

Integração de saberes na Educação do Campo: compreensões de educadoras e educadores

 Felipe Junior Mauricio Pomuchenq¹,  Andrea Brandão Locatelli²

¹ Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, Centro de Formação e Reflexão. Rua das Castanheiras, Bairro Scherrer. Piúma - ES, Brasil. ² Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Autor para correspondência/Author for correspondence: felipemauricio03@gmail.com

RESUMO. O presente trabalho tem como objetivo sistematizar e apresentar a compreensão das educadoras e educadores sobre as práticas de integração de saberes no âmbito da educação do Campo, a partir da experiência de uma escola em regime de alternância, a Escola Família Agrícola do Bley, localizada em São Gabriel da Palha - ES. Utilizamos a metodologia do estudo de caso, e como instrumento de coleta, utilizamos questionários, revisão documental e bibliográfica. Traçamos um diálogo com Freire (2014), Santos (2010) e Foerste (2005) para compreendermos e refletirmos as práticas destacadas. A partir deste estudo evidenciamos o grande potencial da Educação do Campo num processo de descolonização dos currículos, pois ao buscar trazer o debate científico com base na realidade vivida pelo estudante, a escola preza por todos os saberes presentes em seu meio através da valorização desses conhecimentos que historicamente vêm sendo negados.

Palavras-chave: integração de saberes, teoria e prática, contextualização.

Integration of knowledge in Rural Education: understandings of educators

ABSTRACT. This work aims to systematize and present the understanding of educators regarding the practices of integrating knowledge within the scope of Rural Education, based on the experience of a school that operates under the alternating regime, the Escola Família Agrícola do Bley, located in São Gabriel da Palha, Espírito Santo, Brazil. We adopted the case study methodology, and as data collection instruments, we used questionnaires, document analysis, and literature review. We established a dialogue with Freire (2014), Santos (2010), and Foerste (2005) to understand and reflect on the highlighted practices. From this study, we underscore the great potential of Rural Education in the process of decolonizing curricula, as the school, by seeking to bring scientific debate rooted in the students' lived realities, values all forms of knowledge present in their context, especially those that have historically been denied.

Keywords: knowledge integration, theory and practice, contextualization.

Integración de saberes en la Educación Rural: comprensiones de los educadores

RESUMEN. El presente trabajo tiene como objetivo sistematizar y presentar la comprensión de los educadores sobre las prácticas de integración de conocimientos en el contexto de la educación rural, a partir de la experiencia de una escuela de alternancia, la Escola Família Agrícola do Bley, ubicada en São Gabriel da Palha - ES. Se utilizó la metodología de estudio de caso, y como instrumento de recolección se utilizaron cuestionarios, revisión documental y bibliográfica. Diálogo con Freire (2014), Santos (2010), Foerste (2005), para comprender y reflexionar sobre las prácticas destacadas. De este estudio destacamos el gran potencial de la educación rural en un proceso de descolonización de los currículos, pues al buscar acercar el debate científico a partir de la realidad vivida por el estudiante, la escuela valora todos los conocimientos presentes en su entorno a través de la valorización de estos conocimientos que históricamente han sido negados.

Palabras clave: integración de conocimientos, teoría y práctica, contextualización.

Introdução

Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes, como afirma Paulo Freire (2014), e é isso que constatamos com o desenvolver da pesquisa, que o conhecimento é multifacetado, e que cada pessoa produz saberes constantemente, influenciada pelo contexto em que está inserida. Mas sabemos que o conhecimento científico, que possui grande relevância para a sociedade, atua de modo impositivo, apresentando-se como único e verdadeiro, mesmo que, para isso, a cultura e os conhecimentos tradicionais/populares sejam suprimidos e/ou inferiorizados.

A escola pesquisada trabalha com a Pedagogia da Alternância (PA), que é uma proposta de ensino que intercala tempos e espaços de aprendizagem, sendo que a primeira experiência dessa modalidade de ensino surgiu no ano de 1935, na França, através de demandas apresentadas por agricultores, organizações sindicais e pela Igreja Católica, na busca de oferecer uma educação sem a necessidade de saída das/os filhas/os das/os camponesas/es de suas comunidades, mantendo o vínculo com o campo (Silva, 2012; Nosella, 2012). Através das articulações do Padre Jesuíta Humberto Pietogrande, com a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em 1968, a Pedagogia da Alternância chega ao estado do Espírito Santo em 1969, através da criação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas no sul do estado, que posteriormente foram se expandindo para o norte do Espírito Santo e para outros estados. Além de alternar tempos e espaços de aprendizagem (a/o estudante permanece parte do tempo na escola e parte do tempo no meio familiar/comunitário). Um Centro Familiar de Formação em Alternância¹ (CEFFA) possui diversas Mediações Pedagógicas próprias, que visam à formação integral da/o estudante, o estudo a partir da realidade, onde as/os sujeitas/os reconhecem o papel da escola e do campo na sua formação (Zamberlam, 1995; Oliveira, 2016; Nosella, 2012).

Dentre as diversas peculiaridades que caracterizam a Pedagogia da Alternância, tais como a participação das famílias, a diversidade de Mediações Pedagógicas, entre outros, discorreremos, neste momento, acerca da sua dinâmica de funcionamento. Silva (2012) destaca que o termo “Alternância” possui múltiplas interpretações que, inclusive, variam de acordo com as regiões do mundo e/ou áreas de estudo, ao alternar diferentes espaços e tempos de estudo na formação das/os estudantes. Trindade e Vendramini (2011, p.32) também afirmam que:

A Pedagogia da Alternância é uma modalidade de organização do ensino escolar que consiste na articulação de diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como foco a formação profissional. Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa, como por exemplo, a escola e a propriedade agrícola. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços, nos quais são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução.

Atuar na Pedagogia da Alternância requer compreender sua complexidade, com diversas especificidades que a caracterizam. Dessa forma, a PA exige um profissional diferenciado, que compreenda esta proposta, defendendo-a e garantindo sua permanência nos diferentes territórios. Gimonet (2007) afirma que em meio a pedagogias tradicionais, que possuem foco no professor e no programa de ensino, e em pedagogias ativas, com o foco na pessoa enquanto aprendiz, surge a Alternância, uma proposta da complexidade, da realidade, com foco nos diferentes sujeitos que nela se encontram envolvidos.

Para Gerke de Jesus (2013), ser educadora/o na Pedagogia da Alternância é ser mais que uma/um professora/o, é ser uma/um Monitora/o, pois este profissional atua além da administração de suas aulas, em diversas funções que a escola exige.

Na Pedagogia da Alternância, o professor é reconhecido como Monitor, pois construiu-se historicamente uma concepção de que sua ação transcende a docência e vai muito mais no sentido de acompanhar e ajudar o aluno em todas as suas atividades escolares e também no meio socioprofissional, daí o nome Monitor, aquele que acompanha e ajuda os educandos em todas as suas atividades. (Gerke de Jesus, 2013, p. 191).

Metodologia

A pesquisa se baseou em um estudo de caso (Malheiros, 2011), no qual buscamos refletir os desafios e potencialidades da Escola Família Agrícola (EFAⁱⁱ) do Bley no que tange à integração dos diversos conhecimentos presentes no Currículo, intitulado na PA como Plano de Formação. Como instrumentos metodológicos, utilizamos o trabalho de campo com aplicação de questionários abertos (Lakatos e Marconi, 2003) direcionado a todas/os educadoras/es da escola. Os profissionais tiveram acesso ao questionário após uma motivação realizada em reunião de equipe na EFA.

Posteriormente foram realizadas as análises dos dados obtidos, buscando elencar as possibilidades de integração de saberes na Educação do Campo, bem como os distanciamentos entre as orientações curriculares e a prática das/dos educadoras/es. Para

análise dos dados, estes foram agrupados em categorias e subcategorias, identificadas a partir de um estudo profundo das respostas, contribuindo, assim, numa compreensão abrangente sobre o tema. Buscando subsidiar as compreensões sobre o tema, utilizamos as reflexões de Freire (2014), Foerste (2005) e Santos (2010), que contribuem para uma compreensão teórica sobre o tema.

Conhecendo A Escola Família Agrícola do Bley

Os trabalhos para a implantação da EFA do Bley se iniciaram em 1970, a partir da articulação da comunidade local, do poder público, das igrejas e do MEPES. Em 1971 iniciaram-se os trabalhos de terraplanagem e lançamento da pedra fundamental, o que possibilitou que, em abril de 1972, a escola iniciasse suas atividades (Mepes, 2016).

O ano de 1970 marcou o início dos trabalhos de base para implantação da Escola Família nesta região, especificamente no município de São Gabriel da Palha. Neste período, o município tinha uma extensão territorial que abrangia parte dos municípios de Vila Valério e Águia Branca. Um dos primeiros passos foram os contatos que aconteceram entre o pároco da época, o prefeito municipal e o presidente do MEPES, os quais articularam com várias lideranças de agricultores e de outros setores da sociedade, confirmando que o projeto de Pedagogia da Alternância pela Escola Família Agrícola seria uma alternativa de educação rural para a nossa região, sendo ela, na sua maioria, de realidade agrícola de regime familiar. (Mepes, 2016, p. 16).

A escola está localizada na comunidade do Bley, às margens da Rodovia João Izoton Filho, que dá acesso aos municípios de São Gabriel da Palha e Vila Valério, localizados na região norte do estado do Espírito Santo, e oferta os cursos de anos finais do ensino fundamental e ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária. O ambiente da escola é caracterizado por aspectos que lembram a cultura camponesa, a mística dos movimentos sociais e a importância da luta pela terra e conservação dos recursos naturais que a natureza oferece. Ressaltamos que este ambiente permite que a escola seja acolhedora e contribui para que o processo de aprendizagem ocorra também pelo “simples” fato de caminhar pela escola, onde os saberes e conhecimentos tradicionais estão presentes através dos símbolos que representam a ruralidade. Neste sentido, remetemos os apontamentos de Nosella (1975) em que o autor destaca que as paredes de uma escola educam e falam. “Se as palavras educam, as paredes têm a palavra. As paredes falam por si mesmas; elas contam

continuamente sua história. Ora, se a história é educativa, elas educam, caso contrário elas deseducam” (1975, p. 06).

A propriedade da escola possui 7,9 hectares, sendo destinados, além das estruturas físicas, aos cultivos de hortaliças, café conilon, fruticultura, pimenta-do-reino, culturas anuais, e criações de aves, suínos, bovinos e peixes. Essa propriedade conta ainda com área de recursos hídricos, como córregos, poços escavados e represa, além de área de preservação, que é uma mata que se localiza aos fundos da escola. A manutenção dessa propriedade é feita, principalmente, com auxílio de operador agrícola, mutirões e nas atividades práticas, onde as/os estudantes participam, tendo como objetivo principal a compreensão do trabalho como princípio educativo. (Mepes, 2016).

Quanto à gerência e administração da escola, cabe dizer que ela faz parte da rede do MEPES que, por sua vez, possui escolas em diversos municípios do estado. A EFA do Bley é ainda associada à Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), sendo essa responsável pelos processos formativos das/os Monitoras/es. As famílias dos estudantes estão organizadas na Associação Promocional Escola Família Agrícola do Bley (APEFAB), que possui papel político na representação da escola em busca de projetos e recursos e na administração da entidade. A associação envolve familiares, estudantes, Monitoras/es e demais parceiros da instituição.

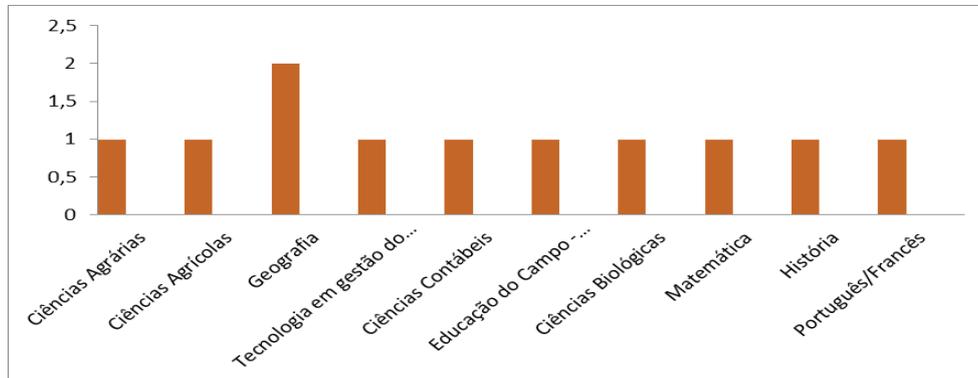
Caracterizando os sujeitos da pesquisa

As/os Monitoras/es da EFA do Bley que integram esta pesquisa, um total de onze (11) profissionais, possuem carga horária de 40 horas semanais na escola e, além de ministrarem as disciplinas de sua área do conhecimento, atuam na orientação e acompanhamento das mediações da Pedagogia da Alternância. Possuemⁱⁱⁱ faixa etária entre 27 e 48 anos de idade, sendo em sua maioria, 63,6%, do sexo masculino e 36,4% do sexo feminino. Quanto à cor e/ou raça, a maioria se autodeclara como cor branca (64%), seguida de pardos (27%) e pretos (9%).

A maioria das/os Monitoras/es pesquisadas/os, 54,5%, é ex-estudante da Pedagogia da Alternância, ou seja, cursou parte da educação básica em uma EFA. Quanto à formação superior das/os Monitoras/es, encontrou-se uma variedade de cursos em função da própria

demanda da escola em possuir uma equipe habilitada em diversas disciplinas/áreas do conhecimento, como visto no gráfico abaixo.

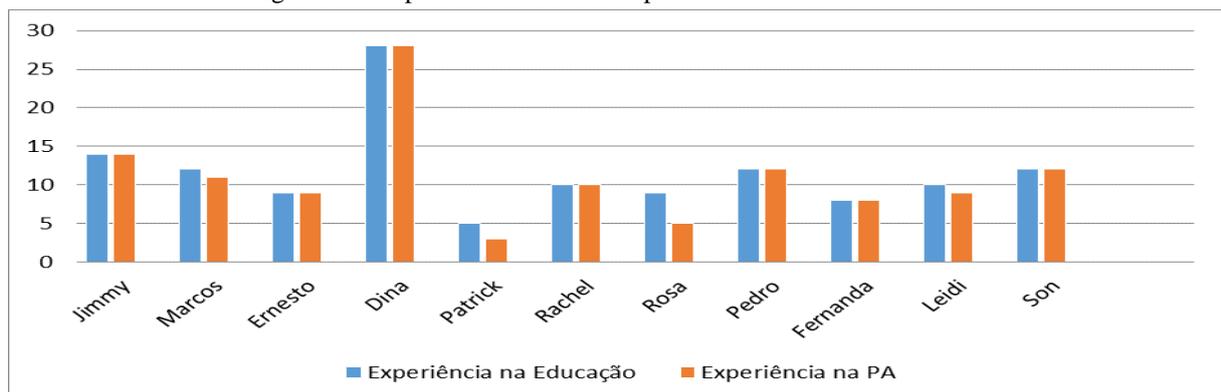
Figura 01 - Formação Superior das/os Monitoras/es em quantidade



Fonte: Pesquisadores.

As/os Monitoras/es da EFA do Bley participam, através da RACEFFAES, de diversos encontros de formação, onde aprofundam temáticas da educação e da Pedagogia da Alternância. Em relação ao nível de escolaridade, 63,6% das/os Monitoras/es possuíam pós-graduação em nível de especialização, 18,2% possuem licenciatura e 18,2% possui bacharelado como nível de formação. Sobre sua experiência profissional, identificamos uma média de 11,7 anos de atuação na educação e, especificamente na Pedagogia da Alternância, uma média de 11 anos de atuação.

Figura 02 - Experiência na docência pelas/os monitoras/es em anos.



Fonte: Pesquisadores.

Quanto à área de atuação na escola (de acordo com a organização curricular da instituição), identificamos que 9% trabalham na área de Linguagens, 28% em Ciências

Agropecuárias, 18% em Matemática, 27% em Ciências Humanas e 18% na área de Ciências da Natureza.

A Integração de Saberes: o que expressam os educadores

Trataremos, a seguir, sobre as expressões que as/os Monitoras/es lançam a respeito da temática “*Integração de Saberes*”. Sobre esse tópico obtivemos um retorno de todas/os participantes da pesquisa. Perguntados sobre o que compreendem sobre a integração de saberes, identificou-se a presença de uma categoria que, por sua vez, engloba todas respostas obtidas. Esta grande categoria é a que compreende integração de saberes como *Formação Integral das/os Estudantes (11/11)*. Nesse sentido, as/os Monitoras/es reforçam que a formação propiciada pela PA contribuiu para a compreensão dos conhecimentos na sua amplitude, superando as paredes da disciplinaridade e a fragmentação dos saberes. Trazemos como exemplo a fala de Marcos, que conceitua integração de saberes da seguinte forma: “É estudar pensando na formação integral, a partir da realidade do estudante e da construção de um ser humano com valores, que se preocupe com o próximo e com a natureza” (Marcos, 2019).

Dentro desta grande categoria, identificamos algumas subcategorias, sendo a primeira delas a que relaciona a integração de saberes com a *Visão Ampla do Conhecimento (4/11)*, como podemos observar a partir das colocações de duas Monitoras: “Entendo que os diversos saberes se dão em um contexto global, não são descontextualizados, separados” (Rachel, 2019). “Um diálogo entre a realidade/saberes populares e os saberes científicos/escolares. Não basta ficar somente dentro das “caixinhas” das disciplinas, que muitas vezes são limitadoras, pois são somente um recorte da realidade e também ajudam na hierarquização dos saberes” (Rosa, 2019).

Outra subcategoria identificada está articulada à proposta da Pedagogia da Alternância, quando se compreende a integração de saberes a partir da *Relação com as Mediações^{iv} da Pedagogia da Alternância (1/11)*. Nesta subcategoria, o Monitor se baseia no Plano de Estudo (PE) para formular seus conceitos, “É a contextualização dos diferentes saberes, organizados através do P.E^v que se intercalam com os meios, refletidos e que geram novos saberes” (Dina, 2019).

Uma terceira subcategoria identificada é a *Contextualização do Conhecimento Disciplinar (3/11)*, onde verificamos uma tendência em conceituar a integração de saberes

afirmando a necessidade de superar os limites das disciplinas e buscar dar sentido aos conteúdos teóricos estudados, como podemos verificar na fala de Patrick (2019):

Acredito que seja contextualizar o ensino com a realidade do estudante, onde o educador e o estudante não sabem mais um que o outro, mas sabem diferente. É a oportunidade onde nós, Monitores, podemos entrelaçar nossos conteúdos e atividades vivenciais^{vi} através dos Temas Geradores e Fichas de Pesquisas.

A última subcategoria identificada é a *Integração Teoria e Prática (3/11)*, onde percebemos que as/os Monitoras/es se preocupam com a necessidade e importância destes dois campos de conhecimentos para a formação dos estudantes, “É o processo de contextualização do saber empírico e científico articulando teoria e prática, vida e escola” (Ernesto, 2019). “Integrar vivência e teoria, sendo que a teoria (interdisciplinaridade) deve nos levar a olhar para além da realidade aparente” (Fernanda, 2019).

Figura 03 - Categoria e subcategorias – Conceito de Integração de Saberes



Fonte: Pesquisadores

Após estas reflexões sobre o conceito de integração de saberes, as/os Monitoras/es foram questionadas/os sobre os momentos em que identificam a integração de saberes na escola. Percebemos a relevância das Mediações da Pedagogia da Alternância na efetivação dessa práxis, uma vez que a maioria delas foi mencionada pelas/os participantes da pesquisa. Como pode ser observado na tabela a seguir, o Bloco A foi destacado por cinco educadoras/es, que reconheceram que todos os momentos vivenciados na EFA representam possibilidades concretas de integração de saberes. No Bloco B, encontram-se diversos momentos favorecidos pela articulação entre teoria e prática, especialmente a partir das situações de estudo e das aulas, ainda que mencionados de forma isolada pelas/os Monitoras/es. O Bloco C reúne Mediações mais diretamente vinculadas ao Plano de Estudo,

ou seja, são experiências que se concretizam a partir da dinâmica própria dessa Mediação. Já os Blocos D, E e F referem-se a espaços de caráter mais autônomo, constituídos a partir das interações entre estudantes e Monitoras/es no cotidiano da EFA.

Tabela 01 - Momentos de integração de saberes na EFA do Bley

| Mediações/Momentos | Bloco | Quantidade de citações pelas/os monitoras/es |
|---------------------------------------|-------|--|
| Todos os momentos | A | 05 |
| Avaliação Coletiva | B | 05 |
| Integração das disciplinas | B | 01 |
| Projeto das áreas | B | 03 |
| Momentos de estudo | B | 04 |
| Plano de estudo | C | 04 |
| Cursinho | C | 02 |
| Atividade de retorno | C | 02 |
| Estágio | C | 03 |
| Avaliação Final | C | 03 |
| Experiências | C | 03 |
| Visitas e viagens de estudo | C | 03 |
| Palestras | C | 02 |
| Avaliação de Habilidade e Convivência | D | 01 |
| Trabalho | E | 04 |
| Vivência | F | 02 |

Fonte: Pesquisadores

Com o objetivo de compreender a temática, as/os Monitoras/es foram indagadas/os sobre como a própria formação interfere na construção de práticas de integração de saberes. No que se refere especificamente à formação inicial, em nível de graduação, a maioria das/os participantes (8 de 11) afirmou que essa formação contribui, sim, para a construção dessas práticas. As respostas foram organizadas em duas categorias principais.

A primeira categoria conceituamos como *Alinhado a Graduação e os conteúdos disciplinares (3/8)*, pois foi elencado que os conhecimentos teóricos obtidos na faculdade contribuíram para esta prática, como verificamos, a título de exemplo, na fala de Leidi (2019): “Sim. A área de exatas está diretamente envolvida em todas as outras áreas do conhecimento. Ela contribui na reflexão das diversas atividades desenvolvidas pelos agricultores (administrar, gerenciar, estruturar a propriedade entre outras)”.

Outra categoria identificada é que a formação está relacionada com o fato de *Ter estudado na PA na Educação básica (5/8)*, como realça Fernanda (2019):

Sim, acredito que a minha formação, desde o ensino fundamental neste CEFFA até a especialização, contribuiu na prática da integração dos saberes, assim como a práxis, a vivência com o mundo do trabalho agropecuário e outros, pois é importante partir do local para o global.

Por outro lado, três Monitoras/es afirmam que a sua formação inicial não contribuiu para a construção de práticas de integração de saberes, sendo que dois destes justificaram suas colocações. “Considero que minha formação inicial contribuiu muito pouco, pois tive como base a formação da escola convencional que, no meu caso, esteve muito focada no conteúdo, com pouca integração com a realidade”. (Rachel, 2019). “No ensino superior não, pois os conteúdos eram compartimentalizados. Já a formação feita pela regional e as discussões na equipe foram ajudando a entender mais sobre a integração dos conhecimentos” (Pedro, 2019).

Questionadas/os sobre a formação continuada e sua relação com a construção de práticas de integração de saberes, todas/os as/os Monitoras/es disseram que sim, contribui, sendo que uma Monitora não justificou sua resposta, e os demais foram organizados de acordo com as categorias de análise abaixo descritas.

Definimos a primeira categoria como *Entendimento do Conceito e Prática de Integração (3/10)* e, a título de exemplo, trazemos a seguinte citação:

Atualmente considero que minha formação contribuiu com práticas integradas de saberes na escola, pois tive a oportunidade de participar de formações, principalmente na Pedagogia da Alternância, que deram a oportunidade de construir um entendimento sobre a integração de saberes e praticá-los. (Rachel, 2019)

Nesta Categoria, identificamos uma subcategoria, trazida pelo Monitor Pedro, em que a formação continuada contribuiu para a construção de *Práticas ligadas aos movimentos Sociais (1/4)*:

Sim, pois ao longo da minha formação tive acesso a outras metodologias adotadas por organizações sociais que já demonstravam preocupação com essa dimensão da educação. Além disso, durante o curso superior, que era fruto da luta e conquista dessas organizações, havia um comprometimento efetivo com a realidade das comunidades de base. Esse contexto nos levou a considerar constantemente essa perspectiva e possibilitou compreender o verdadeiro sentido da educação. (Pedro, 2019)

Outra Categoria de análise, a *Educação contextualizada (2/10)*, elenca aspectos em que a formação continuada contribui no entendimento do conhecimento nas suas relações com o cotidiano. “O curso de especialização em Educação do Campo e as formações da

RACEFFAES me auxiliaram muito no entendimento de que uma educação contextualizada é importante porque respeita os saberes ligados à realidade e ao cotidiano dos estudantes” (Rosa, 2019).

A terceira categoria identificada foi *Ampliação do conhecimento* (2/8), na qual as/os Monitoras/es destacam que a partir das formações continuadas sua prática é aprimorada como consequência. “Sim, porque a formação é muito importante para aprimorar cada vez mais seus saberes” (Son, 2019).

A última categoria identificada, é a *Mudança na prática da escola* (3/10), na qual as/os Monitoras/es trazem uma intrínseca articulação entre a formação continuada e o cotidiano da escola. “Sim, pois a cada dia podemos ir refletindo sobre a prática e buscando maneiras de ir integrando os saberes, visando fazer cada momento com os estudantes um momento de formação (Marcos, 2019).

Figura 04 - Categoria e subcategorias – Formação Continuada e Integração de Saberes



Fonte: Pesquisadores

Integração de Saberes na Educação do Campo: algumas Reflexões

Ao longo do percurso desta pesquisa, com base nos postulados de Arroyo (2014), foi possível reconhecer a importância do conhecimento para a humanidade, compreendendo que estamos diante de saberes diversos e multifacetados, cuja manifestação está diretamente relacionada aos contextos históricos, sociais e culturais em que se constituem. Evidencia-se, assim, a relevância dos conhecimentos tradicionais e populares, produzidos coletivamente

pela sociedade a partir de suas relações, experiências e necessidades, tensionadas ao longo dos diferentes momentos históricos.

Durante a realização da pesquisa, constatamos que a Educação do Campo, a partir da experiência desenvolvida na EFA do Bley, contribui significativamente para a formação dos sujeitos do campo. Tal contribuição se expressa tanto em sua proposta pedagógica quanto na compreensão das/os Monitoras/es acerca do processo de integração de saberes. As/os Monitoras/es destacaram elementos fundamentais, como a articulação entre teoria e prática, a contextualização do conhecimento, a formação integral dos estudantes e o reconhecimento de todos os saberes, acadêmicos, tradicionais e populares, como essenciais para o processo de aprendizagem.

Os conceitos de integração de saberes mencionados pelas/os Monitoras/es dialogam profundamente com os pilares da Pedagogia da Alternância, especialmente com o pilar da Formação Integral. É importante destacar que a Formação Integral, tal como concebida na Alternância, difere da formação em tempo integral: não se trata apenas da ampliação da carga horária, mas da busca por uma formação plena do ser humano, que contemple não apenas a dimensão científica, mas também aspectos como a espiritualidade, a cultura, a técnica, a ética, a ecologia, entre outros. A articulação entre teoria e prática, somada à constante vinculação com a realidade concreta dos sujeitos, características centrais da Alternância, constitui um caminho privilegiado para a efetivação dessa formação integral. Tais elementos, muitas vezes negligenciados ou de difícil concretização no ensino tradicional, tornam-se, na Alternância, instrumentos potentes para que o conhecimento deixe de ser apreendido de forma abstrata e passe a fazer sentido na vida do estudante.

Nesse contexto, quando as/os Monitoras/es indicam uma tendência à formação integral dos/as estudantes, evidencia-se a construção de um currículo e de um processo formativo amplo, dialógico, contextualizado e significativo, orientado pela perspectiva da transformação da realidade a partir da transformação das pessoas, sujeitos emancipados, capazes de intervir criticamente em seus territórios.

Essas constatações dialogam diretamente com as reflexões de Freire (2014), especialmente quando o autor enfatiza a necessidade de fundamentar a teoria a partir da prática, promovendo uma educação que estimule a reflexão crítica sobre a realidade, de modo que os sujeitos possam se reconhecer no mundo e, a partir dessa compreensão, nele intervir. A proposta freireana de despertar uma “curiosidade epistemológica” encontra ressonância nos

achados desta pesquisa, à medida que se evidencia uma escola com um Plano de Formação orientado pela imersão na realidade concreta, bem como educadoras/es comprometidas/os com o projeto pedagógico institucional, empenhadas/os em superar os limites da fragmentação do conhecimento e em construir processos educativos mais integradores e transformadores.

Observamos, ainda, que a formação das/os educadoras/es incide de maneira significativa sobre suas práticas pedagógicas. Como destaca Foerste (2005), é fundamental que as/os educadoras/es estejam em constante processo de formação, a fim de compreenderem a complexidade da escola, suas potencialidades e desafios. A partir dos relatos das/os participantes da pesquisa, constatamos que tanto a formação inicial quanto a continuada, especialmente em sua articulação com os princípios da Pedagogia da Alternância e com os fundamentos da Educação do Campo, constituem elementos centrais para o aprimoramento de suas práticas. Tais processos formativos revelam-se decisivos para fortalecer sua inserção crítica e comprometida no contexto escolar.

Ao reconhecermos a importância dos diversos saberes, aprofundamos nossas reflexões quanto à necessidade de superar os sistemas colonialistas de produção do conhecimento, nos quais o saber não é tratado de forma democrática, resultando em relações desiguais de poder. Nesse contexto, Santos (2010), ao propor a Ecologia de Saberes, evidencia os limites do conhecimento científico quando este se apresenta como hegemônico e superior aos demais. Sua proposta convoca a uma ampliação do olhar epistemológico, que valorize a pluralidade de saberes existentes, reconhecendo a legitimidade de cada um em sua função, contexto e finalidade. Tal abordagem requer uma perspectiva mais ampla e integradora, que compreenda o saber como uma construção coletiva, situada historicamente e politicamente implicada. Essa concepção se evidencia nos achados desta pesquisa realizada na EFA do Bley, onde se observa uma rica tessitura de Mediações que atravessam desde as relações entre Monitoras/es e estudantes até as ações concretas de intervenção no território. Trata-se de uma percepção fortemente expressa pelas/os participantes, ao afirmarem a importância da escola não apenas em sua formação pessoal e profissional, mas também na ressignificação de seu modo de ver e atuar no mundo.

Ao verificarmos as possibilidades de integração de saberes na EFA do Bley, remetemos nossos olhares para a Ecologia de Saberes, afinal o conhecimento se constrói de diversas formas, e se manifesta também nesse sentido. Portanto, ter acesso aos demais saberes é uma

forma de os sujeitos se emanciparem (Santos, 2010). Se, por um lado, o Campo e a Educação do Campo trazem riquezas em suas diversidades de saberes, por outro, a Pedagogia da Alternância, através de suas Mediações, especialmente, é uma alternativa que propicia pôr em diálogo os diferentes saberes na construção do conhecimento, onde algumas Mediações atuam mais no fato de trazer a realidade, outras em refleti-la na perspectiva das transformações necessárias.

Percebemos também grandes aproximações entre as expressões das/os Monitoras/es e o projeto da escola, deixando evidente que existe relação teoria e prática num contexto geral da escola. Quando estamos diante da perspectiva da Ecologia de Saberes, estas aproximações são fundamentais, uma vez que expressam a escola como um projeto de educação transformadora, que enxerga no diálogo um rico espaço para pôr os diferentes saberes em evidência (Santos, 2010).

Partindo dos pressupostos da Ecologia de Saberes, compreendemos que o conhecimento científico constitui uma dimensão importante da produção humana, mas deve ser reconhecido em igualdade com os demais saberes construídos historicamente pela humanidade (Santos, 2010). Analisar a integração de saberes no contexto da Pedagogia da Alternância revela-se, portanto, uma oportunidade tanto para caracterizar práticas pedagógicas em suas potencialidades e desafios dentro de um currículo orientado por essa perspectiva, quanto para identificar os distanciamentos em relação ao campo teórico da Educação do Campo. Ressaltamos que uma escola é um corpo dinâmico. Sua trajetória, sua história e o contexto no qual se vive influencia suas práticas. Cada realidade é diferente. Portanto, cada escola, mesmo diante de um projeto comum, possui suas peculiaridades que a caracteriza e que provoca transformações sociais a partir de suas próprias demandas, saberes e fazeres.

Ao provocar para uma “curiosidade epistemológica”, Freire (2014) nos direciona para a necessidade de pensarmos e praticarmos uma educação contextualizada, em que a/o educanda/o, como um sujeito em aprendizagem, compreenda os conhecimentos científicos na sua amplitude e possa mudar sua realidade, utilizando a ciência para emancipação do ser humano, rompendo lógicas alienadoras de conhecimento. A prática da integração de saberes caminha nessa intenção, pois os conhecimentos são refletidos e aprofundados na sua amplitude, sempre em conexão com o meio em que está inserido.

Tecendo algumas considerações

Os dados da pesquisa evidenciam a necessidade e a relevância da integração de diferentes saberes nos processos educativos de nossas escolas, especialmente da escola tratada nesse estudo, a Escola Família Agrícola do Bley, localizada em São Gabriel da Palha – ES, com a intencionalidade de contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar na transformação da sociedade e na construção de um projeto social comprometido com a superação histórica das desigualdades. Para isso, é fundamental que a formação seja, ao mesmo tempo, contextualizada e integral, engendrando saberes mobilizados nas diferentes dimensões que referenciam a constituição dos saberes docentes.

Contudo, o ponto de equilíbrio entre os saberes populares e científicos não pode ser previamente delimitado ou rigidamente estabelecido, uma vez que cada escola se insere em um contexto específico, como o caso da escola do nosso estudo. Entendemos, portanto, que essa integração é uma prática em permanente construção, moldada pelas singularidades do currículo e pelos sujeitos que compõem a vida escolar, bem como as interações sociais e políticas locais que referenciam a formação dos envolvidos.

Concordando com Arroyo (1999), é certo afirmar que as Mediações da Pedagogia da Alternância utilizadas na EFA do Bley atuam numa complementaridade, mas é o Plano de Formação da instituição que possibilita uma unidade pedagógica, propicia que a/o Monitora/or atue nesta perspectiva e que, por consequência, a escola se articule com o contexto do Campo, suas histórias, culturas, lutas e possibilidades. Dentre as diversas Mediações, ressaltamos o papel do Plano de Estudo na integração dos conhecimentos, visto que muitas/os Monitoras/es enfatizaram esta Mediação como possibilidade desta práxis, afinal ele investiga a realidade e garante que as demais Mediações sejam aprofundados de acordo com a temática debatida, provocando, ainda, a integração entre as áreas do conhecimento, ou seja, entre o conhecimento teórico-científico.

Portanto, no âmbito da Pedagogia da Alternância, reafirmamos o papel estratégico das Mediações Pedagógicas, do Plano de Formação/currículo e dos processos de formação inicial e continuada dos educadores como elementos centrais na construção de uma práxis comprometida com a efetiva e significativa integração de saberes. Reafirma-se, ainda, o caráter contra-hegemônico da Pedagogia da Alternância no cenário mais amplo da educação, ao romper com lógicas e práticas descontextualizadas que, historicamente, têm contribuído

para a reprodução das desigualdades sociais e para a manutenção da lógica do sistema capitalista.

Nesse aspecto da atuação dos/das Monitores/as, a pesquisa evidenciou a necessidade de se pensar sua formação ancorada nos aspectos políticos e sociais que atravessam a educação, promovendo espaços formativos que articulem teoria e prática, de modo a potencializar sua intervenção na realidade concreta das escolas em que atuam. Observa-se, ainda, que a história de vida e a trajetória formativa dos/as Monitores/as favorecem uma concepção ampliada da escola e de sua função social. No contexto específico da Educação do Campo, essa compreensão se fortalece ao se articular aos movimentos sociais e às dinâmicas educativas do meio rural, reafirmando o papel da escola como instrumento de transformação social.

Referências

Arroyo, M. G. (1999). A Educação básica e o movimento social do campo. In _____, Fernandes, B. M. (Orgs.). *A educação básica e o movimento social do campo* (pp. 13-52). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Arroyo, M. G. (2014). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Barbosa, A. P. C. (2018). *A educação ambiental no currículo da escola família agrícola*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In _____. Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 257-265). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Foerste, E. (2005). *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 49^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gerke de Jesus, J. (2013). Dialogando com a formação e os saberes dos monitores da Pedagogia da Alternância. In Begnami, J. B., & Burghgrave, T. (Orgs.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade* (pp. 191 – 197). Orizona: UNEFAB.

Gimonet, J. (2007). *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Malheiros, B. T. (2011). *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC.

Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES (2016). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. São Gabriel da Palha.

Nosella, P. (2012). *Educação do Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES.

Nosella, P. (1975). *Um novo prédio para a escola do meio rural: Condições físicas para as Escolas Família Agrícola*. Vitória: MEPES.

Oliveira, S. (2016). *O ensino de filosofia na pedagogia da alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus.

Santos, B. S. (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3.ed. São Paulo: Cortez.

Silva, L. H. (2012). *As Experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV.

Tindade, G. A., & Vendramini C. R. (2011). A Relação Trabalho e Educação na Pedagogia da Alternância. *Revista HISTEDBR On-line*, 44, 32 – 46.

Zamberlam, S. (1995). *Pedagogia da Alternância Escola da Família Agrícola*. Mansur.

ⁱ Termo utilizado com objetivo de agrupar as diferentes experiências em alternância (Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), Casas Familiares Rurais, Escolas de Assentamento...).

ⁱⁱ Utilizaremos o termo EFA nas próximas citações no texto.

ⁱⁱⁱ Faixa etária referente ao momento da pesquisa, realizada no ano de 2019.

^{iv} Mediações pedagógicas da pedagogia da alternância, são o conjunto de atividades específicas desta pedagogia, que buscam promover a integração dos conhecimentos, a investigação e interpretação da realidade. São construídas ao longo da história, e são alguns exemplos: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Visitas e viagens de estudo, Serão, Avaliação coletiva, dentre outras.

^v PE: Plano de Estudo – Compreendido como uma das principais mediações da pedagogia da alternância, no qual possibilita o diálogo entre a realidade do educando e a escola, através da investigação, reflexão e transformação da realidade concreta.

^{vi} Atividades vivenciais são o conjunto de mediações pedagógicas utilizados na formação em alternância.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 20/11/2023
Aprovado em: 24/07/2025
Publicado em: 14/08/2025

Received on November 20th, 2023
Accepted on July 24th, 2024
Published on August, 14th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Pomuchenq, F. J. M., & Locatelli, A. B. (2025). Integração de saberes na Educação do Campo: compreensões de educadoras e educadores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e18037.

ABNT

POMUCHENQ, F. J. M.; LOCATELLI, A. B. Integração de saberes na Educação do Campo: compreensões de educadoras e educadores. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e18037, 2025.