siempre, son recetas muy simples y baratas que pueden llevar a una producción agroecológica eficiente y saludable.
- La práctica de la cromatografía seguramente ha aumentado todavía más el nivel del curso, enseñándonos, con simplicidad y arte, como dibujar la sanidad del suelo al igual que de los alimentos.
- Cursos como éste deben formar parte constante de nuestra región y todo el mundo, puesto que aclaran bien el deber de concienciación que tenemos con respecto al suelo, padre y madre de todos los seres vivos.

**SUELO SANO, POBLACIÓN SANA. SUELO ENFERMO, POBLACIÓN ENFERMA**

Participante L. 17/07/12 13:58

- En esta segunda parte del curso Território Caipira-Saúde do Solo, hemos explorado de modo práctico la cromatografía de Pfeiffer (o cromatografía circular) que permite al agricultor tener autonomía con una visión integral del suelo de la propiedad, además de analizar la evolución del manejo agroecológico que esté practicando. Así, puede acompañar las sucesivas etapas calibrando los resultados y progresos.
- Las lechadas minerales preparadas cumplen una función dual. Actúan para nutrir y, en casos de emergencia, también pueden tener acción sobre los síntomas/vectores de las enfermedades.
- Posibilitan que uno se vuelva autosuficiente en relación a la industria, puesto que la mayoría de los insumos está fácilmente disponible y otros pueden venir de la propiedad o región.
- El uso conjunto de las técnicas aprendidas puede empoderar grandemente al agricultor, ya que el suelo revitalizado y remineralizado seguramente va a retribuir alimentos saludables, geobiodiversos, nutritivos y abundantes.

Participante M. 17/07/04 14:06

- En este segundo módulo de prácticas, hemos intercambiado muchas informaciones y conocimiento sobre qué es el suelo vivo y energía. Hemos adentrado el flujo de las señales y de la lectura de esas señales, para intervenir de modo que respetemos los procesos de

transformación y los ciclos biológicos. Utilizando las recetas de lechadas y compuestos minerales, hemos cocinado y alimentado la tierra para el control, reequilibrio y salud de las culturas y del suelo.

- Se han fijado, documentado el manejo, la recolección y la observación de la materia en transformación o estagnación en el tiempo/espacio del papel recortado en círculo. - Cromatografía, punto de partida y lectura para futuras acciones y evaluaciones de las prácticas empleadas.
- Se abrió la puerta para la formación de una red de intercambio de conocimiento y experiencias. Grato.

Participante J. 16/12/19 09:10

- Una vez más un encuentro inspirador, donde aprendemos mucho más que técnicas con enfoque en la cultura del maíz, sino estudios y experiencias de Oliver Blanco e investigadores acerca de manejos en la agricultura orgánica.
- Aunque yo sea productora y profesional del área, fui sorprendida con varias «novedades», como: cromatografía aplicada a los suelos, plantas y compostajes; principios 3M y 4M; sideróforos, biochar, peletización alternativa para semillas no convencionales, formulación de fosfito y otras.
- La experiencia y humildad de Oliver me hicieron sumergir en el pasado histórico del maíz, conduciéndome por la descubierta de técnicas, la importancia de un alimento orgánico para un organismo, impactos de los transgénicos, teoría de la trofobiosis y tantas cosas fantásticas acerca de nuestro tema.
- Seguramente hace falta que tengamos más tiempo con Oliver para intentar «succionar», en el buen sentido, más de sus experiencias y llevar para más cerca de nuestra región tan “necesitada” informaciones imprescindibles para la conservación y ampliación de nuestra agricultura familiar y orgánica.

---

Fuente: Villela (2014).

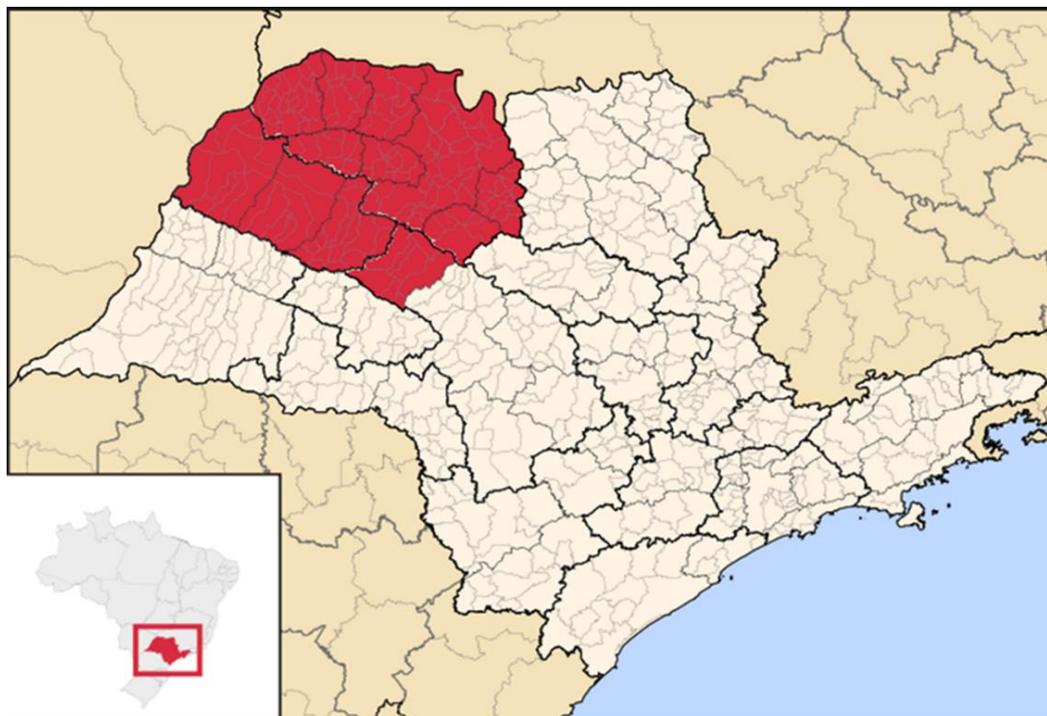
Según podemos observar en la escrita de los participantes arriba, la opción teórico-metodológica por la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica contribuye para la valoración de los conocimientos científico-culturales, que son el fundamento para la transformación de la realidad. Según Saviani (2012) señala, la apropiación de los conocimientos históricamente producidos por la humanidad es resultante del proceso de mediación, en virtud de las relaciones de las personas entre sí y la cultura. La escrita de los participantes indica la superación del sentido común en dirección a la conciencia filosófica. De la escrita se desprende que el educando reconoce elementos de su situación, indicando la necesidad de intervenir en la realidad, cambiándola en el sentido de ampliación de la libertad, de la comunicación y de la colaboración entre personas.

El mérito de la reorganización de las prácticas sociales iniciales de los participantes está en el proceso didáctico de la pedagogía histórico-crítica, cuyo método de investigación y elaboración del conocimiento científico se fundamenta en el desvelamiento de la teoría del valor trabajo de Marx. Ese aporte teórico-metodológico contribuye para nuevas relaciones de enseñanza y aprendizaje, además de ayudar tanto en la formación de los alumnos, cuanto de los profesores. Un proyecto de trabajo bajo esa perspectiva teórico-metodológica es un excelente instrumento didáctico, teniendo en cuenta el proceso dialéctico presente en su metodología de enseñanza y aprendizaje.

La idea es extender esta experiencia, como impacto final de la investigación, a los asentamientos de reforma agraria y a las demás ciudades que conforman el territorio campirano. En una encuesta preliminar, con algunas estadísticas de la región, presentamos las ciudades, los asentamientos de reforma agraria y el número de familias presentes en la región noroeste del estado de São Paulo (ciudad, asentamiento y número de familias): 1. Promissão: Assentamento Reunidas (636) y Dandara (203); 2. Guarantã: Antonio Conselheiro (151) y Pasto do Planalto (27); 3. Presidente Alves: Palmares (31), São Francisco (28) y Batalha (07); 4. Cafelândia: Cafezópolis (03); 5. Brejo Alegre: Salvador (20) y São José (48); 6. Araçatuba: Chico Mendes (267), Hugo Silveira (60) y Araçá ( 80); 7. Getulina: Simon Bolívar (42) y 8. Pirajuí: Vitória (10), sumando 1610 familias.

El Noroeste Paulista es una región brasileña en el estado de São Paulo. Cubre parte o toda la mesorregión de São José do Rio Preto y, en ocasiones, también se suele incluir la mesorregión de Araçatuba y la microrregión de Lins. Está formado por la unión de 153 municipios distribuidos en doce microrregiones. Tiene un área total de 50.025 kilómetros cuadrados, aproximadamente 20 % del área del estado. El municipio más poblado es São José do Rio Preto, con 460 mil habitantes, seguido de Araçatuba (200 mil), Catanduva (114 mil), Birigui (111 mil), Votuporanga (84 mil),

Lins (71 mil) y Fernandópolis (64 mil), en total más de un millón de habitantes. Esta información ha sido tomada de Noroeste (2020). A seguir, en la figura 4, presentamos un mapa de la región.



*Figura 4.* Noroeste Paulista. Fuente: Noroeste, 2020.

Lo que limita proyectos como este es la retirada de fondos de las áreas de educación, ciencia, tecnología e innovación. Las inversiones en educación están congeladas por los próximos 20 años, lo que daña exponencialmente la educación pública. Las disminuciones afectarán las acciones de operación, reestructuración y modernización de Universidades, Hospitales, Institutos de Educación Profesional y Tecnológica, Agencias de Financiamiento, Formación Profesional, Científica y Tecnológica, Educación Básica, etc.

## **Conclusiones**

Podemos resaltar como principales logros de este trabajo: 1) recopilación de material para investigación por medio de hipertextos producidos en el ambiente de blog de clase por los

participantes del proyecto. Eso proporciona datos cualitativos para investigaciones interesadas en la descripción y comprensión de la centralidad del valor trabajo; 2) desarrollo de posibilidades de acción, según demuestra la escrita de los participantes, para la inclusión productiva en el territorio campirano, en el formato de un proyecto de trabajo según la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica; 3) consolidación de redes socioeconómicas de la agricultura familiar en el ámbito de los territorios rurales, en particular de la región noroeste paulista, teniendo en vista las prácticas de economía solidaria; 4) el fortalecimiento de organizaciones económicas, lo que contribuye para la inclusión productiva y el desarrollo sostenible y solidario del territorio campirano; 5) el desarrollo práctico de la idea de “cultura ambiental”, propuesta por Salinas (1988), entre otros. Eso posibilita nuevos diseños ambientales para Nuestra América, de acuerdo con Pérez-Rubio (2003).

Por fin, es importante resaltar 6) la contribución para la producción y sistematización de metodologías innovadoras de EJA en la educación del campo; 7) el perfeccionamiento de teorías pedagógicas y experiencias educativas con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y otras herramientas tecnológicas en la educación en el campo. Se ha desarrollado este proyecto en un espacio de EJA, acorde Brasil (2000), un ambiente que abarca todo el proceso de aprendizaje, formal o informal, donde personas consideradas adultas por la sociedad desarrollan sus habilidades, enriquecen su conocimiento y perfeccionan sus habilidades técnicas y profesionales, direccionándolas para la satisfacción de necesidades personales y de su sociedad. En el ambiente de EJA, las situaciones reales deben ser el cerne de la organización de la propuesta pedagógica que se va a desarrollar. Por lo tanto, el desafío de la EJA es integrar el trabajo y el aumento de escolaridad en su organización curricular. Con base en esas reflexiones, el “arco ocupacional” con el cual se trabajó fue la producción rural familiar y la calificación social y profesional. El resultado de este trabajo es la articulación entre saberes de los educandos y diferentes áreas del conocimiento, la cual posibilitó la vivencia de nuevos valores y la puesta en

marcha de acciones colectivas, además del aumento de escolaridad vinculado a la capacitación social y profesional, el cual ha proporcionado nuevos aprendizajes a los educandos en el territorio campirano.

## Referencias

- Babbie, E. (2005). *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte, Brasil: UFMG.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bauer, M., Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Bery, M. G. (2009). *La cultura ambiental y el promotor cultural: una mirada necesaria en la comunidad "El Tivoli" en Santiago de Cuba*. (Tesis de maestría en Desarrollo Cultural Comunitario). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2009.
- Blanco, O. H. N. (2020). *Cromatografia de solo (Kolisko-Pfeiffer): diagnóstico do estado de saúde no solo e alimentos*. Araçatuba, Brasil: Flickr sitio de alojamiento Web. Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/raearacatuba/albums>
- Blanco, O. H. N. (2017). *Práticas da agricultura orgânica: saber e fazer em mãos campestinas*. Curso de extensão presencial. Território caipira: saúde no solo. Araçatuba, Brasil: SlideShare sitio para intercambio de documentos. Recuperado de <https://pt.slideshare.net/OliverBlanco01/territorio-caipira-curso-sade-no-solo-jun-jul-2017>
- Blanco, O. H. N. (2013). *Milho crioulo "Cunha"*. *Blanco agricultura: consultoria e acompanhamento técnico para o envolvimento dialógico da agricultura orgânica no Brasil*. Araçatuba, Brasil: Blogger sitio para edición y manejo de blogs. Recuperado de <http://oextensionista.blogspot.com.br/2013/05/milho-crioulo-cunha.html#.Vl6-hr9yzQ9>
- Boff, L. (2019). *Às agressões, como nos responde a Mãe Terra*. Petrópolis, Brasil: Sitio personal. Recuperado de <https://leonardoboff.org/2019/08/15/as-agressoes-como-nos-responde-a-mae-terra/>
- Boff, L. (1993). *Ecologia, mundialização e espiritualidade: a emergência de um novo paradigma*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Brandão, I. de L. (1984). *Não verás país nenhum: memorial descritivo*. Rio de Janeiro, Brasil: Codecri.
- Candido, A. (2001). *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 9. ed. São Paulo, Brasil: Duas Cidades/Editora 34.
- Cárdenas, E. (2002) *Por una teoría para transformar el ambiente*. *Arquitectura y Urbanismo*, ISPJAE, La Habana, *volumen XXIII*, pp. 8-15.
- Charaudeau, P. (2006). *Discurso político: as máscaras do poder*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Costa, F. M. P. da., Oliveira, T. H., Irineu, N. S. (2014) *O. Sistemas agroflorestais: um olhar sobre o caso da Fazenda Elo Florestal*. *Cadernos de Agroecologia, volumen (9)*, pp.1-4. Recuperado de <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/15945/10231>

- Cruz, R. (2002). *Ruta crítica para el desarrollo de las percepciones como indicador de la cultura ambiental comunitaria*. (Tesis de maestría en Desarrollo Cultural Comunitario). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Cruz, R., Romero, E.; Hernández, M. (2007). Educación ambiental y cultura: su convergencia en la construcción simbólica de la naturaleza. En R. Bériz (Ed.), *Educación ambiental para el desarrollo sostenible*. (pp.19-40). La Habana: UNESCO.
- Dória, C. A., Bastos, M. C. (2018). *A culinária caipira da Paulistânia: a história e as receitas de um modo antigo de comer*. São Paulo, Brasil: Três Estrelas.
- Earth Overshoot. (2020). *Earth Overshoot Day*. Oakland, USA: Sitio corporativo. Recuperado de <https://www.overshootday.org/>
- Foster, J. B., Clark, B. (2006). Imperialismo ecológico: a maldição do capitalismo. En: L. Panitch; C. Leys, C. (Ed.), *O novo desafio imperial*. (pp. 225-243). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Foster, J. B. (2005). *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Gasparin, J. L. (2002). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 1. ed. Campinas: Autores Associados.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre, Brasil: ArtMed.
- Irizarri, L. S. (2010). El desarrollo de una cultura ambiental en el contexto comunitario de Cuba. (Tesis de maestría en Desarrollo Cultural Comunitario). Universidad de Granma, Jiguaní, Cuba.
- Kidder, L. H. (1981). *Selltiz, Wrightman e Cook: métodos de pesquisa nas relações sociais*. vols. 1 e 2. São Paulo, Brasil: EPU.
- Komesu, F. C., Tenani, L. E. (2010) Práticas de letramento/escrita em contexto da tecnologia digital. *Eutomia, volumen (1)*, pp. 1-15.
- Löwy, M. (2005). *Ecologia e socialismo*. São Paulo, Brasil: Cortez. (Coleção questões da nossa época; v. 125).
- Marcuse, H. (1973). *Ecologia contra poluição*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Martins, H. H. T. de S. (2004) Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa, volumen (30)*, pp. 289-300.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Moraes, D. de. (2002). *Imaginário social e hegemonia cultural*. Rio de Janeiro, Brasil: Sitio Gramsci e o Brasil. Recuperado de <https://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297>
- MST (2019). Movimento dos Sem Terra. *35 coisas que você precisa saber sobre o MST*. Brasília, Brasil: Sitio corporativo. Recuperado de <https://mst.org.br/2019/01/18/35-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-o-mst>
- Nagai, K., Kishimoto, A. (2008) *Manejo do solo e adubação: equilíbrio nutricional, melhoramento do solo e saúde da planta*. Guatapará, Brasil: Instituto de Pesquisas Técnicas e Difusões Agropecuárias da JATAK. Recuperado de <https://docplayer.com.br/22014519-Manejo-do-solo-e-adubacao-equilibrio-nutricional-melhoramento-do-solo-kunio-nagai-akira-kishimoto.html>
- Noroeste Paulista (2020). *Mapa de la región noroeste del estado de São Paulo*. San Francisco, USA: Wikipedia. Recuperado de

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Noroeste Paulista \(defini%C3%A7%C3%A3o\).png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Noroeste_Paulista_(defini%C3%A7%C3%A3o).png)

- Pérez-Rubio, C. V. (2003) El diseño ambiental en nuestra américa: colonización o liberación. *Archipiélago. Revista Cultural de Nuestra América*, volumen (11), pp. 54-57.
- Pérez-Rubio, C. V. (1994). *Y el perro ladra y la luna enfria*. Fernando Salinas: diseño, ambiente y esperanza. Ciudad de México, México: UNAM, UAM-A, UIA.
- Pinheiro, S. (2018). *Agroecologia 7.0: bombeiro agroecológico, farinhas de rochas, biofertilizantes, biochar, agrohombopatia e sideróforos*. Rio Grande do Sul, Brasil: UFRGS/Fundação Juquira Candiru Satyagraha/Plataforma Catarse.
- Quesada, M. de. (2002) *La cultura ambiental comunitaria: un reto de la integración escuela-comunidad*. (Tesis de maestría en Desarrollo Cultural Comunitario). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. reimpr. Campinas, Brasil: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).
- Salinas, F. (1992). La cultura ambiental de nuestra América. *Arquitectura y Urbanismo, ISPJAE, La Habana*, volumen (13), pp. 25-32.
- Pérez-Rubio, C. V. (1988). De la arquitectura y el urbanismo a la cultura ambiental. *Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Guayaquil*, volumen (1), pp. 26-30.
- Silva, E. (1991). *Uma introdução ao projeto arquitetônico*. 2. impr. Porto Alegre, Brasil: UFRGS.
- Velásquez, J. C. P. (2018). La naturaleza en la obra de Fernando Salinas. *Arquitectura y Urbanismo, Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Cuba*, volumen (XXXIX), pp. 32-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3768/376858947004/html/index.html>
- Villela, F. F. (2018). Trabalho, história e saberes tradicionais no território caipira: fundamentos e possibilidades na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Revista da Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso*, volumen (29), pp. 63-80. Recuperado de <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3888>
- Villela, F. F. (2016a). Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista. *Retratos de Assentamentos*, volumen (19), pp. 323-350. Recuperado de <http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/>
- Villela, F. F. (2016b) Escola e preconceito: estudo sobre o preconceito contra a origem geográfica e de lugar para a formação de professores. *Comunicações*, volumen (I), pp.149-162.
- Villela, F. F. (2016c) A formação de professores de educação de jovens e adultos no PEJA-Rio Preto: um caleidoscópio de possibilidades. *Cadernos da Pedagogia (Ufscar. Online)*. volumen (9), pp. 2-15. Recuperado de <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/862/307>
- Villela, F. F. (2014). *Blog de aula centro virtual de estudos e culturas do mundo rural*. Proyecto de extensión universitaria. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex/Unesp. São José do Rio Preto, Brasil: Sitio personal. Recuperado de <http://www.cecmundorural.com.br/>
- Villela, F. F. (2009-2010) *A escola da justiça global*. (Tesis post doctoral). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Villela, F. F. (2007) *O Programa Unesp de Educação de Jovens e Adultos – PEJA-UNESP*. Proyecto de extensión universitaria. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex/Unesp.

São José do Rio Preto, Brasil: Sítio pessoal em Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FiHsDxnsO7Y>

Werneck, G. L., Carvalho, M. S. (2020) A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, volumen (36), pp. 1-4. Recuperado de <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-cronica-de-uma-crise-sanitaria-anunciada>