

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**FELIPE JUNIOR MAURICIO POMUCHENQ**

**INTEGRAÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: OLHARES A PARTIR  
DA EXPERIÊNCIA DE UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM  
ALTERNÂNCIA**

**SÃO MATEUS**

**2019**

**FELIPE JUNIOR MAURICIO POMUCHENQ**

**INTEGRAÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: OLHARES A PARTIR  
DA EXPERIÊNCIA DE UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM  
ALTERNÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na área de Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Brandao Locatelli

Aprovado em 13 de dezembro de 2019

**SÃO MATEUS**

**2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

P784i Pomuchenq, Felipe Junior Mauricio, 1992-  
Integração de Saberes na Educação do Campo : Olhares a partir da Experiência de Centro Familiar de Formação em Alternância / Felipe Junior Mauricio Pomuchenq. - 2019.  
165 f. : il.

Orientadora: Andrea Brandão Locatelli.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Integração de Saberes. 2. Educação do Campo. 3. Pedagogia da Alternância. 4. Conhecimento. I. Locatelli, Andrea Brandão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

FELIPE JUNIOR MAURICIO POMUCHENQ

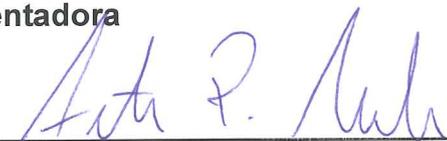
**INTEGRAÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
OLHARES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UM CENTRO FAMILIAR  
DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA**

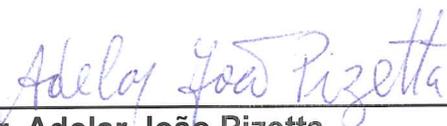
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

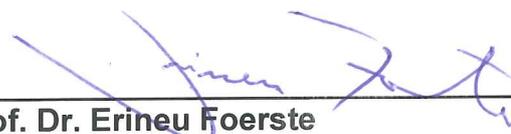
Aprovada em 13 de dezembro de 2019.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr.ª Andrea Brandão Locatelli**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Ailton Pereira Morila**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Adelar João Pizetta**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Erineu Foerste**  
Universidade Federal do Espírito Santo

Aos meus pais, Carlos Pomuchenq (*in memoriam*) e Lusiana Mauricio Pinto Pomuchenq, que no encontro entre o cheiro da terra e o suor do rosto encontraram alimento para me motivar a sempre buscar mais.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, autor e princípio da vida;

A minha família, meu Pai Carlos (*in memoriam*) minha mãe Lusiana, minha irmã Amanda, minha esposa Daniely e meu filho Gabriel, por sempre me apoiarem nesta caminhada;

A minha orientadora Andrea Brandão Locatelli, por me acompanhar durante estes anos de pesquisa;

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, através de seus professores e demais funcionários pela acolhida e qualidade nos serviços prestados;

Aos Professores Doutores Adellar João Pizetta, Ailton Pereira Morilla e Erineu Foerste, pelas contribuições na banca de qualificação e defesa;

Aos educadores e estudantes do CEFFA Bley, pelo acolhimento e parceria para a realização desta pesquisa, em especial aos estudantes da 3ª série do ensino médio e educação profissional;

Ao amigo Samuel Pinheiro da Silva Santos que juntos compartilhamos desafios e conquistas;

Aos meus parentes e amigos residentes de São Mateus, pelo apoio constante durante estes anos;

Ao MEPES, RACEFFAES e a EFA de Marilândia, instituições importantes neste processo.

### ***Imagine uma escola diferente...***

*Imagine uma escola com muitas pessoas... Todas elas podendo trazer para dentro da escola seus sonhos, seus desejos, suas perguntas, seus problemas...*

*Imagine uma escola que se preocupe em educar as pessoas para um mundo novo, um mundo de justiça e de ternura, que misture sonho e realidade, que ajude as pessoas a entender como é possível fazer sonho virar realidade...*

*Imagine uma escola onde as pessoas não apenas estudem... Uma escola onde elas estudem, trabalhem, se divirtam, se amem; uma escola onde se preparem e se organizem para assumir a luta do seu povo...*

*Imagine uma escola onde não seja o professor aquele que tudo sabe, tudo ensina, tudo manda...*

*Imagine uma escola onde os estudantes sejam os comandantes, organizados, responsáveis, capazes de decidir o que fazer, e como fazer as atividades dentro e fora da sala de estudo...*

*Imagine o educador que é capaz de ser: companheiro dos estudantes, que os ajude a se tornar sujeitos, que seja firme nas orientações, puro no cumprimento.*

*Imagine uma escola onde não haja castigos, caras feias, intolerância...*

*Uma escola onde todos se sintam companheiros: estudantes, familiares e professores. Companheiros a tal ponto que consigam abrir mão de pequenas alegrias individuais, sempre que isso seja necessário para o avanço e o bem estar coletivo...*

*Imagine uma escola que faça diferença na vida das pessoas, na vida no campo e na luta por essa vida...*

*Imagine uma escola onde as pessoas da comunidade entrem e participem sem receio, tragam seus problemas e também suas experiências de vida para ensinar as pessoas, aprender com as pessoas...*

*Imagine pessoas que aprendam e ensinam a fazer uma escola deste tipo...*

*Agora deixe de imaginar... Vá a luta, vá a prática...*

*Faça esta escola!!!*

*(autor desconhecido)*

## RESUMO

Compreender o conhecimento na sua totalidade é fundamental para que possamos nos situar no mundo, e por consequência ter as condições para intervir na realidade e transformá-la, objetivando romper paradigmas dominantes, em que o conhecimento é visto de forma fragmentada e como meio de colonizar a mente e a prática, numa perspectiva de unificar e tornar válidos apenas alguns saberes. Esta pesquisa estabelece um caminhar reflexivo objetivando Caracterizar e compreender os processos de integração de saberes populares e científicos na educação do campo a partir da experiência da Escola Família Agrícola do Bley (CEFFA Bley). Utiliza das reflexões teóricas de Arroyo (1999), Foerste (2005), Freire (2014) e Santos (2010), e ainda de produções do ENDIPE de 2012, 2014 e 2016, da Revista Brasileira de Pós-Graduação e das produções do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB). A escola investigada oferta os anos finais do ensino fundamental, ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, sendo uma escola do campo em alternância, em que foram realizadas observações participantes, estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional, da Proposta Político Pedagógica da escola, e ainda aplicação de questionários (estudantes e monitores) e de entrevistas (monitores). Identificamos a partir do desenvolvimento desta pesquisa que existem várias práticas de integração de saberes na escola pesquisada, possibilitada pela diversidade de instrumentos próprios que a pedagogia da alternância apresenta, alinhado a proposta pedagógica da educação do campo, em que o ensino é pautado na realidade dos sujeitos, tornando o conhecimento científico contextualizado com esta realidade. Desta forma, identificamos a profunda relação da teoria com a prática nos processos de ensino e aprendizagem provocados pela escola, elencados pelos monitores, estudantes e ainda pelo currículo da escola, principalmente com o auxílio dos Planos de Estudo e Projeto das áreas, instrumentos que garantem a articulação entre os conhecimentos disciplinares, numa lógica interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Integração de Saberes. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Conhecimento.

## ABSTRACT

Understanding knowledge in its entirety is fundamental for us to situate ourselves in the world, and consequently have the conditions to intervene in reality and transform it, aiming to break dominant paradigms, in which knowledge is seen in a fragmented way and as a means of colonization. the mind and practice, in a perspective of unifying and validating only some knowledge. This research establishes a reflexive walk aiming to characterize and understand the processes of integration of popular and scientific knowledge in the field education from the experience of the Bley Agricultural Family School (CEFFA Bley). It uses the theoretical reflections of Arroyo (1999), Foerste (2005), Freire (2014) and Santos (2010), as well as productions from ENDIPE 2012, 2014 and 2016, from the Brazilian Postgraduate Journal and Program productions. of Graduate in Teaching in Basic Education (PPGEEB). The school investigated offers the final years of elementary school, high school integrated to the technical course in agriculture, being an alternating field school, in which participant observations were made, study of the Institutional Development Plan, the School's Pedagogical Political Proposal, and application of questionnaires (students and monitors) and interviews (monitors). We identified from the development of this research that there are several practices of integration of knowledge in the researched school, made possible by the diversity of own instruments that the pedagogy of alternation presents, aligned with the pedagogical proposal of the field education, in which the teaching is based on the reality of the students. subjects, making scientific knowledge contextualized with this reality. Thus, we identified the deep relationship between theory and practice in the teaching and learning processes caused by the school, listed by the monitors, students and even the school curriculum, especially with the help of the Study and Project Plans of the areas, instruments that guarantee the articulation between disciplinary knowledge, in an interdisciplinary logic.

**Keywords:** Knowledge Integration. Field Education. Pedagogy of Alternation. Knowledge.

## LISTA DE MAPAS

MAPA 01 -	Mapa do ES com destaque para São Gabriel da Palha.....	79
MAPA 02 -	Imagem aérea do CEFFA Bley e Região.....	80
MAPA 03 -	Área de atuação do MEPES.....	83

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Organograma da Metodologia da Pesquisa.....	60
FIGURA 02 - Dinâmica da Pedagogia da Alternância.....	65
FIGURA 03 - Pilares dos Ceffa's.....	69
FIGURA 04 - Elementos da Formação Integral na PA.....	70
FIGURA 05 - Elementos da Formação Integral na Educação do Campo.....	72
FIGURA 06 - Caracterização da Educação do Campo.....	75
FIGURA 07 - Ambiente Educativo do CEFFA Bley.....	81
FIGURA 08 - Integração do Conhecimento Empírico e Científico no CEFFA Bley.....	94

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Distribuição por Cor/raça dos Monitores do CEFFA Bley.....	96
GRÁFICO 02 - Formação Superior dos Monitores em quantidade.....	97
GRÁFICO 03 - Experiência na docência pelos Monitores em anos.....	98
GRÁFICO 04 - Áreas de atuação dos Monitores do CEFFA Bley.....	98
GRÁFICO 05 - Situação Socioeconômica dos estudantes do CEFFA Bley em 2018.....	126
GRÁFICO 06 - Idade dos Estudantes da 3ª série.....	127
GRÁFICO 07 - Motivos elencados pelos estudantes para estudar no CEFFA Bley.....	128

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Instrumentos da PA que contribuem para a integração de saberes.....	102
TABELA 02 - Tempo de estudo no CEFFA Bley pelos estudantes da 3ª série.....	128

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Instrumentos da PA e a integração de saberes.....	86
QUADRO 02 - Disciplinas de atuação dos monitores na 3ª série....	99

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

APEFAB – Associação Promocional Escola Família Agrícola do Bley

CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

CR – Caderno da Realidade

EdC – Educação do Campo

EFA – Escola Família Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMCOR – Escola Municipal Comunitária Rural

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

PA – Pedagogia da Alternância

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PE – Plano de Estudo

PPGEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

PPJ – Projeto Profissional Jovem

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

TG – Tema Gerador

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>I – A INTEGRAÇÃO DE SABERES, O CONTEXTO DA PESQUISA E O PESQUISADOR</b> .....	22
1.1 – INQUIETAÇÕES QUE NOS LEVAM A PESQUISAR A TEMÁTICA .....	22
1.2 - OBJETIVOS .....	26
<b>1.2.1- Geral:</b> .....	26
<b>1.2.2- Específicos:</b> .....	26
1.3 - A INTEGRAÇÃO DE SABERES NAS PESQUISAS ACADÊMICAS .....	26
<b>1.3.1- Integração de Saberes e a Formação do Educador</b> .....	27
<b>1.3.2- Integração de Saberes e Práticas Curriculares</b> .....	32
<b>1.3.3- Integração de Saberes e Educação do Campo</b> .....	37
<b>1.3.4- Construindo um projeto de Educação do Campo</b> .....	44
<b>1.3.5 – Integração de Saberes e a prática do Educador: Reflexões a partir de Paulo Freire</b> .....	49
<b>1.3.6- Pela pluralidade do conhecimento: Ecologia de Saberes</b> .....	53
1.4 - OS CAMINHOS DA PESQUISA .....	56
<b>II - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERFACES COM A INTEGRAÇÃO DE SABERES</b> .....	61
2.1 – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO .....	61
<b>2.1.1 - Pedagogia da Alternância: caminhando brevemente por sua história</b> .....	61
<b>2.1.2 - Dinâmicas e Tipologias de Alternância e a integração de saberes</b> .....	64
<b>2.1.3 - Os pilares da Pedagogia da Alternância</b> .....	67
2.1.3.1 - <i>Formação Integral</i> .....	69
2.2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA .....	73
<b>2.2.1 - Educação do Campo: aspectos conceituais e históricos</b> .....	73
<b>2.2.2 - A Escola do Campo: Universo de Saberes</b> .....	76
<b>2.2.3 – O CEFFA Bley: O chão da pesquisa</b> .....	78
2.2.3.1 - <i>A Integração dos Saberes e a Proposta Pedagógica do CEFFA Bley</i> .....	84
<b>III – INTEGRAÇÃO DE SABERES NO CEFFA BLEY: O QUE PENSAM OS MONITORES E ESTUDANTES?</b> .....	95
3.1 - OS MONITORES: A MILITÂNCIA PERANTE UM PROJETO EDUCATIVO .....	95
<b>3.1.1 - Quem são os monitores do CEFFA Bley?</b> .....	95
<b>3.1.2 - A Integração de Saberes: O que expressam os monitores?</b> .....	99
<b>3.1.3 - Integração de Saberes: Adentrando em narrativas</b> .....	105
3.1.3.1 - <i>De onde vêm as narrativas?</i> .....	105

3.1.3.2 - <i>Integração de Saberes: As compreensões!</i> .....	110
3.1.3.3 - <i>Possibilidades de Integração de Saberes na PA e na Educação do Campo</i> .	114
3.1.3.4 - <i>Desafios para realização da integração de saberes</i> .....	119
3.1.3.5 - <i>Integração de Saberes e Formação Integral na PA</i> .....	124
3.2 - OS ESTUDANTES: SUJEITOS EM FORMAÇÃO .....	125
<b>3.2.1 - Quem são os estudantes do CEFFA Bley?</b> .....	126
3.2.1.1 - <i>Conhecendo a 3ª série do Ensino Médio e Educação Profissional</i> .....	127
3.2.1.1.1 - A Integração de Saberes: O que expressam os estudantes da 3ª série do CEFFA Bley?.....	129
3.3 - INTEGRAÇÃO DE SABERES NA PA E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES.....	132
<b>7- TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES</b> .....	138
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	141
<b>APÊNDICES</b> .....	147
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....	147
APÊNDICE B: Questionário aplicado aos Monitores.....	150
APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista aos Monitores.....	153
APÊNDICE D: Questionário aplicado aos Estudantes .....	155
APÊNDICE E: Temas Geradores e de Planos de Estudo do CEFFA Bley. ....	157
<b>ANEXOS</b> .....	159
ANEXO A: Avaliação Coletiva da 3ª série, 2º trimestre 2019 .....	159
ANEXO B: Plano de Estudo 3ª série, 1º trimestre 2019. ....	160
ANEXO C: Exemplo de Projeto das Áreas 6º ano. ....	163
ANEXO D: Dinâmica do PE na Pedagogia da Alternância.....	164

## 1- INTRODUÇÃO

Não há saber mais ou menos, há saberes diferentes, assim nos afirma Paulo Freire, e é isso que constatamos com o desenvolver desta pesquisa, que o conhecimento é multifacetado, e que cada pessoa produz saberes constantemente, como um processo fenótico, ou seja, influenciado pelo ambiente em que está. Mas sabemos que o conhecimento científico, que possui grande relevância para a sociedade, atua de modo imperativo, em que se apresenta como único e verdadeiro, mesmo que para tal a cultura e os conhecimentos tradicionais/populares sejam suprimidos, mas por outro lado é um dos papéis da escola levar o conhecimento científico aos estudantes. Neste sentido, é preciso afirmar que este conhecimento difundido nas escolas não é unitário, portanto, este saber é difundido de modo antidemocrático, em que para as sociedades marginalizadas está disposto num currículo mínimo, evidenciando os limites das estruturas escolares na atualidade.

Esta pesquisa se articula ainda a minha trajetória acadêmica e política no âmbito da educação do campo, em especial na pedagogia da alternância (PA), pelo fato de meu envolvimento com as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), desde estudante até monitor<sup>1</sup>. Iniciei meus estudos na pedagogia da alternância no ano de 2005, no 8º ano do ensino fundamental (antiga 7ª série) na Escola Família Agrícola de Rio Bananal, norte do Estado do Espírito Santo. Em 2006, concluí o ensino fundamental nesta escola, e em 2007 iniciei o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola do Bley, localizada em São Gabriel da Palha, também no norte do estado, no qual concluí o curso em dezembro de 2010.

Em fevereiro de 2011, me tornei monitor na Escola Municipal Comunitária Rural (EMCOR) de Santa Rita, no município de Rio Bananal, atuando até o final do ano de 2012. Em 2013, iniciei minha atuação na Escola Família Agrícola de Jaguaré, localizada em Jaguaré – ES, uma escola vinculada à rede do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), organização pioneira na implantação da alternância no Estado do Espírito Santo e no Brasil. Em agosto de

---

<sup>1</sup> Termo utilizado para os educadores na Pedagogia da Alternância, pelo fato deste profissional atuar para além de ministrar disciplinas, mas em tarefas administrativas, pedagógicas e agropecuárias da escola.

2014, iniciei minha atuação na Escola Família Agrícola de Marilândia, também vinculada ao MEPES, onde estou até na atualidade. Durante esta trajetória de monitor na PA, participei de diversas formações, seminários e encontros que por sua vez aprofundaram importantes temas para o fortalecimento da educação do campo e da alternância, o que possibilitou alimentar minhas inquietações para a pesquisa.

Em 2014, iniciei minha segunda graduação em Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Viçosa, um curso em alternância, que possibilita a formação dos educadores por área do conhecimento, superando a formação disciplinar e fragmentária de professores. No ano de 2017, em meu trabalho de conclusão de curso, observando toda minha trajetória, e formação por área que eu estava imerso, pesquisei sobre a Interdisciplinaridade da Escola Família Agrícola de Marilândia, sendo uma oportunidade que me possibilitou olhar para o currículo da escola (prescrito e praticado) e para as compreensões dos monitores sobre esta temática, sendo assim, eu inicio minhas pesquisas sobre integração de saberes neste período, ainda numa perspectiva da interdisciplinaridade.

A pedagogia da alternância, que é uma proposta de ensino que intercala tempos e espaços de aprendizagem, surgiu no ano de 1935 na França, através das demandas apresentadas pelos agricultores, organizações sindicais e pela igreja católica, na busca de oferecer uma educação sem a necessidade de saída dos filhos dos camponeses de suas comunidades, mantendo o vínculo com o campo (SILVA, 2012). Através das articulações do Padre Jesuíta, Humberto Pietogrande, com a criação do MEPES em 1968, a PA chega ao estado do Espírito Santo em 1969 através da criação das primeiras Escolas Famílias Agrícola 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 (o estudante permanece parte do tempo na escola, e parte no meio familiar/comunitário). Um Centro Familiar de Formação em Alternância<sup>2</sup> (CEFFA) possui diversos instrumentos pedagógicos próprios, que visam a formação integral (para além do científico) do estudante, estuda a partir da realidade, onde os sujeitos reconhecem o papel da escola e do campo na sua formação (ZAMBERLAM, 1995; OLIVEIRA, S. 2016).

---

<sup>2</sup> Termo utilizado com objetivo de agrupar as diferentes experiências em alternância (EFA's; EMCOR...).

A educação do campo se constitui no final dos anos de 1990, numa busca por debater, aprofundar e defender as escolas do campo, sendo elas ou não em alternância. A educação do campo se articula aos movimentos sociais do campo na construção de uma proposta pedagógica que propicie uma formação ampla dos sujeitos, através do ensino vinculado a realidade observando os diferentes saberes ali presentes, sendo um espaço de resistência e defesa do campo como local de vida, contrapondo assim os projetos hegemônicos de educação e de agricultura (Agronegócio). A educação do campo atua em defesa da escola, mas também de outros espaços de aprendizagem, numa concepção de educação como um processo emancipador dos sujeitos (CALDART, 2012).

Portanto, diante destas apresentações, percebemos que esta pesquisa se articula a toda uma história do sujeito pesquisador, ou seja, a pesquisa se torna parte importante na minha formação, e contribui nas orientações pedagógicas das escolas do campo e em alternância. Esta pesquisa fundamenta-se numa trajetória histórica, na necessidade da realidade, em que é preciso enxergar os novos saberes frente às possibilidades de se construir uma formação integral dos estudantes, e contribuir para a reflexão da prática no CEFFA Bley, escola escolhida para realização desta pesquisa.

Este texto, produzido a partir de diversas reflexões sobre a temática, em que caminhamos inicialmente sobre a interdisciplinaridade, e que mais tarde, após diversas leituras e debates, percebeu-se que a integração de saberes na escola vai além de relacionar disciplinas, sendo a interdisciplinaridade uma possibilidade de diálogo de saberes, mas não a única, e diante disso, caminhamos nas perspectivas da Ecologia de Saberes de Santos (2010).

Utilizaremos o termo CEFFA, afinal os princípios da educação do campo e da alternância não se resumem em uma EFA, mas no conjunto de escolas que fazem parte deste projeto. A intencionalidade da utilização deste termo se sustenta ainda pelas expressões nas narrativas dos monitores da escola, em que sempre se referiam a instituição como um CEFFA, numa perspectiva de militância e de sentimento de pertença pela escola.

O presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos. Inicialmente caminharemos sobre aprofundamentos que objetivam compreender a temática e à

situar no campo da educação e das pesquisas na atualidade. Para isso, utilizamos das produções do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), dos anos de 2012, 2014 e 2016, de artigos da Revista Brasileira de Pós-Graduação, e de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Ao final do capítulo, extraímos reflexões de Miguel Arroyo (1999), na sua produção intitulada “A Educação Básica e o Movimento Social do Campo”, e assim voltando às origens do movimento da educação do campo. Erineu Foerste (2005), em sua obra “Parceria na Formação de Professores” contribuiu para que possamos perceber a importância das aproximações da escola básica com a formação de professores, e assim, compreender a escola na sua complexidade. Em seguida, caminharemos sobre as contribuições de Paulo Freire (2014), em “Pedagogia da Autonomia”, e assim refletindo a prática do educador no espaço escolar. A perspectiva da Ecologia de Saberes, de Boaventura de Sousa Santos (2010), é expressa na sua obra “A gramática do Tempo: por uma nova cultura política” como uma estratégia para enxergarmos a totalidade do conhecimento, superando visões fragmentadas.

O segundo capítulo traz alguns conceitos e aspectos históricos da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo. Apresentamos ainda neste capítulo a escola pesquisa, sua trajetória, organização, e um estudo que realizamos sobre o currículo da mesma, em que constatamos diversas possibilidades de integração de saberes na instituição, e que a partir de seu Plano de Curso, encontra-se arquitetado metodologias capazes de romper os limites disciplinares do conhecimento.

No terceiro capítulo, ouvimos as vozes, os relatos, os sorrisos, as lágrimas, enfim, as emoções que os sujeitos Estudantes e Monitores expressaram durante as etapas de observação, questionários e entrevistas. Ao final, traçamos algumas reflexões sobre a integração de saberes que ocorre no CEFFA Bley com nosso aporte teórico, e observamos os distanciamentos, desafios, possibilidades e algumas perspectivas para esta prática no contexto da escola no momento atual da história.

## I – A INTEGRAÇÃO DE SABERES, O CONTEXTO DA PESQUISA E O PESQUISADOR

### 1.1 – INQUIETAÇÕES QUE NOS LEVAM A PESQUISAR A TEMÁTICA

Somos sujeitos históricos, modificamos e somos modificados pelo meio que estamos inseridos, ou seja, nossa realidade, que é formada pelos conhecimentos tradicionais e científicos, pelas pessoas que ali vivem, pela cultura que se constrói e se reconstrói à medida que os diferentes sujeitos atuam e transformam o meio. Neste sentido, devemos compreender que tanto a realidade como os sujeitos que nela estão inseridos, que também se tornam a realidade, não é estática, mas carregada de características que se manifestam. Portanto, a realidade é ampla, e todas suas partes dialogam, e no caso da educação, quando o estudante chega à escola, traz consigo todas estas características, afinal, o processo de formação não só acontece na escola, apenas continua (GALLO, 2008).

Portanto, é fundamental compreender a realidade como uma totalidade, ou como nos traz Morin (2011), como um sistema, um espaço de integrações entre as diferentes partes que a compõem,

[...] toda realidade conhecida, desde o átomo até a galáxia, passando pela molécula, a célula, o organismo e a sociedade, pode ser compreendida como sistema, isto é, associação combinatória de elementos diferentes (MORIN, 2011, p.19).

Estes aprofundamentos sobre o conceito de sistema produzidos por Morin são fundamentais para compreendermos que a escola faz parte da realidade, que é dinâmica, à medida que é entendida como um sistema, sendo este articulado aos conceitos de complexidade, nos auxiliam a compreender o contexto (realidade) que o sujeito está inserido, bem como as relações que ocorrem entre sujeito e meio. Mesmo estando diante de uma realidade complexa, ao chegar à escola, o estudante se depara com uma dinâmica de ensino/aprendizagem que busca fragmentar a realidade, ou seja, numa contramão da própria realidade, gerando como destaca Morin (2011), uma cegueira em meio a tanto conhecimento produzido.

Continuando neste caminho sobre a amplitude que envolve os saberes, devemos destacar que ao chegar à escola, o estudante traz consigo uma imensidão de conhecimentos/saberes por ele construídos a partir de sua relação com o meio, que são vistos por este estudante como fundamental para sua vida, afinal ele construiu com base no seu contato com o mundo. O fato é que a escola na atualidade, é regida por uma estrutura fragmentária e disciplinar (GALLO, 2008; MORIN, 2008; MORIN, 2011), não sendo suficiente para fundamentar e explicar a realidade que o estudante está inserido, caminhando para um conhecimento simplificador como destaca Morin,

Enfim, o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção de uno e do múltiplo (*unitat multiplex*). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou o contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade (MORIN, 2011, p.12).

Quanto a este processo de especialização do conhecimento, devemos destacar que o problema está no fato de o conhecimento produzido não dialogar entre si, sendo utilizado de forma isolada, desconectado da realidade que o estudante está inserido (GALLO, 2008; MORIN, 2011). Desta forma não responde as demandas expressas pela realidade, afinal a mesma é complexa, exigindo sobre si um olhar integral, além da compartimentalização do conhecimento.

Devemos destacar que as especializações foram e são importantes para a produção do conhecimento em nossa sociedade (MORIN 2008; MORIN, 2011), e não é a eliminação de disciplinas nas escolas que possibilitará que o estudante compreenda o mundo na sua totalidade, mas é preciso romper com os paradigmas de educação, de escola e de ensino postos na atualidade. Neste sentido, adentramos sobre o papel da escola na formação dos estudantes frente à realidade que a mesma se encontra, ou seja, engessada numa estrutura compartimentalizada desde as relações de trabalho (hierarquização) até as diversas disciplinas que estruturam o currículo (GALLO, 2008).

O currículo escolar na atualidade vem se tornando um mecanismo de reprodução de conhecimento científico que pouco dialoga com a realidade do estudante (GALLO, 2008), e que não valoriza e reconhece os saberes populares que o estudante traz consigo, desvinculando o homem do mundo em que está inserido, não concebendo como afirma Morin (2011), que o mundo está no sujeito, que por sua vez está também no mundo,

Assim surge o grande paradoxo: sujeito e objeto são indissociáveis, mas nosso modo de pensar exclui um ou outro, deixando-nos apenas livres para escolher, conforme os momentos do dia, entre sujeito metafísico e objeto positivista (MORIN, 2011, p.41).

Esta desvinculação do sujeito com o objeto, ou seja, do humano com o mundo, acontece nas aulas quando diferentes conteúdos, de diferentes disciplinas não dialogam, e o estudante por sua vez compreende estes conteúdos como distantes de seu cotidiano, afinal, os conhecimentos ali difundidos não estão contribuindo com sua inserção no mundo, mas apenas em cumprimento de uma lista de conteúdos impostos à serem repassados, reafirmando como destaca Gallo (2008), as relações de poder no espaço escolar,

O saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar. E conhecemos o velho preceito da política: *dividir para governar*. O processo histórico de construção das ciências modernas agiu através da divisão do mundo em fragmentos cada vez menores, de forma a poder conhece-los e dominá-los. No desejo humano de conhecer o mundo está embutido o seu desejo secreto de dominar o mundo (GALLO, 2008, p.20).

Devemos destacar também que o próprio processo de formação dos professores contribui para esta realidade, afinal os mesmos são “formados” numa estrutura disciplinar e fragmentária, sendo um desafio para o mesmo atuar em outra perspectiva senão à disciplinar. Desta forma, como destaca Foerste (2005), os problemas da educação básica são complexos, sendo necessárias atitudes que vão de encontro com estes problemas, sendo fundamental que os currículos das escolas dialoguem com os conteúdos que o educador aprofunda em seu processo de formação, estabelecendo assim parcerias entre a instituição formadora e a escola básica,

Os problemas verificados são complexos e multifacetados do ponto de vista institucional e curricular. As principais críticas feitas apontam aspectos que não deveriam ser descuidados, como: a) indissociabilidade entre teoria e prática; b) formação específica e formação pedagógica; c) falta de programas voltados para a formação continuada no trabalho; d) ausência de políticas interinstitucionais de valorização e profissionalização do professor; e) distanciamento da universidade em relação à escola básica (FOERSTE, 2005 p.27).

No contexto das Escolas Famílias Agrícolas, os processos de compartimentalização dos conhecimentos também se fazem presentes. Estas escolas atuam com base na Pedagogia da Alternância, uma proposta pedagógica que busca aprofundar os conhecimentos científicos a partir da realidade em que o estudante está inserido, e para isso se respalda em dois aspectos centrais: a alternância de tempos e espaços

de aprendizagem e a utilização de instrumentos pedagógicos próprios, que possibilitem o diálogo entre os diferentes saberes e locais que o estudante está inserido (TRINDADE & VENDRAMINI, 2011).

Dentre os instrumentos pedagógicos<sup>3</sup> que a Pedagogia da Alternância utiliza, destacamos os Temas Geradores (TG), que contribuem para o aprofundamento científico com base em situações problemas e/ou temas relacionados com a realidade do estudante. Freire (1987, p.56), destaca que, “É importante reenfatar que o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo.” Destaca-se também o Plano de Estudo, que é um desdobramento dos temas geradores, e a partir destes os demais instrumentos são desenvolvidos e os conteúdos científicos são aprofundados. De acordo com Telau (2015, p.02), o plano de estudo é o “método guia da Pedagogia da Alternância”, desta forma, este instrumento possibilita o diálogo entre os diferentes saberes científicos e populares.

Estas reflexões possibilitam pensar sobre o sujeito que está na escola, e como seu conhecimento é produzido e como dialoga com os saberes prévios que o mesmo já possui. Desde um contexto amplo de educação e escola, até uma análise mais precisa da experiência da Pedagogia da Alternância, é preciso aprofundar as possibilidades de integração de saberes visando um olhar amplo e complexo da realidade e do conhecimento.

Neste contexto, lançamos questionamentos sobre o processo de Integração de Saberes na Pedagogia da Alternância, a partir da experiência do CEFFA Bley. Como ocorre a integração de saberes no Centro Familiar de Formação em Alternância do Bley?

---

<sup>3</sup> São ainda instrumentos utilizados na Pedagogia da Alternância: Avaliação de Habilidade e Convivência; Projeto Profissional Jovem; Caderno de Acompanhamento; Colocação em Comum; Caderno da Realidade; Estágio Supervisionado; Avaliação Final; Experiência na Sessão e na Estadia; Projeto das Áreas; Avaliação Coletiva; Atividade de Retorno; Visitas e Viagens de Estudo; Intervenções.

## 1.2 - OBJETIVOS

### 1.2.1- Geral:

Caracterizar e compreender os processos de integração de saberes populares e científicos na educação do campo a partir da experiência em pedagogia da alternância do CEFFA Bley.

### 1.2.2- Específicos:

- Refletir a integração de saberes na formação integral dos sujeitos envolvidos na Pedagogia da Alternância;
- Sistematizar e Analisar as práticas de Integração de Saberes propiciados pelo currículo do CEFFA Bley.

## 1.3 - A INTEGRAÇÃO DE SABERES NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Neste momento faremos um aprofundamento sobre as produções teóricas que envolvem a integração de saberes, e utilizaremos das discussões que vem sendo realizadas no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), utilizando os acervos dos anos de 2012, 2014 e 2016<sup>4</sup>, onde obtivemos um total de dez trabalhos que tratam a temática da interdisciplinaridade, integração de saberes no espaço escolar e na formação de professores. Estamos ainda utilizando da Revista Brasileira de Pós-Graduação, onde constatamos três trabalhos que discutem a temática da integração de saberes a partir da interdisciplinaridade. Abordaremos os trabalhos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação

---

<sup>4</sup> Não foram utilizados das produções do ano de 2018, pois o Evento ocorreu após a data desta pesquisa.

Básica – PPGEEB, onde identificamos dez trabalhos, no qual após análise do resumo, filtramos em seis produções que se aproximam desta pesquisa.

Utilizaremos das reflexões sobre a Educação do Campo de Miguel Arroyo (1999), da Formação de Professores de Erineu Foerster (2005), da Prática Docente de Paulo Freire (2014) e da Ecologia de Saberes de Boaventura de Souza Santos (2010), buscando compreender como as perspectivas destes autores contribuem para sistematizar e analisar as práticas de integração de saberes no CEFFA Bley.

### **1.3.1- Integração de Saberes e a Formação do Educador**

*Sem pretender adotar uma ideologia salvacionista para a escola ou para as práticas de ensino levadas a cabo por profissionais professores, acreditamos veementemente possível se repensar a práxis pedagógicas por outra ótica que busque a religação entre os saberes que constituem os componentes curriculares (D'ÁVILA, 2012, p.393).*

Faremos neste momento algumas reflexões sobre os conceitos e aprofundamentos que envolvem a Integração de Saberes na formação dos professores, e assim pontuar como uma visão integral do conhecimento desde a formação do educador interfere na sua prática posteriormente, além das articulações entre os diversos tipos de saberes que estão inseridos no espaço escolar.

Cunha (2014) destaca que o ensino é uma ação complexa, pois envolve diferentes sujeitos, de contextos diversos que se confrontam durante os processos de ensino aprendizagem, desta forma, eis um dos primeiros motivos que fundamentam a necessidade de o professor possuir saberes que vão além dos disciplinares, mas também saberes da didática do ensino.

No contexto da educação básica, podemos refletir que é função do professor dispor de conhecimentos científicos que o estudante ainda não possui, mas também, observando o contexto da escola, construir novos saberes que contribuam com a aprendizagem do estudante. Para a efetivação desta prática, é fundamental que o professor realize continuamente uma autoavaliação de sua atuação, tornando-se um

processo de construção e de reconstrução dos saberes docentes, sempre se aprimorando.

Portanto, ao integrar diferentes saberes na formação do professor e do estudante, percebemos que o conhecimento não se produz de forma isolada, é preciso por os diferentes saberes em diálogo, e assim novos saberes serão produzidos, num processo de dialeticidade,

Por isso, um só saber não dará conta da tarefa do ensinar. Como o ensino ocorre em diferentes situações, não se pode utilizar um saber de forma isolada (no caso, o saber disciplinar, dos conteúdos), mas sim um conjunto de saberes de forma articulada para dar conta do processo (CUNHA, 2014, p.68).

Estes aprofundamentos de Cunha são importantes para a construção desta pesquisa, pois põem em evidência as necessidades da constante formação dos educadores, contribuindo para o aprimoramento de sua didática de ensino. Pontuo ainda que a formação do educador deve ser ampla, e no contexto da educação do campo, observar as diversidades que envolvem o campo e a escola do campo, ultrapassando as visões disciplinares de formação e de conhecimento como isolados e desconectados entre si.

Carvalho (2012), em sua produção intitulada “Entre Caminhos e Conhecimento Pedagógicos: caminhos possíveis ao desejável diálogo de saberes”, aborda sobre a importância da integração de diferentes saberes na formação dos professores, e destaca que este processo ocorre da universidade (formação inicial) e após a saída desta etapa, quando se inicia a formação continuada.

Para a integração de saberes, Carvalho (2012), traz algumas considerações importantes, dentre elas, o fato de integrar o conhecimento científico com saberes ligados à vivência do próprio educador, proporciona melhor aprendizagem sobre o conteúdo a ser estudado, contribuindo com uma formação em que o estudante extrapole a disciplinaridade, assim a ciência atua de forma fundamental na construção e reconstrução dos conhecimentos pelo estudante enquanto cidadão,

A ciência como prática cultural e social passa a ser vista, assim, como um componente curricular que pode contribuir para a construção da identidade de nossos alunos como indivíduos cidadãos, participantes ativos em possíveis processos de construção de uma sociedade democrática e socialmente justa (CARVALHO, 2012, p.358).

Segundo Carvalho (2012), para a realização da integração de saberes, é preciso identificar os desafios que possam se tornar empecilhos para esta prática, e assim construir alternativas de integração levando em consideração estes desafios. Para a integração de saberes, deverá antes haver diálogo, e para isso deve-se reconhecer o outro, a outra área, o outro conhecimento, e assim por em diálogo, sendo este processo um desafio, pois na atualidade, por influencia do positivismo, a sociedade menospreza os conhecimentos das ciências de humanas, pondo em sobreposição os conhecimentos das ciências da natureza,

A concepção epistemológica dominante, historicamente construída ao longo dos últimos três séculos, própria da ciência moderna e, em muito, influenciada por matrizes epistemológicas vinculadas ao Positivismo, atribui às Ciências Exatas e da Natureza a condição por excelência de conhecimentos científicos e socialmente legitimados (CARVALHO, 2012, p. 362).

As reflexões de Carvalho (2012) dialogam com as de Cunha (2014), pois destacam a necessidade de haver integração de saberes desde a formação do educador, pois a prática deste profissional é reflexo também da sua formação. Acrescenta-se ainda a observação de Carvalho (2012) em relação à sobreposição das ciências, pois se estamos caminhando para uma perspectiva de diálogo e horizontalidade dos saberes, é preciso reconhecer o papel e espaço de diferentes conhecimentos nesta construção, pois todos são importantes e contribuem na formação integral do ser humano.

D'Ávila (2012), aborda a importância do trabalho integrado visando à compreensão do todo pelo estudante, e sendo a prática e formação do educador grande influenciadora da aprendizagem do estudante. A autora salienta que, a realidade é interligada, mas a formação do educador é fragmentada e disciplinar, e desta forma, surge um grande desafio para o educador atuar de forma diferente de sua formação, pois “Há uma tendência em se reproduzir o modelo de ensino que vivenciaram na formação inicial” (D'ÁVILA, 2012, p.386).

A interdisciplinaridade, segundo D'Ávila (2012) se apresenta então como uma alternativa na prática do educador, como forma de trabalhar e compreender o conteúdo nas suas relações que o mesmo estabelece com outros saberes que muitas vezes são ignorados pela escola, “Assim a interdisciplinaridade [...] é um modo de compreender o processo de conhecimento, bem como trabalhar de modo

integrado os conhecimentos interdisciplinares” (D’ÁVILA, 2012, p.387). Para a realização da interdisciplinaridade, a atuação das disciplinas é fundamental, ou seja, não se realiza interdisciplinaridade eliminando disciplina, mas colocando seus conhecimentos em relação e diálogo, pois o conhecimento disciplinar é fruto da produção científica,

Do ponto de vista da ciência, disciplina é um tipo de saber específico e possui um objeto determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a este objeto e métodos próprios. [...] A tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas é que dá origem ao que chamamos *interdisciplinaridade*<sup>5</sup> (D’ÁVILA, 2012, p.387).

Porém, para a realização da interdisciplinaridade, alguns desafios se apresentam na prática do educador, sendo um deles como já mencionado, a própria formação disciplinar; a imposição dos conhecimentos dos livros didáticos; a resistência dos professores em sair de seu espaço disciplinar e realizar planejamento coletivo; e as condições que as escolas oferecem, que na maioria das vezes não enxerga outras possibilidades de compreensão dos saberes. Portanto, além de mudar a prática, é fundamental que aos poucos se mude a estrutura de escola que se concretiza na realidade, como destaca D’Ávila (2012, p.393) “Para se mudar a escola, e sua lógica baseada na visão dualista da verdade, vamos precisar mudar nosso olhar em busca de práticas curriculares integradoras”.

Estes aprofundamentos de D’Ávila (2012), são fundamentais para a construção desta pesquisa, pois direcionam para a necessidade de repensar a “estrutura” da escola da atualidade, destacando a necessidade de ampliar a visão de conhecimento por parte do estudante e do educador, na busca de uma compreensão em sua totalidade. A autora apresenta a interdisciplinaridade como uma alternativa para um novo olhar sobre o conhecimento, porém, a mesma já aponta os limites desta prática, que é o próprio contexto da educação, confirmando a necessidade de haver diálogo de diversos saberes (não somente os científicos) na formação e prática do educador.

Adentrando na especificidade de nossa pesquisa, que é o contexto da educação do campo, analisamos ainda a produção de Sperandio (2016), onde a autora traz uma reflexão sobre a formação dos professores frente às diversidades educacionais no

---

<sup>5</sup> Grifo da autora.

contexto da educação do campo. Após um breve histórico da criação de escolas localizadas no campo no estado do Espírito Santo, a autora destaca que a chegada destas escolas possuía como intenção, suprir as carências de matrículas do campo, e também de profissionalizar os jovens para atuar no campo (SPERANDIO, 2016).

A partir da chegada da Pedagogia da Alternância, através das Escolas Famílias Agrícolas, constrói-se uma perspectiva de formação ampla dos sujeitos que estão inseridos no campo, através da defesa deste espaço de vida para a população rural camponesa, enxergando toda a realidade. Sperandio (2016) destaca que na formação dos professores, uma visão ampla do conhecimento deve se apresentar, contribuindo para que o educador atue vinculando conteúdos curriculares com a realidade onde a escola está inserida, num processo de articulação de diferentes saberes,

Ao contextualizar a diversidade educacional no campo, identificamos experiências escolares que articulam a ação educacional e a formação de professores a saberes, identidades, modos de produção de vida e trabalho do campo (SPERANDIO, 2016, p.10872).

Ainda neste contexto da Formação dos professores na Educação do Campo, Melzer (2016), em seu trabalho “Diálogo de Saberes na Licenciatura em Educação do Campo da UFPR Litoral”, contextualiza inicialmente a Licenciatura, e descreve as práticas pedagógicas utilizadas pelo curso que possibilitam o diálogo de diversos saberes, no contexto da Educação Superior. O trabalho realiza uma caracterização do Projeto Pedagógico do Curso, destacando que ao indicar a utilização de projetos como prática pedagógica possibilita a construção de saberes pelo estudante, garantindo a integração de conhecimentos científicos e populares,

Dessa forma, pode-se depreender que o projeto de educação popular que o curso se propõe a desenvolver está intimamente ligado com fundamentos do diálogo de saberes pressupondo uma relação de cooperação entre os saberes das comunidades, saberes da experiência individuais do educando e educador e saberes acadêmico-científicos, gerando uma relação descolonizadora, ou seja, uma relação de construção de uma nova compreensão de conhecimento, gerado nas relações dialógicas de cooperação entre educador (que media) e educando (mediado) (MELZER, 2016, p.10829).

Percebemos que esta proposta de integração de saberes pressupõe um novo currículo para a escola, que observe as diversidades que envolvem a mesma, que utilize de situações problemas da realidade, com o uso de temas transversais que possibilitem a interdisciplinaridade e o diálogo de diferentes saberes. Um currículo

em que os educadores se disponham a atuar rompendo o individualismo de suas disciplinas, mas que enxerguem a escola, o estudante e os diferentes saberes em sua totalidade, o que muitas vezes é um desafio, pois a formação dos educadores é baseada numa especialização do conhecimento, como destacado pela autora,

O desafio para o estabelecimento de um efetivo diálogo entre saberes parte da experiência individual de cada docente e de sua formação, partindo do pressuposto que as caminhadas teóricas dos docentes são diferenciadas, o que confere uma diversidade de orientações teóricas e, por enquanto, certa dificuldade em produzir encaminhamentos conjuntos dentro de uma unidade teórica (MELZER, 2016, p.10833).

Os trabalhos de Melzer (2016) e Sperandio (2016), trazem importantes aspectos sobre a Integração de Saberes na Formação dos Professores na educação do campo, sendo um dos principais a necessidade de ampliar as visões e práticas de currículo na escola, rompendo as grades que os mesmos possuem que impedem o diálogo entre diferentes conhecimentos e disciplinas. As autoras destacam ainda que o campo é um espaço de encontro de diferentes saberes, sendo importante que os mesmos estejam presentes no currículo da escola, contribuindo para uma formação em defesa deste espaço pelo estudante.

Sobre a formação dos educadores, os trabalhos sinalizam novas práticas, em destaque a produção de Melzer (2016), que traz a especificidade da Licenciatura em Educação do Campo, pois ao proporcionar uma formação do educador por área do conhecimento, alternar diferentes espaços e tempos de aprendizagem, e estabelecer um diálogo com a realidade onde o estudante está inserido, proporciona a integração de diferentes saberes, ampliando a compreensão da realidade e do conhecimento.

### **1.3.2- Integração de Saberes e Práticas Curriculares**

*O Conhecimento possui fronteiras que se deslocam (Almeida et.al., 2012, p.1718).*

Almeida; Silva & Syrgiannis (2012), em sua produção intitulada “Interdisciplinaridade: um caminho didático para a criatividade e inovação”, abordam os principais conceitos de interdisciplinaridade, destacando de início que esta prática possibilita

em si um diálogo entre os diferentes saberes no âmbito da escola, além de uma visão do humano e do conhecimento de forma ampla, ou seja, que o “conhecimento possui fronteiras que se deslocam” (ALMEIDA; SILVA & SYRGIANNIS, 2012, p.1718), desta forma, não se resume o conhecimento nas partes, é preciso enxergar a sua totalidade.

Os conceitos de interdisciplinaridade que as autoras trazem estão relacionados as pesquisa de Fazenda e de Japiassú. Segundo as autoras, em Fazenda (2005), a Interdisciplinaridade exige uma nova postura por parte do educador, esta prática requer “investigação” e “abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e de um novo olhar sobre as ciências” (ALMEIDA; SILVA & SYRGIANNIS, 2012, p.1721). Para Japiassu (1991), a “interdisciplinaridade procura descobrir e/ou estabelecer conexões e correspondências entre as disciplinas científicas” (ALMEIDA; SILVA & SYRGIANNIS, 2012, p.1719), sendo assim, interdisciplinaridade não é eliminar disciplinas, mas por os seus conhecimentos em diálogo.

Na produção de Ivani Fazenda (2014), a autora aborda uma reflexão sobre o conceito e prática de interdisciplinaridade como integração de diversos saberes no espaço escolar. A autora destaca que a interdisciplinaridade está além de juntar disciplinas, mas “como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2014, p.933), desta forma, esta prática nos impulsiona a rever o ato de ensinar, na busca da constante construção e reconstrução dos saberes.

A interdisciplinaridade assume então a ideia de que diferentes saberes devem estar em diálogo, buscando estabelecer relações entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, entre teoria e prática, por isso, cada disciplina assume papel importante e fundamental, não sendo a sua eliminação a construção da interdisciplinaridade,

Por isso, entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de lócus de cientificidade (FAZENDA, 2014, p.934).

A prática interdisciplinar se apresenta como um grande desafio, ao requerer que os diferentes saberes dialoguem dentro do conjunto das disciplinas no espaço escolar, repensando a prática do educador, numa perspectiva de “interligação de saberes” (FAZENDA, 2014, p.939) como necessidade da sociedade atual.

Os trabalhos de Almeida; Silva & Syrgiannis (2012) e Fazenda (2014), são fundamentais para a construção dos caminhos conceituais desta pesquisa, pois ambos discutem a temática da interdisciplinaridade. As diferentes produções direcionam que a interdisciplinaridade pode ser uma possibilidade de diálogo de saberes no contexto da escola, mas ao mesmo tempo se alinha a estrutura disciplinar dos currículos. Para esta pesquisa, buscamos lançar olhares para além das disciplinas e do conhecimento científico, pois ao observar e trazer para o contexto da escola, o conhecimento popular e a cultura no qual o estudante está imerso, propiciamos um encontro e uma integração de saberes, fazeres e conhecimentos, possibilitando maior sentido ao conhecimento científico apreendido pelo estudante.

Serafim & Maia (2014), abordam a temática da utilização de projetos como prática pedagógica que possibilita a interdisciplinaridade na escola. Os projetos são iniciativas que possibilitam romper o isolamento das disciplinas, colocando em diálogo os diferentes saberes, articulando teoria e prática, e como destaca as autoras, tornando professores e estudantes parceiros no processo formativo. Segundo as autoras, integrar disciplinas possui como justificativas,

[...] a necessidade de o saber preparar para a vida, o desenvolvimento de conteúdos a partir da valorização dos níveis de desenvolvimento/conhecimento dos alunos e, por fim, a participação mais direta dos alunos, por meio da sugestão dos temas no processo de ensino-aprendizagem (SERAFIM & MAIA, 2014, p.3948).

As visões reducionistas do conhecimento interferem na compreensão do conhecimento em sua totalidade pelo estudante, pois se enxerga apenas o conhecimento científico, como absoluto, negando os conhecimentos tradicionais, que fazem parte da complexidade humana (MORIN, 2011). Portanto, articular saberes, com a utilização de projetos contribui para uma visão ampla do conhecimento.

Segundo Serafim & Maia (2014), a utilização de projetos propicia melhores índices de aprendizagem por parte dos estudantes, e ainda uma nova visão de currículo e de prática docente por parte do educador,

Certos de que teoria e prática caminham melhor quando o ensino é pautado em conexões de conhecimentos e informações, acreditamos que o professor ao trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar lança um novo olhar para o currículo escolar, e conseqüentemente, para seu fazer pedagógico, vendo o aprendiz como um grande parceiro em sua prática docente (SERAFIM & MAIA, 2014, p.3955).

As contribuições de Serafim & Maia (2014), nos possibilitam identificar que existem práticas pedagógicas que contribuem com visões amplas do conhecimento, e o estudante vai identificando, ao aprender, as relações entre as diferentes ciências que o mesmo estuda na escola, se distanciando do ensino abstrato que muitas vezes está presente. O fato dos projetos contribuírem para romper com o isolamento das disciplinas é um grande avanço, porém, é preciso construir estratégias que garantam relações entre os projetos, e pensar os mesmos na articulação com os saberes que estão imersos na realidade da escola pelo estudante.

A partir de uma pesquisa sobre as escolas multisseriadas, Gerke de Jesus (2016) destaca que a metodologia de ensino nestas escolas contribui para que diferentes saberes dialoguem no espaço escolar. A autora afirma que as escolas multisseriadas proporcionam maior participação das famílias no ensino, afinal as mesmas estão próximas da escola, e podem acompanhar seus filhos, além de dialogar muito com os educadores. Mesmo diante destas potencialidades, a produção de Gerke de Jesus (2016), aponta que é preciso repensar o currículo da escola do campo, numa perspectiva de estabelecer um diálogo entre os diferentes saberes que estão imersos na escola, “Nesse sentido, pensar no currículo do campo é pensar na vida campesina” (GERKE DE JESUS, 2016, p.10895), e trazer para dentro do espaço escolar o território em que a escola está inserida, é não negar ao estudante o direito de refletir sua realidade articulado ao conhecimento científico, sendo necessário que o educador repense constantemente suas práticas de ensino, como destaca a autora, “O que se busca é uma prática de ensino que tem como eixo a cultura e o trabalho do campo como possibilidades de permanência digna dos povos do campo em seus territórios” (GERKE DE JESUS, 2016, p.10895).

A partir da leitura deste trabalho, reitero que um currículo, que possibilite a integração de saberes se caracteriza pela integração da teoria com a prática, dos conhecimentos populares com os científicos, que dialogue a realidade, que o educador tenha liberdade e seja comprometido numa prática diferenciada no ato de ensinar, o estudante tenha acesso ao conhecimento científico sem se desconectar de sua realidade, tornando a aprendizagem dialógica com a sua cultura, e sua vivência.

Veloso (2016), em sua produção sobre currículo e didática, apresenta que os diferentes saberes estão conectados, e ampla é a função do educador no fato de possibilitar que o estudante compreenda o conhecimento de forma articulada com os saberes que ele possui ao adentrar na escola. A autora salienta que o currículo escolar, ao descrever os conteúdos que serão trabalhados, leva em conta os saberes que a classe dominante acredita ser necessário para que as demais classes aprendam, ou seja, na prática, são diferentes currículos, com diferentes saberes que se efetivam nas escolas, rompendo com uma ideia de neutralidade do currículo escolar,

Portanto, os interesses que serviram como base para a atuação dos mais influentes especialistas em currículo não foram e não são neutros. Eles assumem compromissos com estruturas e políticas educacionais específicas, que contribuíram e ainda hoje contribuem para a promoção de desigualdades sociais (VELOSO, 2016, p.6353).

Desta forma, como destaca Veloso (2016, p.6354), “aqueles que se mostram mais necessitados de educação sejam aqueles que menos recebem educação”, ou seja, as classes sociais menos favorecidas, não tem acesso ao conhecimento científico em sua profundidade. Outro aspecto apresentado pela autora, é que os saberes que são trabalhados na escola não dialogam entre si, são conhecimentos segregados, sem conexão, o que impossibilita a compreensão por parte do estudante pelo conhecimento em sua forma ampla, prejudicando a formação integral do ser humano,

Conectividade ou isolamento podem nos apontar diferentes caminhos para formas de construção e transmissão do conhecimento: por meio das relações entre as diversas áreas de saber, em diálogo com as experiências dos sujeitos professores e alunos, que, em conjunto, irão construindo uma visão da realidade ou com conhecimentos estanques, isolados e fragmentados, porém especializados (VELOSO, 2016, p.6354).

Portanto, é preciso construir um currículo que atue numa perspectiva de diálogo entre as disciplinas, rompendo com a dicotomia da teoria com a prática, que enxergue o mundo em sua totalidade, e não de forma fragmentada como é comumente compreendido na escola na atualidade, reinventando o ato de educar e os conceitos de currículo e didática, como apresenta a autora,

Educar precisa ser compreendido como ato mais complexo que a ordenação de métodos e técnicas de ensino, cercadas pela elaboração de eficientes objetivos educacionais e eficazes procedimentos de ensino. É ato político que envolve poder por espaços privilegiados de conhecimento e que, nesse campo, currículo e didática são fundamentais instrumentos de

luta por uma educação mais equânime do ponto de vista social e mais problematizadora do ponto de vista metodológico (VELOSO, 2016, p.6356).

As contribuições de Veloso (2016) dialogam profundamente com esta pesquisa, afinal uma perspectiva de integração de saberes se alinha a uma visão de currículo e de didática, desta forma articula-se formação e prática do educador. Rever os currículos escolares já se torna uma forma de ampliar a visão do conhecimento a ser estudado na escola, e assim é possível questionar, quais são os conhecimentos presentes nos currículos, e quais mecanismos para construir um elo entre as ciências, buscando romper os muros entre os diversos saberes, e, portanto trazer sentido ao estudado, e o conhecimento apreendido se torna base para que o educando intervenha na sua realidade em vista de sua transformação.

### 1.3.3- Integração de Saberes e Educação do Campo

*Do meio brota a indagação, a inquietação e problematização. A escola é o local de escuta e reflexão dos problemas levantados, ou seja, receptora das inquietações e propulsora da ação reflexiva (OLIVEIRA, S. 2016, p.56).*

Rubin-Oliveira & Franco (2015) abordam que a produção científica pela ciência moderna acontece alinhando ao desenvolvimento da especialização do conhecimento, o que de certa forma devemos considerar que houve avanços com a organização disciplinar, “Foi esse reducionismo que possibilitou a produção de um conhecimento que permitisse uma ação mais decisiva sobre o mundo” (RUBIN-OLIVEIRA; FRANCO, 2015, p.17). Porém, a visão disciplinar do conhecimento não foi suficiente para o desenvolvimento da humanidade, pois é necessário uma visão integral da realidade,

Hoje, é possível perceber que a solução de problemas cada vez mais complexos passa necessariamente pela diversificação de iniciativas e das formas de pensar e de agir, principalmente no que tange à produção do conhecimento científico (RUBIN-OLIVEIRA; FRANCO, 2015, p.18).

As autoras destacam que as universidades se tornam responsáveis pela legitimação do conhecimento produzido com base nos moldes da ciência moderna, mas o fato de haver a necessidade de um olhar amplo sobre o conhecimento mostra a demanda de um repensar a ciência e sua atuação. Com a disciplinarização do

conhecimento, as estruturas de poder se sustentam, pois se legitima o que é produzido com base na fragmentação dos saberes presentes na sociedade.

É preciso ir além de uma visão disciplinar e fragmentada do conhecimento, afinal, a realidade atual frente às crises enfrentadas pela humanidade, impõem esta necessidade. No âmbito escolar, é fundamental por em diálogo as diferentes áreas do conhecimento, e a interdisciplinaridade contribui neste processo, e como consequência os saberes entram em diálogo. É importante ainda repensar as estruturas, a formação dos professores e a hierarquização do poder e do conhecimento nas escolas e universidades, sendo um dos caminhos para o desenvolvimento de visões amplas do conhecimento (RUBIN-OLIVEIRA; FRANCO, 2015).

Fraceto & Medeiros (2017), apontam para a necessidade do envolvimento coletivo na produção do trabalho interdisciplinar, com iniciativas como o trabalho em grupo, parcerias entre instituições, a produção de atividades inovadoras e o envolvimento com a realidade/comunidade, são fundamentais para uma visão ampla do conhecimento. A junção de diversas práticas promovem a interdisciplinaridade, e por consequência também o diálogo de saberes.

Coelho (2017) destaca que a ciência possui uma ligação profunda com a sociedade, e com os modelos de desenvolvimento, sendo assim, a ciência possui uma intencionalidade e uma ideologia, não sendo neutra como muitas vezes a mesma pretende se apresentar. O autor, também destaca, assim como os demais autores, que é preciso caminhar rumo à complexidade do conhecimento, processo em que as disciplinas de forma isolada não conseguem realizar, ou seja, existem outras formas de se explicar os fenômenos no mundo, e a interdisciplinaridade se apresenta como possibilidade de dialogar os diversos saberes em razão de suas características como descreve o autor, “Quando refletimos sobre interdisciplinaridade, não podemos deixar de elencar suas principais características, tais como: integração, diálogo, intercâmbio de saberes, comunicação, entre outras” (COELHO, 2017, p.15).

As contribuições de Rubin-Oliveira & Franco (2015), Fraceto & Medeiros (2017), e de Coelho (2017), trazem importantes sustentações a esta pesquisa, pois reafirma-se a necessidade do diálogo dos conhecimentos frente a demanda que a

contemporaneidade nos põem, ou seja, de um olhar complexo sobre problemas complexos. Destaca-se a importância das disciplinas e do conhecimento científico, mas ao mesmo tempo, afirma-se que é preciso ir além, enxergando os demais saberes, em busca da formação integral do ser humano.

Oliveira, E. (2016), em sua produção “A interdisciplinaridade na perspectiva de integrar as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática” apresenta os principais conceitos, objetivos e abordagens de interdisciplinaridade, trazendo reflexões sobre as contribuições desta prática e teoria para o currículo da escola. Inicialmente, destacamos que a formação disciplinar nas escolas acontece ao longo da história aliada a expansão do capitalismo, se intensificando numa formação para o mercado de trabalho, através das especializações do conhecimento. As disciplinas, segundo Oliveira, E. (2016), possuem importância como locus de organização do conhecimento, porém, este processo de fragmentação, interfere na compreensão da totalidade pelo estudante, e distanciou a teoria da prática, e como consequência, se produziu uma formação desconectada da realidade,

A fragmentação do conhecimento científico, no âmbito educacional, manifesta-se na separação das disciplinas no currículo escolar, na qual, muitas vezes, até mesmo dentro da mesma área de conhecimento são apresentados de maneira desvinculada e desconexa [...] (OLIVEIRA, E. 2016, p.29)

Mesmo diante desse movimento de especialização, a realidade vai impondo a necessidade do retorno de uma visão ampla do conhecimento estudado. Desta forma, a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade para esta ótica,

Já a Interdisciplinaridade, compreende o nível de associação entre disciplinas, supõe o diálogo e uma troca de conhecimentos, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos (OLIVEIRA, E. 2016, p.65).

Neste contexto, a autora aponta uma perspectiva de currículo que atenda estas necessidades, ou seja, de diálogo entre os diversos saberes, que reflita a realidade onde o estudante está inserido, e assim contribuindo para uma formação integral dos sujeitos na escola, dando sentido a ciência estudada, sendo uma educação para a vida, “na qual a aprendizagem aconteceria pela interlocução entre os sujeitos que articulando os diferentes saberes teriam condições de refletir sobre a realidade em todas as dimensões da vida” (OLIVEIRA, E. 2016, p.102).

Ao refletir sobre os conhecimentos que estão fora do âmbito disciplinar, Lima (2017) afirma que a formação do estudante vai além de estudar apenas os conhecimentos disciplinares, mas é preciso abordar demais saberes que envolvem a realidade do estudante, rompendo as hierarquias dos saberes que a ciência moderna impõem, em que o conhecimento científico e disciplinar se torna superior aos demais saberes no qual a sociedade vem ao longo da história produzindo,

Nessa perspectiva, a fragmentação dos saberes, a partir da ciência moderna, proporcionou o surgimento cada vez maior da necessidade de especializações, que se configuram em blocos engessados, ricos em profundidade nos aspectos particulares, porém limitados na visão do todo (LIMA, 2017, p.58).

Neste sentido, o autor destaca que romper com a fragmentação dos saberes construída ao longo do tempo, é um grande desafio para a educação e prática dos professores na atualidade. Lima (2017) enfatiza a interdisciplinaridade como possibilidade de construção do diálogo entre os conhecimentos, abrindo as fronteiras das disciplinas, compreendendo o conhecimento na sua totalidade. Sendo assim, a interdisciplinaridade se constitui também a partir da postura dos educadores em romper com as estruturas estanques do conhecimento no âmbito escolar, e diante da necessidade da formação ampla do estudante, a interdisciplinaridade segundo o autor, se torna uma necessidade na atualidade.

Para Lima (2017), o conhecimento científico além de se estruturar como único e verdadeiro, não se encontra disseminado de forma igualitária na sociedade, fortalecendo uma estrutura de desigualdade social, em que uns detêm conhecimento e outros não. Neste sentido, o autor afirma que é preciso enxergar e compreender os diversos saberes com base na perspectiva da Ecologia de Saberes de Boaventura de Sousa Santos, pois todos saberes são importantes e fazem parte da formação humana, e assim construir caminhos para a valorização de todos os conhecimentos, em vista de compreender a totalidade da realidade,

A ecologia dos saberes e a interdisciplinaridade podem se configurar, num contexto de privação do saber à maioria, caminhos possíveis de luta contra a injustiça cognitiva e, por consequência, do abismo social que separa os que sabem e têm, dos que não sabem e nada têm. No entanto, é bom que se esclareça que não se trata apenas de distribuir o conhecimento a todos, mas de articulá-los e de aplicá-los à realidade, observando o contexto em que os sujeitos se inserem (LIMA, 2017, p.65).

Oliveira, E. (2016) e Lima (2017), reforçam as perspectivas desta pesquisa no que tange a um olhar integral que supere a fragmentação do conhecimento. Os autores

abordam a necessidade do diálogo dos diversos conhecimentos, e Lima traz em específico os aprofundamentos sobre a Ecologia de Saberes de Santos (2010), em que cada saber ocupa um determinado espaço na compreensão da totalidade, superando visões hegemônicas do conhecimento científico como único e verdadeiro.

Sobre a educação do campo, Lírio (2016), destaca que ao longo da história, a mesma ficou à margem das políticas brasileiras, desde sua presença na legislação até a sua efetivação. Com isso, o campo se tornou um espaço em que as políticas públicas não se faziam presentes, proporcionando altos índices de analfabetismo, e a posterior inserção de um currículo centrado nas orientações urbanas. Portanto, o movimento da educação do campo, mesmo as margens veio conquistando seus espaços, contribuindo para o fortalecimento de um projeto de educação contra-hegemônico, que se baseia na presença dos movimentos sociais do campo, enquanto protagonistas na construção de uma educação vinculada a sua realidade,

A educação do campo, enquanto uma demanda social específica, nasceu de uma ação objetiva vinculada à necessidade de assegurar o direito à educação aos filhos dos trabalhadores, sendo que essa educação deveria ser adequada à realidade cultural e social específica desses sujeitos que atuam no campo (LÍRIO, 2016, p.53).

O autor evidencia ainda a importante atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na constituição da educação do campo, visto que este movimento tem em suas bandeiras, o direito a terra, e ainda o acesso à educação ancorada nas suas especificidades. As escolas do campo segundo Lírio (2016), atuam na resistência, contrapondo o modelo de educação hegemônico e a expansão do agronegócio<sup>6</sup> no campo,

Nessa perspectiva, compreendemos que as escolas do campo, também produzem elementos de resistência frente às concepções hegemônicas, cooperando, dessa forma, para que o espaço escolar não permaneça apenas como um ambiente que abriga sujeitos passivos, obedientes e desinteressados de suas realidades, mas sim sujeitos transformadores da realidade (LÍRIO, 2016, p.65).

---

<sup>6</sup> Leite & Medeiros (2012, p.79), assim definem agronegócio, “O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quando de processamento daqueles com origem no setor), comercial de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial predominante”. Ou seja, um projeto para o desenvolvimento do campo que por sua vez explora os recursos naturais, baseado na monocultura, no latifúndio, com o uso de agroquímicos e destruição dos bens da natureza, e da divisão de classes no campo através de relações desiguais de trabalho.

Em sua contextualização sobre a educação do campo, Barbosa (2018) vai construindo um conceito de educação do campo calcado nas relações desta proposta de ensino com a realidade sócio histórica, ou seja, o movimento da educação do campo se constitui atrelado às lutas que os camponeses, em busca de uma educação de qualidade, travam no espaço do campo. A autora destaca os movimentos do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, e a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 1998, como processos fundamentais na construção da educação do campo, e posteriormente na conquista de leis que amparassem este projeto de educação.

A autora salienta ainda que a educação do campo busca se constituir como uma proposta de ensino que vá de encontro com a realidade dos camponeses, sendo necessário um currículo que estabeleça este diálogo,

Assim, é possível compreender a EdC<sup>7</sup> como um projeto de educação *dos* e não *para* os camponeses, feita, por meio de Políticas Públicas, mas erguida em conjunto com as pessoas de direito que as exigem, identificada pelos sujeitos que a compõe. Se faz necessário compreender que, por trás de demarcações geográficas e informações estatísticas, existe um povo que luta, vive e constrói relações no campo, das mais diversas formas de identidades existentes (BARBOSA, 2018, p.44).

Portanto, nas perspectivas apontadas por Barbosa (2018), a educação do campo se estabelece como um projeto de educação em rupturas, objetivando a formação ampla e integral dos sujeitos envolvidos, para que assim possam intervir na sua realidade, integrando os diversos saberes que estão envolvidos na escola,

A proposta da EdC é romper com a educação tradicional, portanto, o currículo nas escolas do campo tem como referência principal a formação integral e o modo de produção e reprodução da vida das comunidades camponesas. Para tanto, se assume uma concepção de currículo integrado, objetivando uma integração entre os conhecimentos historicamente acumulados, conhecimentos sistematizados e os conhecimentos populares (BARBOSA, 2018, p.49).

Oliveira, S. (2016) faz um aprofundamento sobre o ensino de filosofia e a proposta da pedagogia da alternância, enfatizando sobre os instrumentos pedagógicos que uma Escola Família Agrícola utiliza. Sobre a PA, o autor afirma que a mesma é uma proposta que busca estabelecer no ensino, vínculos entre o conhecimento científico e a vida do estudante, sendo ainda, segundo o mesmo, a “Vida como eixo central”,

---

<sup>7</sup> Educação do Campo.

Na Pedagogia da Alternância a escola tem por finalidade “estudar a vida”, por isso sua organização está constituída de espaço/tempo denominado de estadias organizadas de períodos com a família/comunidade e na escola, que é espaço de estudo dos conteúdos das disciplinas que contribuem para a compreensão da vida. Dessa forma, a vida se torna o eixo central da aprendizagem. Do meio brota a indagação, a inquietação e problematização. A escola é o local de escuta e reflexão dos problemas levantados, ou seja, receptora das inquietações e propulsora da ação reflexiva (OLIVEIRA, S. 2016, p. 56).

Ao dispor de uma organização pedagógica que intercale tempos e espaços de aprendizagem, com instrumentos pedagógicos específicos, a pedagogia da alternância se destaca pelo estudo da realidade, desta forma, o estudante que passa por um CEFFA se torna protagonista de sua aprendizagem através de uma formação integral e ampla, para além do científico, “Diante desta complexidade, a proposta pedagógica não é só um programa a desenvolver; consiste, antes de tudo, numa proposta de trabalho em vista da formação integral” (OLIVEIRA, S. 2016, p. 58).

Ao descrever sobre os instrumentos da pedagogia da alternância, Oliveira, S. (2016) realça que os mesmos vão construindo uma articulação entre os diversos saberes que compõem o cotidiano da vida do estudante e da realidade da escola. O destaque que o autor traz é sobre o plano de estudo (PE), como o principal instrumento da PA, pois possibilita a participação direta pelos estudantes, conectando a escola com a comunidade onde está inserida, desta forma, todos sujeitos envolvidos adentram num processo constante de formação,

Como guia de estudo sobre temas da realidade, elaborado periodicamente pelos monitores e estudantes, o Plano de Estudo permite que os temas ligados ao contexto vivido pelo jovem se tornem o eixo central de sua aprendizagem. A princípio, o estudante desenvolve temas mais simples ao cotidiano familiar, para depois caminhar em direção a temas mais complexos de caráter socioeconômico (OLIVEIRA, S. 2016, p.59).

Analisando em específico o currículo de uma escola do campo em alternância, Almeida (2018) salienta que, o currículo ou plano de curso da escola busca se constituir alinhando a vida do estudante e à realidade no qual a escola está inserida, propiciando a integração e relação entre os diversos saberes que ali se encontram, contribuindo na formação integral dos estudantes,

Ao analisarmos o Plano de Curso (currículo) dos CEFFA's e ao dialogarmos com educadores envolvidos em seu processo de constituição, aferimos que ele é descrito como o mecanismo metodológico que garante a Formação Integral dos estudantes, buscando a integração entre os saberes prévios

sobre suas realidades e o saber científico, visando à conscientização dos sujeitos envolvidos no processo formativo (ALMEIDA, 2018, p. 103).

O autor destaca ainda que, na pedagogia da alternância, o plano de curso está estruturado de acordo com os temas geradores, que variam em função das séries/anos e com a realidade da escola. Dos TG's surgem os Planos de Estudo, criando estratégias para a reflexão da realidade pelo estudante, integrando saberes, contribuindo para sua formação integral, e sendo os demais instrumentos e as disciplinas desenvolvidas de acordo com os temas de planos de estudo,

Os CEFFA's, por meio do Método Plano de Estudo, têm como meta o desenvolvimento da consciência crítica, a qual vai sendo construída com base nos temas de estudo trabalhados no Plano de Curso. Portanto, a integração entre realidade e conteúdos das disciplinas, num diálogo contínuo, possibilita aos estudantes, segundo a proposta, refletirem sobre as contradições, constatações, fenômenos, relações entre os homens e o meio ambiente e entre si, presentes em sua realidade cotidiana (ALMEIDA, 2018, p.110).

Essas produções sobre a educação do campo e a pedagogia da alternância são fundamentais para a compreensão e aprofundamentos nesta pesquisa, pois ao apresentar as vertentes, conceitos, desafios e possibilidades de uma escola do campo, como o estudo da realidade, a formação integral dos sujeitos, a variedade de instrumentos pedagógicos, a relação com a totalidade que envolve a escola, dentre outros aspectos, nos direcionam aos estudos realizados sobre a integração de saberes, afinal estas práticas utilizadas numa escola em alternância contribuem, segundo os autores aqui pesquisados à integração dos conhecimentos e a formação ampla e integral dos estudantes.

#### **1.3.4- Construindo um projeto de Educação do Campo**

*É possível recuperar a educação básica, recuperar o saber, a cultura, a ética, recuperar os valores próprios de uma educação básica no campo (ARROYO, 1999, p.21).*

O campo está em constante movimento, possui gente que luta por políticas públicas que atendam as suas demandas, afinal são parte importante da sociedade, e por isso, o direito a Educação é fundamental para sua formação e inserção no meio. Como ressalta Arroyo (1999), a educação é um direito dos povos do campo, e sendo

o campo um movimento social que educa, um projeto de educação do campo é aquele que está vinculado a realidade e história dos camponeses. Se o movimento social é educativo, ele é também pedagógico, que educa com gestos, expressões, símbolos da resistência e da sua ligação com a cultura camponesa (ARROYO; 1999).

Segundo Arroyo (1999), este movimento social e educativo no campo, possibilita verdadeiras mudanças no âmbito da educação, provoca uma formação ampla dos povos do campo, para além dos conhecimentos científicos, pois “(...) forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo” (ARROYO, 1999, p.17). De acordo com as reflexões citadas, um projeto de educação do campo vai além da escola, mas enxerga os sujeitos que nela se relacionam, estudantes, educadores, famílias, poder público, movimentos sociais, dentre outros.

Uma educação que permeie a vida do campo deve ser aquela que se comprometa com os direitos dos povos do campo, que seja de qualidade e articulada às peculiaridades da vida do campo, como destaca Arroyo (1999, p.25), “(...) vincular a educação com os direitos e vinculando a educação com os direitos, vincular a educação com os sujeitos”. Construir um projeto de educação nesta perspectiva, é enxergar os estudantes e demais sujeitos, como seres humanos, um fato que é função da escola, mas que a mesma, movida por uma lógica excludente de ensino, não realiza, ou seja, é preciso questionar quem está na escola? Qual a sua história? Qual a sua identidade? Qual a sua cultura? Enfim, é possibilitar que a escola adentre na realidade,

O movimento social avança, o homem, a mulher, a criança ou o jovem no campo estão se constituindo como novos sujeitos sociais e culturais e a escola continuará ignorando essa realidade nova? Não nos é pedido que como educadores dinamizemos a sociedade rural a partir da escola, mas que dinamizemos a escola, nossa ação pedagógica para acompanhar a dinâmica do campo (ARROYO, 1999, p.22).

Neste sentido, tanto o currículo como a prática docente, como partes de grande relevância no projeto de educação, deve permear os diferentes saberes no qual os estudantes estão imersos, afinal, como destaca Arroyo (1999), a cultura do campo é viva, e mesmo diante do avanço do capital, as raízes dos camponeses ainda continuam fazendo parte de sua história e de seu cotidiano. Portanto, o campo é

regido de diversos processos educativos, sendo eles ligados ao modo de vida dos camponeses, sendo estes pertencentes e inteiramente ligados a terra,

E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos, educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola (ARROYO, 1999, p.27).

Estas reflexões de Arroyo nos levam a compreender que cada saber é fundamental na construção dos conhecimentos pelo estudante, portanto, não pretendemos aqui por em sobreposição os saberes populares e tradicionais, mas destacar que a grande tarefa para a escola do campo é articular estes saberes com os conhecimentos científicos, e assim, possibilitar que o estudante possa intervir na sua realidade a partir da compreensão da mesma, e desta forma não perder os vínculos com suas raízes.

Por fim, Arroyo (1999) aponta uma perspectiva que o conhecimento na escola do campo deve ser rico, ultrapassando os preceitos em que para os povos do campo, saber ler e contar já é suficiente. É preciso que num projeto da educação do campo, os diferentes conhecimentos estejam explícitos,

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e as mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 1999, p.32).

Diante destes aprofundamentos que realizamos a partir da produção de Arroyo, enfatizamos que, ao ser educativo, o movimento social do campo contribui significativamente na formação dos sujeitos do campo, pois propicia um diálogo profundo entre as matrizes culturais, as raízes dos camponeses, suas lutas e histórias, com um projeto de educação que vá além das paredes da escola, mas que permeie a vida e prepare os estudantes para inferirem na sua realidade, desta forma, integrar saberes é parte fundamental neste processo educativo.

Passamos neste momento às reflexões de Foerste (2005), a partir de sua produção, *“Parceria na Formação de Professores”*. Neste trabalho, o autor proporciona um panorama da formação dos professores no Brasil, apontando desafios e

perspectivas, em vista de aprimorar o processo de formação para atender as demandas da sociedade, com professores habilitados, e que enxerguem a escola na sua totalidade.

A escola vai além de seus muros, vai além dos livros e dos objetos que na mesma existem, a escola são as pessoas que ali estão e dela se fazem. Um projeto de educação visualiza a escola e a educação ao ver também os sujeitos envolvidos, sendo assim, se estabelece um olhar amplo, e desta forma, os desafios enfrentados pela escola são enxergados nesta ótica, da complexidade, pois ações simples, e pontuais nem sempre darão conta de resolver e/ou minimizar os problemas de uma escola e da profissão docente, como destaca Foerste (2005, p.23), “Um ponto consensual das análises pessoais e coletivas era que os problemas da profissão docente se apresentavam de forma muito complexa, requerendo de nós frentes de trabalho para além da sala de aula e da equipe de área”.

Ao caminhar por esta primeira perspectiva apontada pelo autor, de que a escola é complexa, como também seus problemas, pressupomos que um profissional que tenha esta visão deve por sua vez estar respaldado num amplo processo de formação. Neste sentido, verificamos uma segunda perspectiva de Foerste, que a formação de professores no Brasil ficou historicamente a margem, e o contexto do campo e das regiões norte e nordeste foram ainda mais afetadas, pois nem todos possuíam a formação necessária para estar na docência,

Faltavam políticas que garantissem algumas condições institucionais necessárias para proporcionar a um contingente significativo de docentes sem formação a possibilidade de realizar cursos regulares, como os de técnico em magistério e licenciatura (FOERSTE, 2005, p.28).

Ao não criar condições para o avanço na formação dos educadores, foi-se construindo outro desafio, que é da profissionalização do docente. Entendemos assim como Foerste (2005), que a profissão do educador é ampla, vai acontecendo cotidianamente, amparando o profissional para seu trabalho em seu cotidiano, mas é preciso garantir condições para que a sua formação inicial esteja em diálogo com a constituição de seu profissionalismo,

Os estudos indicam que o processo de profissionalização docente é compreendido enquanto movimento que não se dá de modo estanque e fragmentário, distanciando do dinamismo e das contradições inerentes a todos os ciclos da profissão e da vida dos profissionais (FOERSTE, 2005, p.32).

Segundo Foerste, uma política de formação dos professores deve visar ainda maior autonomia para este profissional, possibilitando que este seja atuante na luta por seus direitos. A formação dos professores deve estar respaldada com a realidade em que se encontra a escola básica, possibilitando que haja o “desenvolvimento de uma cultura profissional docente” (FOERSTE, 2005, p.33), desta forma, a prática do profissional se aprimora, e o mesmo contribui com o processo de formação dos demais professores, possibilitando certa “dinamização entre a universidade e a escola” (FOERSTE, 2005).

Foerste (2005) aborda ainda que é preciso avançar nos estudos e pesquisas sobre a formação de educadores, para que se chegue à causa dos problemas oriundos do pouco investimento em sua formação. O autor aborda que os estudos que existem, mostram na sua maioria que os problemas na formação do educador é por ele mesmo provocado, e desta forma, o Estado retira sua responsabilidade.

Compreender estas perspectivas são condições necessárias na construção de um projeto de educação que enxergue a escola para além da escola, mas como um espaço arraigado a sua realidade e que por sua vez dialogue com os demais campos dos saberes. Neste sentido, outra compreensão abordada pelo autor, com viés propositivo, é quanto à necessidade/possibilidade de a formação dos professores estar para além das universidades, e desta forma, o autor aponta as “parcerias”, da universidade com a escola básica, com os movimentos sociais e demais organizações como uma possibilidade para a construção de um profissional com visões e projetos amplos, sendo as parcerias, compreendidas por Foerste (2005), como uma “prática social”, que possibilita maior diversidade de atores no processo de formação, visto que ao longo dos anos observa-se que a universidade sozinha não dá conta de resolver os problemas educacionais, “Tanto entre o professorado, como no meio acadêmico, parceria é compreendida como uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades, entre outros aspectos” (FOERSTE, 2005, p.87).

Portanto, é fundamental estabelecer novos rumos para a formação dos professores, ampliando os olhares sobre o próprio processo de formação, enxergando os demais saberes que por sua vez já estão presentes na realidade da escola. Neste sentido, compreende-se que a realidade, da escola e da educação num contexto mais amplo

são “propulsoras” das mudanças à serem realizadas, e assim contribuem para o fortalecimento destas iniciativas, como as parcerias,

A mola propulsora dos debates situa-se na emergência de novas exigências colocadas aos indivíduos e instituições sociais, num mundo em transformação, sendo o trabalho e a formação profissional abordados como dimensões indissociáveis no processo de socialização humana (FOERSTE, 2005, p.72).

É preciso construir uma formação reflexiva, em que o professor atue no contexto da realidade da escola, assim o projeto de educação no qual estamos ousando a apontar caminhos, que passa pela integração de diversos saberes, se respalda também na formação e prática dos educadores, superando visões fragmentadas do conhecimento, mas que seja capaz de enxergar e atuar aprimorando sua práxis pedagógica.

O agir profissional envolve respectivamente a apropriação de saberes plurais num sentido mais amplo e saberes disciplinares especializados, com o desenvolvimento de esquemas de percepção, reflexão e ação, com a mobilização de atitudes fundamentadas em saberes e saber-fazer, como base da competência dos profissionais do ensino de um modo geral (FOERSTE, 2005, p.106).

Pontuamos ainda que um projeto de educação do campo não é estanque, fragmentado e isolado da realidade da escola, está articulado a um projeto de agricultura a partir da agroecologia, e de um projeto de Nação, baseado na justiça social. A formação ampla dos educadores, a presença da cultura e modo de vida camponês, o estudo da realidade, o diálogo e empoderamento com o conhecimento científico, em fim, um projeto que caminhe sob a Ecologia de Saberes, é sinônimo de ousadia e resistência frente aos projetos de educação e de campo que o sistema capitalista impõem.

### **1.3.5 – Integração de Saberes e a prática do Educador: Reflexões a partir de Paulo Freire**

*Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2014, p.32).*

As contribuições de Paulo Freire para a educação são de grande relevância, e possibilitam refletir, construir e reconstruir práticas pedagógicas que caminhem na construção de um projeto de educação alçado na realidade onde está a escola, dialogando com o campo científico e possibilitando a formação de sujeitos inseridos no mundo para nele conhecer e transformar (FREIRE, 2014). Neste momento, adentraremos no Livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire, e buscaremos estabelecer um diálogo com esta pesquisa.

Freire (2014) afirma que a formação e prática do educador não se dão por acabadas, mas devem se sustentar num processo de construção, pois o próprio ato de ensinar se consolida no contato entre educador e educando, e que este contato interfere diretamente na aprendizagem e formação de cada sujeito. Como destaca o autor, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2014, p.25), ou seja, estamos diante de um processo que exige diálogo permanente, e que por sua vez necessita de constante avaliação, visto que cada estudante é um sujeito diferente, com uma história e uma cultura específica, construída a partir de sua condição social de contato com o mundo.

O autor salienta também que a prática do educador deve caminhar para a construção de uma “curiosidade epistemológica”, numa perspectiva de ampliação da aprendizagem, superando o ensino bancário, onde o educador tudo sabe, ou seja, reconhecer que o estudante produz conhecimentos, a partir do diálogo entre os saberes prévios e o contato com o científico, devendo ser uma aprendizagem crítica e permanente. Neste sentido, o papel do educador, segundo Freire é possibilitar que o educando aprenda “certo”, não decorando dados e informações, mas compreendendo a aplicabilidade do saber apreendido com seu cotidiano, e por isso o conteúdo necessita dialogar com a realidade do educando, na produção de um novo conhecimento,

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. [...] Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 2014, p.30).

A prática do educador e a construção do conhecimento perpassam por diversos caminhos segundo Freire, sendo fundamental o comprometimento do educador com o ato de ensinar, superando o nível da consciência como traz o autor, que sai do campo da ingenuidade para a crítica. Esta superação afirmada por Freire se estabelece à medida que se ampliam os conhecimentos apreendidos pelo estudante, num processo dialógico e profundo entre os diferentes saberes (senso comum e científico), numa perspectiva de integração,

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada” está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*. Muda de qualidade mas não de essência. (FREIRE, 2014, p.33).

O autor afirma que, estes apontamentos por ele traços se estruturam em embates, que necessitam de curiosidade constante por parte do sujeito aprendiz, mas com a presença efetiva do educador,

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 2014, p.33).

É alimentando a curiosidade, refletindo a própria prática, “corporificando” as palavras que o educador vai possibilitando que a integração de saberes vai ocorrendo no processo educativo, e para isso, Freire realça a necessidade de uma formação para além do campo teórico, mas que perpassa a vida, e o educador vai se comprometendo com sua atuação em vista da ampla formação dos educandos.

Paulo Freire, nos atenta que somos seres condicionados a aprender, incacabados, e a curiosidade é fator fundamental na superação da consciência, e por isso, educadores devem ter em mente constantemente que, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria construção” (FREIRE, 2014, p.47), nesta afirmação, devemos nos atentar que é função do educador levar o conhecimento científico ao educando, mas entender que a aprendizagem deste será influenciada pelos conhecimentos que o mesmo já traz consigo, realçando mais uma vez a necessidade de diálogo no processo educativo, e numa exigência de bom senso, segundo Freire, respeitar estes saberes prévios dos estudantes, “O respeito

devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola” (FREIRE, 2014, p.62).

Aprender segundo Freire, requer dialogar com a realidade do educando, promover as mudanças e transformações necessárias, e neste sentido, afirmamos a importância desta pesquisa, ao realçar o papel do diálogo entre os conhecimentos com a realidade onde o estudante está inserido, pois assim a escola cumpre sua função social, de levar os conhecimentos, mas também promover transformações na sociedade.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas” (FREIRE, 2014, p.67).

Portanto, o diálogo de saberes promove a conscientização dos sujeitos em aprendizagem, e por um lado, alimentados por uma curiosidade (educandos e educadores), e de outro, pelo respeito que o educador estabelece com os diversos saberes, o processo de superação para a consciência crítica vai ocorrendo, e os saberes vão se reinventando, recriando, produzindo,

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como o *verdadeiro*. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (FREIRE, 2014, p.79).

Esta perspectiva apontada por Freire, do diálogo dos saberes, da prática do educador, da necessidade de se repensar a formação dos professores, da relação do ensino com a realidade, das especificidades da formação humana, da inconclusão humana e do processo de conscientização, se concretizam à medida que compreendemos que a realidade não é fatalista, que é possível promover as mudanças, desde o âmbito da formação do educador, até outras mais profundas na realidade, e para isso, é necessário compreender que o saber científico é fundamental, mas não é melhor ou maior que os demais, que é na integração entre os diversos conhecimentos que o novo se constrói,

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (FREIRE, 2014, p.120).

As contribuições de Paulo Freire são como fermento na produção desta pesquisa, pois ao problematizar a prática do educador, fazendo as críticas e também apontando caminhos para a construção do conhecimento, o autor sustenta que a formação humana acontece nestes “embates”, desde o diálogo de saberes até a superação no nível da consciência. Portanto, pensar a integração de saberes na educação do campo e na pedagogia da alternância, perpassa por entender que a escola é espaço de diálogos, superando assim uma visão única do conhecimento.

### 1.3.6- Pela pluralidade do conhecimento: Ecologia de Saberes

*A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática que é preciso fazer uma reavaliação das relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam (SANTOS, 2010, p.159).*

Adentramos neste momento, a partir da produção de Boaventura de Sousa Santos “A gramática do tempo: por uma nova cultura política”, na temática da “Ecologia de Saberes”, em que traçamos as aproximações entre estes aprofundamentos teóricos com esta pesquisa, com o objetivo de compreender que dentro do espaço escolar, são diversos os saberes que ali estão entrelaçados e interferem na construção do conhecimento pelo estudante e demais sujeitos envolvidos.

Santos (2010), afirma que a ciência moderna atua de modo impositivo, como a que detêm o conhecimento único e verdadeiro, produzido a partir da revolução científica, com intenção de no mundo se inserir e transformá-lo. O autor ainda destaca que o desenvolvimento da ciência acontece de forma atrelada a expansão do capitalismo, que ao impulsionar a ciência para a produção de tecnologias, estabelece formas de controle sobre a sociedade,

O conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação. (...) Por outro lado, o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico (SANTOS, 2010, p.137).

A partir destas análises que Santos (2010) nos traz, percebemos como se fortalece na sociedade, a partir da própria ciência, as desigualdades sociais, pelo fato da

marginalização de outras formas de pensar e produzir conhecimento. Porém, o fato de a ciência moderna se apresentar sobre um “pedestal”, de forma superior aos demais saberes que a humanidade produz, deixa evidente suas possibilidades e limites. De um lado, é indiscutível os grandes avanços que a sociedade obteve com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que contribuíram para certo bem estar social, portanto, na contrapartida deste processo, a humanidade é arrasada pelas desigualdades sociais e crises (econômicas, políticas, ambientais...) que atravessa, transparecendo assim que somente o conhecimento científico, é pouco para se intervir e modificar a realidade na busca de uma sociedade justa e igualitária.

Diante destas situações que acima citamos, e ainda pelo fato de atuar numa tentativa de construir uma unidade em volta do conhecimento científico, o avanço da ciência possibilitou que os conhecimentos tradicionais fossem ignorados. Esse processo contribuiu para que se fortalecessem as perspectivas de que outros conhecimentos existem e são importantes, sendo necessário observar os mesmos em vista de compreender a sociedade na sua totalidade. Segundo Santos (2010), esta tendência se inicia a partir da metade do século XX, e são “anti-reducionistas”,

Em vez do simples, o complexo; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade; em vez do tempo linear, os tempos não lineares; em vez da continuidade, a descontinuidade; em vez da realidade constituída ou criada, os processos de criação e as qualidades emergentes; em vez da ordem, a desordem; em vez da certeza, a incerteza; em vez do equilíbrio, a instabilidade e as ramificações (“*branching*”); em vez do determinismo e dos sistemas lineares, o caos e o caos determinista e a teoria das catástrofes; em vez da prioridade da investigação da relação causa-efeito, a prioridade da investigação dos meios para atingir objetivos; em vez da separação entre sujeito e objecto, o objecto que é sujeito; em vez da separação entre observador e observado, o observador na sua observação; em vez da separação entre o pensar e o agir, a interactividade entre ambos no processo de investigação (SANTOS, 2010, p.141).

As contribuições de Santos (2010) nos revelam que, existem mais formas de se ver e compreender o mundo, que existe uma pluralidade de saberes que por sua vez são parte e todo neste processo de conhecer e inferir na realidade, compreendendo a diversidade da mesma, “O próprio acto de conhecer, como não se cansaram de nos lembrar os filósofos ligados ao pragmatismo, é uma intervenção sobre o mundo, que nos coloca neste e aumenta sua heterogeneidade” (SANTOS, 2010, p.148).

Todos os conhecimentos, técnicas e objetos, segundo a perspectiva de Santos (2010), foram construídos. Neste aspecto, o autor destaca que o conceito de construção está articulado ao fato de criar algo novo, por processos de relação e

interação, ultrapassando a soma das partes, desta forma, quando existe um processo de integração de saberes, tem-se por consequência a construção de novos saberes, que carregam em si uma intencionalidade, movida pelo meio em que o conhecimento está sendo construído,

Construir, nesta perspectiva, significa pôr em relação e em interação, no quadro de práticas socialmente organizadas, materiais, instrumentos, maneiras de fazer, competências, de modo a criar algo que não existia antes, com propriedades novas e que não pode ser reduzido à soma dos elementos heterogêneos mobilizados para sua criação (SANTOS, 2010, p.149).

Estas reflexões sobre a construção do conhecimento, e o fato de que existe uma pluralidade de saberes, põe em destaque a emergência de se enxergar os conhecimentos tradicionais, sendo que os mesmos foram historicamente ignorados pela ciência. Porém, Santos (2010), realça que é preciso avançar no reconhecimento destes saberes, pois quando os mesmos são visualizados, ainda emprega-se uma imagem que, são apenas locais, prevalecendo uma estrutura de dominação da ciência.

Estes aprofundamentos nos levam a compreender que é necessária outra estrutura que visualize os diversos conhecimentos, para além do científico, não ignorando estes, mas entendendo que os mesmos são partes desta ecologia, entendida por Santos como,

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que chamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes (SANTOS, 2010, p.154).

Esta conceituação do autor nos leva a refletir que a ecologia de saberes vai além dos conhecimentos produzidos, mas enxerga ainda os sujeitos que os produzem e as práticas que são possibilitadas a partir destes conhecimentos. Portanto, reforça-se que, uma perspectiva da ecologia de saberes é olhar para a amplitude de saberes que existem na humanidade, inclusive o científico, que no contexto atual, como destaca Santos (2010), é preciso repensar a perspectiva da utilização e produção dada pela ciência, reconhecendo que, “A ecologia de saberes é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva (...)” (SANTOS, 2010, p.157).

Na perspectiva da ecologia de saberes, segundo Santos (2010), o conhecimento é construído como “emancipação”, e, “a ignorância é concebida como colonialismo e o saber como solidariedade” (SANTOS, 2010, p.155), sendo assim, o conhecimento possibilita a inserção dos sujeitos no seu meio, compreendendo sua amplitude e intervindo. Para o autor, esta ecologia fundamenta-se na perspectiva que existe uma pluralidade de conhecimentos, e que todos são fundamentais na compreensão da totalidade que é a realidade,

Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-reconhecimento (SANTOS, 2010, p.157).

Portanto, ressalta-se que a ecologia de saberes se fundamenta na pluralidade, de saberes e sujeitos, como condição para se entender a complexidade da realidade. Todas as formas de se produzir conhecimento são importantes, e assim uma visão ampla vai se constituindo, envolvendo diálogo e reconhecimento num processo histórico, superando a marginalização do conhecimento que a humanidade produz, e que nem sempre o conhecimento científico consegue explicar.

#### 1.4 - OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, está dentro da área da Educação, e entendemos assim como Ghedin e Franco (2011) que a educação não é estática, por isso, são necessários recursos metodológicos que possibilitem levar em consideração estas especificidades. Desta forma, não resumimos a pesquisa como um recorte de um objeto estático, mas de um processo dialético e reflexivo, que envolve pessoas, que transformam e se transformam com o meio,

A educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática. Deverá o método dar conta de apreendê-la em sua natureza dialética, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação (GHEDIN & FRANCO, 2011, p 40).

Analizamos nesta pesquisa, a Escola Família Agrícola de Ensino Fundamental e Médio e Educação Profissional do Bley (CEFFA Bley), localizada no município de São Gabriel da Palha, norte do Estado do Espírito Santo. Esta escola adota a Pedagogia da Alternância, uma proposta de ensino que intercala tempos e espaços de aprendizagem, na qual o estudante permanece uma semana de forma integral na Escola, seguido de uma semana no seu meio sócio profissional junto com a família. O CEFFA Bley é uma escola do campo, pois além de estar localizada no meio rural, possui em sua maioria estudantes que estão vinculados direta e indiretamente ao contexto agropecuário. A escola oferta os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, possuindo um currículo específico com a realidade do campo e obedecendo aos instrumentos próprios da pedagogia da alternância.

Portanto, em vista de analisar e compreender a prática de integração de saberes no contexto da Escola Família Agrícola do Bley, foi utilizado o método de Estudo de Caso, com o objetivo de delimitar a pesquisa, e a partir dos dados coletados fazer as análises, pondo em relação com o referencial teórico. O estudo de caso possibilita o envolvimento de todos os sujeitos participantes na pesquisa, sendo esta uma importante característica da pesquisa em educação, superando a compreensão de objetos palpáveis e experimentáveis, mas sim de relações, “O objeto de estudo da educação, assim como da psicologia, sociologia, administração e das diversas áreas das ciências humanas e sociais, encontra-se na relação entre os sujeitos” (MALHEIROS, 2011, p.30). O mesmo autor, conceitua estudo de caso como,

Um caso é sempre uma unidade individual: pode ser uma pessoa, um grupo ou uma situação específica. Trata-se de uma estratégia adequada quando o fenômeno de estudo relaciona-se a uma situação cotidiana comum. Isso porque, apesar de um caso não poder ser generalizado, já que o centro de seu método de estudo é a análise individual, a frequência de respostas similares, pode levar o pesquisador e a sociedade por indução, à generalização (MALHEIROS, 2011, p.94).

A realização desta pesquisa, em vista de se construir generalizações sobre a temática como orienta o método do estudo de caso, é acompanhado de procedimentos metodológicos que contribuiriam nesta compreensão. Um procedimento realizado foi a pesquisa documental, com o objetivo de caracterizar a escola pesquisada nos seguintes aspectos: história; proposta pedagógica;

quantitativo de estudantes atendidos; instrumentos pedagógicos da alternância utilizados pela escola.

Foram analisados nesta etapa, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e o Projeto Político Pedagógico (PPP), e a partir de leituras destes documentos, buscando identificar as possibilidades e limitações na integração de saberes, afinal a pesquisa documental é uma rica fonte de informação que contribui para o entendimento da temática à ser pesquisada como destaca Malheiros (2011, p. 86) “A pesquisa documental deve ser utilizada quando existe a necessidade de se analisar, criticar, rever ou ainda compreender um fenômeno específico ou fazer alguma consideração que seja viável com base na análise de documentos”.

Foi realizado ainda a caracterização do quadro docente da escola pesquisada, com o objetivo de conhecer a formação dos educadores, áreas de atuação, tempo de serviço na educação, na pedagogia da alternância e no CEFFA Bley, distribuição da equipe nos aspectos de gênero e atuação levando em consideração os níveis de ensino ofertados pela escola. Neste sentido, utilizou-se de questionários via Google Forms, que foram enviados aos educadores que atuam de forma integral na escola, visto que eles são responsáveis tanto por ministrar suas disciplinas como orientar os instrumentos da alternância.

Também foram utilizados os questionários com os estudantes da 3ª série do ensino médio e educação profissional, que em função do tempo de permanência na escola, do grau de entendimento dos instrumentos da pedagogia da alternância e pelo fato de que o tema Gerador desta série ser Agroecologia<sup>8</sup> (que por sua vez envolve diferentes saberes), faremos o recorte nesta turma, e assim, com o questionário será produzido uma caracterização destes sujeitos. Segundo Lakatos & Marconi (2003, p.201), “Questionário é um instrumento de coleta de dados, construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

---

<sup>8</sup> Gubur e Toná (2012), assim conceituam Agroecologia, “Como ciência, a agroecologia emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento se constitui, mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola” (p.62).

Outro procedimento de pesquisa a ser utilizado, abordando somente os monitores, será a Entrevista Semiestruturada, que possibilitou aprofundar as compreensões destes sujeitos com a temática da pesquisa.

Foram entrevistados cinco monitores de forma individual, sendo um de cada área do conhecimento (ciências humanas, ciências da natureza, linguagens, matemática e agropecuária), que por sua vez atuam na 3ª série, observando-se ainda as questões de gênero, tempo de experiência na educação e na pedagogia da alternância. Durante a entrevista, além de pedir aos monitores para se apresentarem, trazendo sua trajetória escolar e acadêmica, antes e depois de adentrarem na pedagogia da alternância, foram abordados questionamentos que visam identificar as práticas de integração de saberes na escola, os desafios e possibilidades.

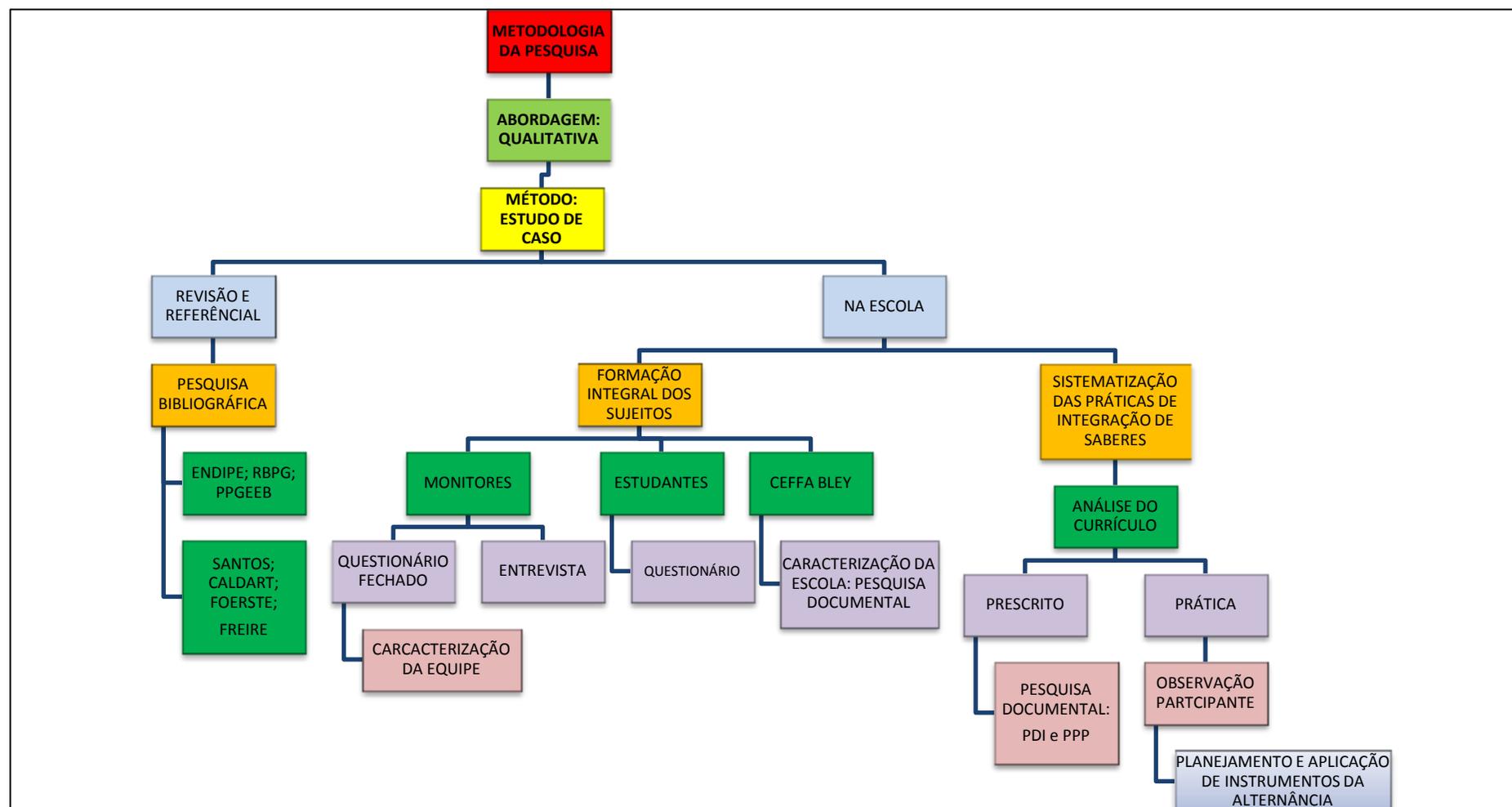
Outro recurso metodológico utilizado foi a observação participante, possibilitando identificar as práticas de integração de saberes na escola, a partir de observações nos momentos de planejamento e aplicação dos instrumentos da pedagogia da alternância. Malheiros (2011) salienta que a observação na pesquisa científica é diferente de uma observação realizada no cotidiano, afinal busca-se aqui interpretar os fatos, e ir alinhando a um referencial teórico,

A observação científica, entretanto, se diferencia daquela realizada rotineiramente pela necessidade de se buscar fatos confiáveis. Trata-se de um método de coleta de dados muito utilizado na educação, principalmente pelos tipos de problemas que se busca investigar nesta área de saber, como as relações entre alunos, professores e demais atores do contexto do ensino, a reação dos sujeitos frente as novas metodologias, a construção do conhecimento em grupo etc (MALHEIROS, 2011, p.189).

Ao final da pesquisa e da defesa, será realizado no CEFFA Bley um momento de apresentação dos resultados obtidos com este trabalho, a fim de possibilitar uma reflexão da prática educativa da escola, buscando aprimorar através da articulação com o referencial teórico desta pesquisa.

Portanto, percebemos que a pesquisa foi ocorrendo ancorada em diversos recursos metodológicos, que por sua vez visaram à compreensão da totalidade da temática. Destaca-se que cada recurso foi acompanhado de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, contextualizando os sujeitos envolvidos sobre a pesquisa, solicitando autorização para gravação dos momentos. O organograma a seguir apresenta de modo didático toda a metodologia que envolve esta pesquisa.

FIGURA 01 – Organograma da Metodologia da Pesquisa



Fonte: Pesquisador

## **II - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERFACES COM A INTEGRAÇÃO DE SABERES**

Pesquisar no âmbito da educação é um caminho e uma possibilidade de refletir os processos formativos que contribuem para o desenvolvimento da pessoa, ou seja, é um momento de pensar e repensar os espaços formativos formais, não formais e informais do campo. No contexto desta pesquisa em específico, adentramos na pedagogia da alternância e na educação do campo, que por sua vez são movimentos que se estabelecem nas rupturas do modelo de ensino tradicional, e por isso lançam olhares na construção de uma educação emancipadora calcada na realidade dos sujeitos envolvidos na formação. Neste capítulo, caminharemos na historicidade, nos princípios e na dinâmica da alternância e da educação do campo, buscando construir laços com a temática da integração de saberes.

### **2.1 – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO**

#### **2.1.1 - Pedagogia da Alternância: caminhando brevemente por sua história**

A pedagogia da alternância se consolida como experiência escolar na década de 1930 na França, mas segundo Gimonet (2007), a alternância é mais antiga que a prática das escolas que se estruturam com esta proposta enquanto uma pedagogia. A experiência de uma escola em alternância não surge de espaços acadêmicos, mas de uma realidade em específico, ou seja, a partir de um momento histórico, de uma demanda, e da organização de diversos sujeitos que visavam uma formação diferente, para um contexto diferente, que era o campo, como destaca Nosella,

Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico (NOSELLA, 2012, p.45).

As produções de Silva (2012) e Nosella (2012) evidenciam a relação histórica da alternância com a organização dos agricultores, dos movimentos sindicais e da

igreja católica, que enxergavam os desafios do campo, e que portanto era necessário construir uma formação ampla dos jovens camponeses sem que estes perdessem sua relação com o meio, ou seja, construir uma escola que ainda não existia. Segundo Gimonet (1999) e Silva (2012), o espaço agrícola da França no ano de 1935 se deparava com profundas transformações, o que por um lado impulsionaram a necessidade de outra escola, mas também dificultou a expansão e consolidação do movimento das Maisons Familiales Rurales,

A França vivia nesta época, ou seja nos anos 30, período entre as duas grandes guerras, uma situação bastante difícil, na qual o desafio básico era a reconstrução social e econômica da sociedade. Com uma realidade agrária marcada pela permanência de grande número de pequenas propriedades, tendo por base a produção familiar, os agricultores viviam um contexto uma situação de total abandono: de um lado, um Estado desinteressado pelos problemas do homem do campo e de sua educação, voltado apenas para o ensino urbano; e, de outro, uma Igreja que, apesar de preocupada com a situação dos camponeses, não tinha nenhuma proposta quanto a educação no meio rural. (SILVA, 2012, p.35).

Esta realidade evidenciada por Silva (2012) sinaliza que os jovens camponeses acabavam tendo que optar pela permanência na escola e abandono das atividades rurais, ou o contrário. É neste contraste que emerge a necessidade da experiência de uma escola que possibilitasse a permanência e a articulação dos estudos com o mundo do trabalho agrícola. Neste aspecto, Nosella (2012) realça também a imagem menosprezada que já era construída naquele período pelo campo, “E os pais, de fato, acreditavam que seus filhos para se formarem, para se tornarem sábios e instruídos, deveriam necessariamente mudar para os grandes centros urbanos” (NOSELLA, 2012, p.46), e desta forma era preciso que a experiência educativa que estava a emergir desconstruísse esta imagem, e para isso, era necessário a construção de uma educação alicerçada na realidade, mas fazendo as pontes com o conhecimento científico,

Mas a alternância significa, sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e aprender dentro de um mesmo processo. A alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito. (GIMONET, 1999, p.44).

É perceptível que a alternância surge e se consolida se baseando na realidade concreta onde a escola e os sujeitos estão inseridos, mas ousando refletir esta realidade em vista de à compreender e transformá-la, e neste sentido, como afirma García-Marirrodriaga & Puig-Calvó (2010), entender que a realidade é complexa, e

para compreender a alternância é preciso uma visão sistêmica deste “sistema educativo”.

Passados o período da segunda guerra mundial, as experiências das escolas em alternância extrapolam os limites territoriais da França, adentrando em outros países europeus, chegando a outros continentes como na América do Sul em meados de 1960 pelo Brasil. Foi no sul do Estado do Espírito Santo que a pedagogia da alternância surge no Brasil, e que segundo Silva (2012), Nosella (2012) e Zamberlan (1995) o contexto era de grandes crises no campo em função do plano de erradicação da lavoura cafeeira implantado pelo Governo Federal, um cenário político sombrio devido o período da ditadura militar, e ainda a permanência de muitas famílias descendentes de imigrantes italianos que moravam no campo, portanto, é neste ambiente, e com as articulações do padre Jesuíta Humbeto Pietogrande, que buscou a experiência da PA na Itália e trouxe para o Brasil, com o objetivo ainda de melhorar a qualidade da educação ofertada para a população rural naquele período.

Toda esta articulação resultou no nascimento do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, sendo a organização que impulsionou a criação, consolidação e expansão da alternância no Estado e no Brasil por muitos anos. Silva (2012) acentua que em um contexto de ditadura, havia uma perspectiva de modernização do campo, em vista de seu “desenvolvimento”, e é neste cenário que a pedagogia da alternância se instala no Brasil. Por outro lado, as experiências de conscientização eram varridas pela ditadura, outro contraste para o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas. Diante disso, é preciso questionar como a pedagogia da alternância sobreviveu em meio a este panorama, mas convém salientar que a linha humanista e ligada ao desenvolvimento técnico do campo e com intrínsecas relações com a igreja contribuíram para a expansão das EFA's, como destaca Zamberlan ao se referir ao MEPES no seu contexto de surgimento,

Enfim, o MEPES propõe a promoção integral da pessoa, através da ação comunitária, uma ampla atividade inerente ao meio rural, visando principalmente a elevação sócio-comunitária do agricultor, através de sua promoção: religiosa, intelectual, sanitária, econômica e técnica (ZAMBERLAN, 1995, p.03).

O MEPES é criado em 1968, e em 1969 as primeiras Escolas Famílias, localizadas em Olivânia, Anchieta e em Alfredo Chaves, no sul do estado. O processo de

expansão do MEPES segundo Nosella (2012) está articulado aos movimentos pastorais da igreja católica, o que possibilitou que na década de 1970 a pedagogia da alternância chegasse ao Norte do estado.

Em 1972, foram inauguradas as Escolas-Família de Jaguaré, no município de São Mateus, e do Bley, no município de São Gabriel da Palha; as duas para rapazes.

No mesmo ano foi inaugurada também a Escola-Família de Economia Doméstica (feminina), no município de São Mateus, Km. 41 (NOSELLA, 2012, p.66).

A partir deste momento histórico as EFA's se expandem e se adaptam às mudanças exigidas pelas realidades, tais como início do ensino médio e curso técnico em agropecuária, fim da separação de gênero nas escolas (pois todas começaram a receber homens e mulheres), e mais tarde, já na década de 1990 a expansão da alternância pela via pública no município de Jaguaré, com a criação das Escolas Municipais Comunitárias Rurais (EMCOR).

Verifica-se que o contexto de surgimento e de expansão da pedagogia da alternância, tanto na experiência francesa como no caso do Brasil estão articuladas a uma realidade, a um dado momento histórico. É neste sentido também que a proposta pedagógica dos CEFFA's vai se moldando, com instrumentos e pilares específicos que variam a forma de aplicação em função da realidade, mas que não perdem seus princípios, pois são estes que possibilitam a unidade em meio a diversidade. Este aspecto é de grande relevância para esta pesquisa, pois, integrar saberes é também reconhecer e valorizar os diversos saberes que estão presentes no contexto da escola, e ainda no contexto da educação na pedagogia da alternância, é trazer a cultura, a história local, as tradições e integrar com o conhecimento científico em vista de compreender a realidade partir do estudo da mesma no universo da ciência num processo dialético e orgânico.

### **2.1.2 - Dinâmicas e Tipologias de Alternância e a integração de saberes**

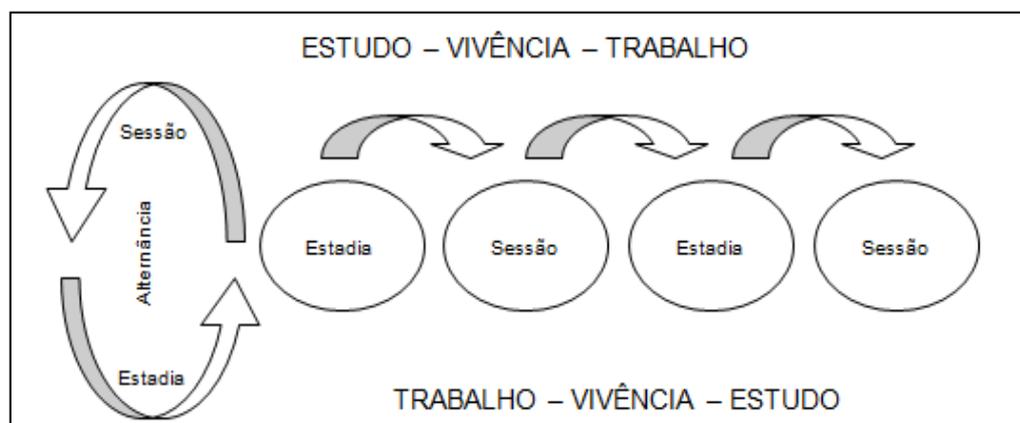
Dentre as diversas peculiaridades que caracterizam a pedagogia da alternância, discorreremos neste momento acerca da sua dinâmica de funcionamento. Silva (2012) destaca que o termo alternância possui múltiplas interpretações, que

inclusive variam de acordo com as regiões do mundo e/ou áreas de estudo, podendo ser também compreendida a partir da sua concretização, ao alternar diferentes espaços e tempos de estudo na formação dos estudantes como afirma Trindade & Vendramini,

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 (TRINDADE & VENDRAMINI, 2011, p.32).

Nesta dinâmica, o estudante mantém um vínculo contínuo entre a sua realidade e a escola, sendo preciso criar mecanismos que possibilitem um diálogo profundo entre os espaços formativos. O tempo que o estudante permanece na escola é também chamado de Sessão, e o período na família de Estadia, e a partir desta relação se fazem presentes atividades de Estudo, Trabalho e Vivência como expressa o esquema a seguir,

FIGURA 02: Dinâmica da Pedagogia da Alternância



Fonte: MEPES, 2016, p.29

Esta relação entre diferentes momentos de estudo, trabalho e vivência é evidenciada por, Nosella (2012, p.85), onde o autor salienta que “A alternância permite o dinamismo Escola-Realidade”. Este processo contribuiu significativamente para a integração da teoria com a prática, possibilitando a construção de um conhecimento contextualizado com a realidade do estudante (NOSELLA, 2012; SILVA, 2012; ZAMBERLAN, 1995; GIMONET, 2007).

Estas relações são construídas à medida que a pedagogia da alternância se desenvolve, mas convém reforçar que esta dinâmica possibilita um diálogo entre diversos saberes como acentua Gimonet,

A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente (GIMONET, 2007, p.29).

Existe um movimento da teoria com a prática na alternância, da realidade com a escola, do científico com o tradicional/cultural, sendo assim, estamos diante de um aglomerado de saberes que podem ou não estabelecer diálogo, sendo necessário construir estratégias a efetivação deste movimento de integração, dentro de um contexto também de oposição (pois são espaços, ambientes e pessoas diferentes que o sujeito alterna).

Para compreender as diferentes tipologias de alternância, lançamos olhares para a produção de Gimonet (2007), na qual o autor destaca que entre as diversas tipologias construídas, as mesmas se classificam em três grupos,

- a) **A falsa alternância**, também denominada de *alternância justaposta*, que coloca períodos em empresa no curso de formação, ou faz com que se sucedem tempos de trabalho prático e tempos de estudo, sem nenhuma ligação manifesta entre si.
- b) **A alternância aproximativa**, cuja organização didática associa os dois tempos de formação num único conjunto coerente. Todavia, trata-se mais de uma soma de atividades profissionais e de estudo que de uma verdadeira interação entre os dois. Além disso, os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter os meios de agir sobre a mesma.
- c) **A alternância real**, também chamada de *alternância integrativa*. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (GIMONET, 2007, p.120).

Percebemos que a construção de uma proposta de ensino na pedagogia da alternância que se baseie na integração de saberes perpassa por identificar e avaliar o tipo de alternância que a escola está estruturada, ou seja, uma prática que potencialize a integração da teoria com a prática, que estabeleça rupturas nas estruturas engessadas de currículo, que valorize a cultura e os saberes historicamente produzidos pela humanidade, exigem uma alternância real e integrativa, com instrumentos que possibilitem este diálogo e supere o conceito de apenas alternar espaços de aprendizagem. Esta explanação das tipologias de

alternância evidenciam ainda segundo Silva (2012) os limites da proposta do ensino por alternância, pois se por um lado propicia profundas mudanças nas estruturas tradicionais da escola, por outro, podem se tornar apenas uma mudança no local de ensino. Sendo assim, o que vai possibilitar a constituição da alternância integrativa é o currículo da escola, seus sujeitos, o trabalho do monitor e a gerência das famílias na escola, na efetivação de uma pedagogia da complexidade como aborda Gimonet (2007), superando o reducionismo disciplinar,

A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs recusa o reducionismo no qual se fecham os programas escolares e suas disciplinas estanques, justapostas, trazendo um parcelamento dos saberes. Como se fosse tratar de formar um miniespecialista em cada disciplina, em vez de cada uma delas, em relação com as outras, trazer sua parte de explicação e compreensão de um mesmo problema. Trata-se, ao contrário, de ensinar a interligar os saberes, a produzi-los, contextualizando-os e unificando-os (GIMONET, 2007, p. 124).

Em meio a esta diversidade e de possibilidades, vale ressaltar como evidencia Ribeiro (2008), que a efetivação da alternância está relacionada com o contexto de sua inserção, de seus fundamentos teóricos e dos sujeitos envolvidos na construção e manutenção da escola,

[...] a Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo, (RIBEIRO, 2008, p.30).

### **2.1.3 - Os pilares da Pedagogia da Alternância**

Diante da difusão da pedagogia da alternância pelo mundo, percebe-se que a mesma foi e vem sendo utilizada por diversas instituições, mas que nem sempre dialogam com os princípios e pilares de um CEFFA. Neste sentido, passamos a refletir sobre os pilares que sustentam a formação em alternância, e que por sua vez garantem a unidade em meio a diversidade. Segundo García-Marirrodriaga & Puig-Calvó (2010), os pilares da alternância contribuem significativamente para que os

objetivos de um CEFFA se concretizem e por consequência impactando significativamente na formação dos sujeitos envolvidos no processo.

Podemos dizer que o objetivo geral institucional dos CEFFA é conseguir a promoção e o desenvolvimento das pessoas e de seu próprio meio social, a curto, médio e longo prazo, através de atividades de formação integral, principalmente de adolescentes, mas também, de jovens e adultos (GARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p.65).

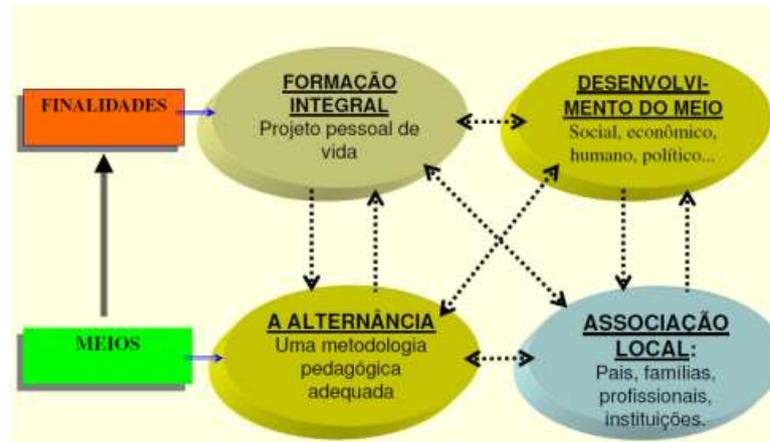
Tanto García-Marirrodriaga & Puig-Calvó (2010), como Gimonet (2007) elencam quatro pilares da pedagogia da alternância. Para os autores, os pilares que se concretizam como Finalidades são a *Formação Integral*, onde se visa formar o sujeito na sua totalidade, extrapolando os campos da ciência, mas atuando também na cultura, na ecologia, na espiritualidade entre outros aspectos; e o *Desenvolvimento do Meio*, em que segundo os autores é uma consequência do primeiro princípio, que por efeito os estudantes vão modificando sua realidade ao se modificarem a medida que vão construindo seus saberes. Outros dois princípios estão organizados como Meios, afinal são os caminhos para alcançar a formação integral e o desenvolvimento do meio. A *Alternância*, é um princípio, pois contrapõe modelos de educação que muitas vezes não se adequa a realidade e não enxerga os sujeitos ali presentes,

Portanto, a Alternância deve acontecer entre escola e meio socioprofissional, com períodos em ambos contextos, tendo por primazia a experiência e por compromisso o envolvimento de todos os atores da formação: a família, os educadores, os estudantes e profissionais do meio. (GARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p.65).

E por fim, a *Associação*, onde as famílias e demais parceiros da escola se organizam em prol da gerência e participação efetiva na vida da escola, superando o acompanhamento do filho na vida escolar, mas estando presente na vida política da escola.

Destacamos que estes princípios não são isolados, e sua concretização se dá pela integração entre todos eles, numa perspectiva orgânica da escola, como se apresenta na figura a seguir.

FIGURA 03: Pilares dos CEFFA's



Fonte: Adaptado, Gimonet, 2007

### 2.1.3.1 - Formação Integral

Faremos um aprofundamento em específico no aspecto da formação integral pela aproximação que este se faz com a temática desta pesquisa. A formação integral está relacionada com o fato de enxergar a pessoa na sua totalidade, e construir uma formação emancipadora, na qual o conhecimento seja uma produção constante e contribua para a inserção dos sujeitos em seu meio, e por consequência se transformando ao transformar.

Rocha (2007) salienta que a pedagogia da alternância contribui profundamente para romper com a forma dos sistemas de ensino que historicamente vem se difundindo, que por razões diversas, muitos destes sistemas não potencializam a formação ampla dos estudantes, que se baseia num ensino teórico e compartimentalizado, sem diálogo entre os conhecimentos,

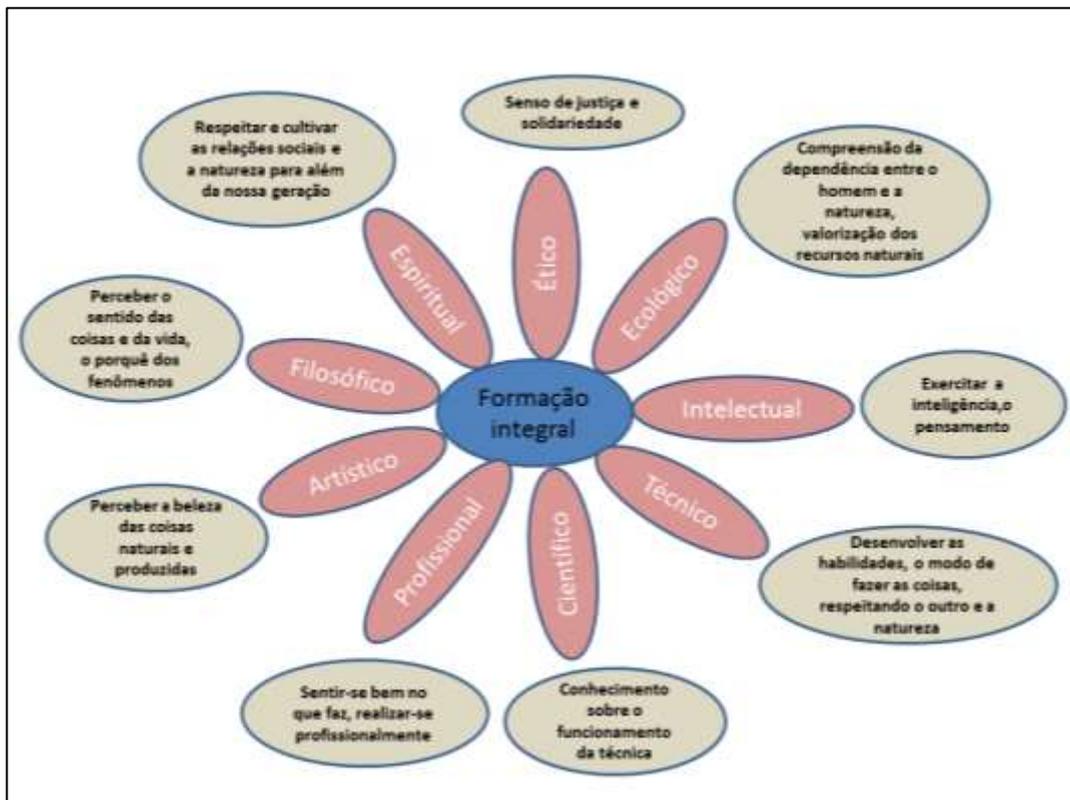
Desta forma, a Pedagogia da Alternância propõe uma Formação Integral que leve em conta todas as dimensões da pessoa, formando cidadãos autônomos, com consciência crítica e solidária que constitui base do desenvolvimento pessoal e comunitário. (ROCHA, 2007, p.6).

Ressalta-se que a formação integral proposta como um pilar na alternância é diferente de formação em tempo integral, pois nesta lógica no qual estamos aprofundando, o tempo é um elemento, mas a história, a cultura, o ambiente, e as

condições psíquicas interferem na aprendizagem do estudante, e ao propormos uma formação na completude do ser, devem-se levar em consideração todos estes aspectos. A integração da teoria com a prática, bem como a constante relação com a realidade que a alternância propõe, são elementos que facilitam muito a formação integral nesta pedagogia, pois estes são elementos que no ensino tradicional muitas vezes se torna difícil se concretizar, e, portanto, os conteúdos são apreendidos de modo abstrato.

Gimonet (2007) e Rocha (2007) ressaltam que a alternância é uma pedagogia da complexidade, pois não foca toda sua energia no educador e no programa de ensino, e vai de encontro com uma proposta que enxergue o estudante ativo de sua aprendizagem. Segundo estes autores, a alternância requer que o estudante seja ativo na aprendizagem, mas que tenha constante participação do educador, e que ainda os conteúdos ensinados e aprendidos estejam em constante diálogo com a realidade. A ideia da formação integral reforça este aspecto, afinal, envolve a complexidade do ser humano, enxerga no processo formativo outras dimensões para além do científico, como se apresenta na figura abaixo,

FIGURA 04: Elementos da Formação Integral na PA



Fonte: Adaptado, MEPES (2016).

Silva (2007) nos direciona a pensarmos como a pedagogia da alternância e a educação do campo contribuem para a formação integral dos jovens, que na visão da autora devem partir do pressuposto de enxergar o ser humano na sua totalidade, como observamos na imagem acima. Sobre a pedagogia da alternância, a autora reforça que a convivência em espaços diferentes (sessão e estadia), com metodologias apropriadas, são importantes caminhos para a formação integral,

A pedagogia da alternância tem muito a nos ensinar na perspectiva de organização dos tempos e espaços educativos, por organizar toda a formação integral dos educandos(as), numa articulação permanente entre o meio sócio profissional (família, comunidade e trabalho) e o meio escolar em internato no qual os educandos(as) convivem entre si, como os(as) educadores(as), com outros formadores(as) que são chamados a contribuir com o processo de formação, e principalmente, estabelecem um diálogo entre os saberes que foram construídos na sua formação no contexto familiar e social e que vivem com os saberes das diferentes áreas de conhecimento. Isso exige uma organização curricular específica, com instrumentos pedagógicos adequados, como também uma formação permanente e específica para seus educadores e educadoras. (SILVA, 2007, p.58).

Para o contexto da educação do campo, Silva (2007) destaca que a formação integral deve permear quatro referenciais, que por sua vez possibilitam uma visão ampla do ser humano e do processo formativo. O primeiro referencial é a *Educação como formação humana*, onde a educação é vista como um processo constante em que o ser humano desequilibra seus conhecimentos que possui como caminho para construir novos saberes, possibilitado ainda pelas relações que estabelece na sociedade, “Para isso, conhecimento e saberes são utilizados como elementos construtores da humanidade, ao mesmo tempo em que são construídos por ela”. (SILVA, 2007, p.51). Para a autora, este referencial ocorre ainda quando se atinge “auto-formação” (formação de si mesmo), “heteroformação” (pelas relações sociais que estabelece) e a “ecoformação” (na relação com o ambiente).

Outro referencial segundo Silva (2007) é a *Visão omnilateral do ser humano*, se enxerga o ser humano nas suas potencialidades, que podem e são desenvolvidas, onde o mesmo é sujeito de direitos e deveres.

Feito para ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, estéticas, de gênero, de etnia, de produção. (SILVA, 2007, p.53).

Para a construção da visão omnilateral do ser humano, se faz necessário ainda as seguintes proposições pedagógicas segundo Silva (2007): A proposição da “Politecnia”, ou seja, que o trabalhador tenha domínio da técnica, e que haja a superação da divisão do trabalho intelectual e manual; outra proposição é “Escola do Trabalho”, onde alicerçado a uma educação politécnica, os estudantes estejam auto-organizados; e por fim, A “Escola Unitária”, através de uma formação ampla, superar a divisão do trabalho e propiciar o desenvolvimento de intelectuais orgânicos, que por sua vez contribuem para a emancipação da sociedade.

O terceiro referencial é a *Educação como emancipação dos sujeitos*, em que o conhecimento se torna fundamental para que o ser humano se reconheça enquanto sociedade e que possa desfrutar do que a mesma oferece, e neste sentido, a autora salienta que só é possível em estruturas democráticas. Silva (2007) ainda reforça que para propiciar a emancipação dos sujeitos é necessário pensar o seu contraditório, ou seja, a opressão, como nos traz Paulo Freire. Este referencial está articulado então com a estrutura da sociedade, visando transformá-la, superando as relações injustas e desiguais.

O *trabalho como princípio educativo* é outro referencial expresso por Silva (2007) para a formação integral na educação do campo. Pelo trabalho o homem transforma o meio e é por ele transformado, portanto ele educa e auxilia na produção de conhecimento, contribuindo na integração da teoria com a prática, desta forma o trabalho também é pedagógico.

FIGURA 05: Elementos da Formação Integral na Educação do Campo



Fonte: Adaptado, Silva (2007)

## 2.2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA

### 2.2.1 - Educação do Campo: aspectos conceituais e históricos

Sabemos que historicamente as escolas localizadas no campo são subordinadas a um currículo urbano e colonial, que por sua vez menosprezam os conhecimentos dos camponeses e seu território, e apresenta uma imagem que as melhores condições de vida estão na cidade, e que o campo é espaço de atraso (ARROYO, 1999). Esse processo impactou e impacta profundamente a realidade do campo, pois por um lado (atrelado a outros fatores) contribuiu para um esvaziamento do campo, precarização das escolas rurais, e por consequência o fechamento das mesmas, marginalizando mais uma vez a população rural, pois ao chegar ao espaço urbano para estudar, os estudantes são vistos como atrasados sofrem preconceitos ao ponto de perder seu sentimento de pertença por seu território, contribuindo para elevação de índices de evasão escolar, aumentando a desigualdade social.

É diante deste cenário, e da luta pela terra, que diversos movimentos sociais do campo, e em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), protagonizaram uma luta pela educação em seus territórios. Uma educação de qualidade, e que dialogasse com os anseios de sua realidade, uma luta também por escola, como espaço de direito, e como forma do Estado reparar erros historicamente de discriminação com a população que escolhem o campo como espaço de vida, e que produz conhecimento. (CALDART, 2012; MOLINA & SÁ, 2012; MUNARIM, 2011).

Caldart (2012) destaca que a educação do campo se materializa enquanto movimento na segunda metade da década de 1990, e que a outras ações, a população do campo cobrava do Estado acesso a terra, crédito, educação, dentre outros aspectos, sendo um período que marcou profundamente as lutas camponesas no Brasil,

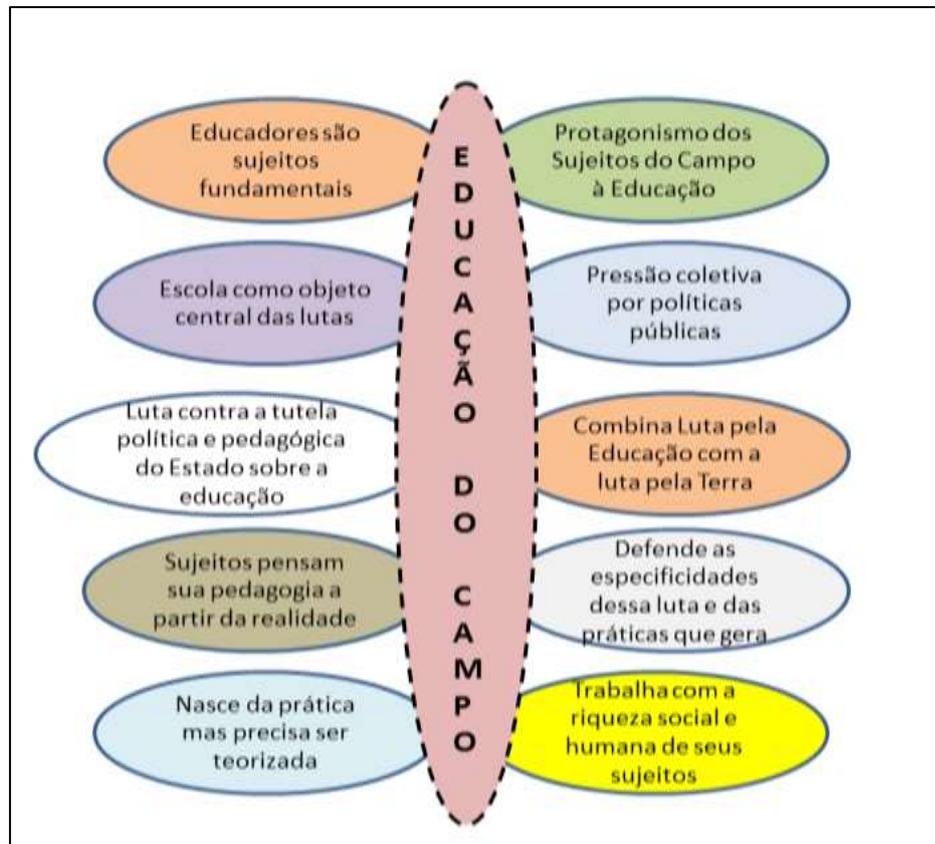
O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada

*Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizados em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2012, p.258).

O contexto histórico de surgimento da educação do campo é marcado ainda como iniciativa para contrapor ao Projeto de Campo sustentado pelo Agronegócio que já se expandia no mesmo período e que se afirma nos anos 2000. Se por um lado o agronegócio propunha a exploração da terra, a produção de commodities para exportação, a exploração dos recursos naturais, a concentração de terras, em contraposição, a educação do campo reafirma o Projeto de Campo da Agricultura Familiar/Camponesa, que se baseando na Agroecologia, propunha a distribuição da terra de modo justo, a produção de alimentos saudáveis numa relação harmoniosa com a natureza. Portanto, a educação do campo se expande em meio ao enfrentamento, neste sentido, estamos diante de um projeto de resistência, que rompe com um modelo de ensino baseado na educação rural (alinhada ao agronegócio), e que, portanto necessita avançar pedagogicamente na transformação das escolas, como também na manutenção e reabertura de novas escolas (CALDART, 2012).

A educação do campo surge então da materialidade da vida, pela organização dos povos do campo, e na constante luta por um direito fundamental ao ser humano, que é a Educação, e que foi historicamente negado. Segundo Caldart (2012, p. 261-262), a educação do campo apresenta características que asseguram que em meio a diversidade, se estabeleça uma unidade pedagógica no movimento. A figura que produzimos a seguir apresenta tais características,

FIGURA 06: Características da Educação do Campo



Fonte: Adaptado, Caldart (2012).

Estamos diante de um movimento para além da escola, mas que enxergue a totalidade que é o campo e sua diversidade de sujeitos, como salienta Munarim,

Observa-se, pois, que um dos traços fundamentais do Movimento de Educação do Campo, muito mais que luta por escola, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo. [...] Trata-se, portanto, de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo, que combine pedagogias de forma a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memórias, saberes, sabedoria. (2011, p.8).

A educação do campo então se constrói em cada realidade, de acordo com a diversidade de povos e culturas que ali se manifestam, sendo assim, “A educação do campo pode ser compreendida como um movimento pautado em um projeto histórico com bases metodológicas, pensadas para uma escola que se materializa nas realidades de cada sujeito do campo” (POMUCHENQ, et. al. 2016, p.2), e ainda como afirma Caldart, é pensar e praticar uma educação que vise à transformação da realidade pela emergência de outro projeto de sociedade, respeitando os saberes

historicamente construídos, propiciando o diálogo entre o científico e o tradicional/popular.

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (CALDART, 2012, p.263).

### **2.2.2 - A Escola do Campo: Universo de Saberes**

Como vimos a partir das reflexões de Caldart, a educação do campo possui como objeto central, a Escola do Campo, diante disso, devemos pensar as peculiaridades desta escola que a diferenciam das demais. Inicialmente, permeando por caminhos jurídicos, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, em seu artigo 2º, § único, assim define a identidade das escolas do campo,

[...] A identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Esta resolução é um passo importante na história da educação do campo, afinal se inicia o reconhecimento perante a lei desta modalidade de ensino. O parágrafo acima citado traz importantes reflexões em relação a esta pesquisa, pois ao vincular a escola do campo com a sua realidade, com os saberes historicamente produzidos, as relações com os movimentos sociais, reforçando também o papel da ciência e da tecnologia, destaca que a escola do campo é um espaço de diálogo de saberes, sendo necessário pensar um currículo nesta perspectiva.

Outro marco legal muito importante para a educação do campo é o Decreto Federal 7.352/2010, em seu § 1º, do artigo 1º, assim estabelece,

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:  
I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os

caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e  
 II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

A partir deste decreto conhecemos perante a lei, o que é uma escola do campo, sendo definida por seus sujeitos e não por seu espaço físico, reforçando a necessidade de pensar, construir e praticar um currículo que envolva os povos do campo. O decreto ainda explana sobre a diversidade dos povos do campo, e por consequência uma miscigenação cultural e de saberes que envolvem as escolas.

Segundo Molina & Sá (2012), a escola do campo é aquela que “supera as paredes da sala de aula”, que se enraíza na história de seus sujeitos e conseqüentemente da realidade onde está inserida. Segundo as autoras, a conquista pela escola do campo é uma forma de lutar para que os povos do campo tenham acesso ao conhecimento científico, produzido pela sociedade, mas injustamente compartilhado, e que de acordo com a classe social que ocupa, ou ainda a região que mora, os conhecimentos difundidos e apreendidos são diferentes, mesmo diante de orientações curriculares comuns.

Assim, a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. (MOLINA & SÁ, 2012, p.325).

Diante destas reflexões percebemos a necessidade da constante construção da escola do campo, pois suas peculiaridades estão alinhadas aos processos históricos de lutas pelos trabalhadores do campo, na busca de reafirmar e proteger seus conhecimentos, sua cultura e identidade frente aos avanços colonialistas de modelos de ensino urbanocêntricos para o campo. A escola do campo visa ainda democratizar o acesso ao conhecimento produzido pela sociedade, a ciência e a tecnologia, pois é sabido que ao longo do tempo à população do campo foi negado o acesso a diversos conhecimentos, aprofundando mais ainda as divisões de classe na relação campo e cidade.

Para esta pesquisa, ao aprofundarmos nossos olhares em específico para uma escola do campo em pedagogia da alternância, podemos afirmar que uma escola do

campo é um universo de saberes que se confrontam, promovem desequilíbrios e são a base para a construção e reconstrução de novos conhecimentos, sendo estes contextualizados com a realidade dos sujeitos, portanto, contribuindo para a formação integral, e nas palavras de Molina & Sá (2012), são desafios mas possibilidades desta proposta de educação,

Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular conhecimentos que os educando tem direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. (MOLINA & SÁ, 2012, p.329).

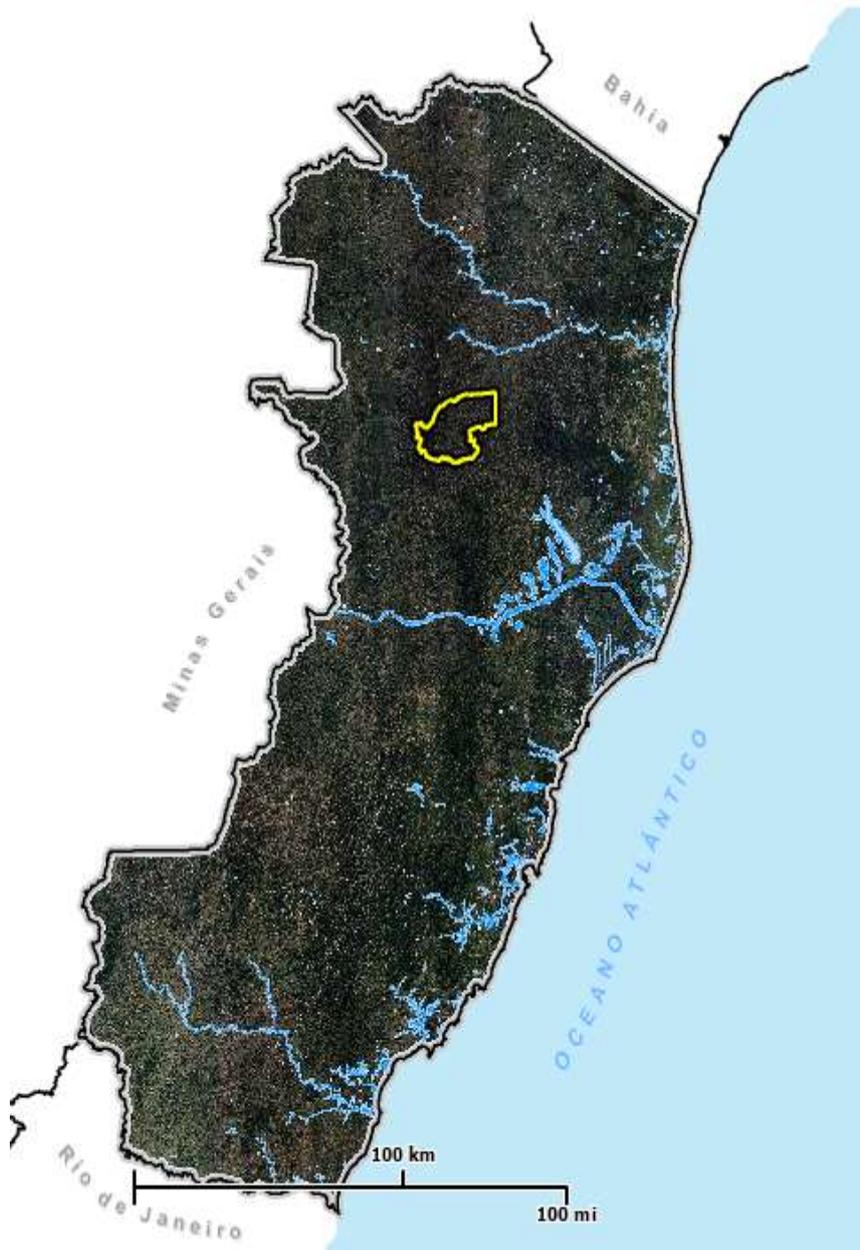
### **2.2.3 – O CEFFA Bley: O chão da pesquisa**

A Escola Família Agrícola do Bley, iniciou em 1970 os trabalhos para sua implantação, a partir da articulação da comunidade local, do poder público, 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.

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 mesmo 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 às margens da Rodovia João Izoton Filho, que dá acesso aos municípios de São Gabriel da Palha e Vila Valério, numa região fortemente ligada à agricultura familiar, tendo como principal atividade produtiva a cultura do café conilon. A escola está localizada na comunidade do Bley, distante aproximadamente de 12 km do centro de São Gabriel da Palha e 220 km da capital Vitória.

MAPA 01: Mapa do ES com destaque para São Gabriel da Palha



Fonte: Geobases, 2019.

MAPA 02: Imagem aérea do CEFFA Bley e região.



Fonte: Google Earth, 2019

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 propicia que a escola seja acolhedora, e contribuiu para que o processo de aprendizagem já ocorre pelo simples fato de caminhar pela escola, onde os saberes e conhecimentos tradicionais estão presentes através dos símbolos que representem a ruralidade. Neste sentido, retomamos os apontamentos de Nosella 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 mesma; elas contam continuamente sua história. Ora, se a história é educativa, elas educam, caso contrário elas deseducam. (1975, p.06).”

FIGURA 07: Ambiente Educativo do CEFFA Bley



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Imagem I: Pintura sobre a vida no campo. Imagem II: Área de lazer da escola e Mata Nativa ao fundo. Imagem III: Pátio da Escola. Imagem IV: Arado antigo exposto no jardim. Imagem V: Armazenamento de lenha para utilização no preparo de alimentos.

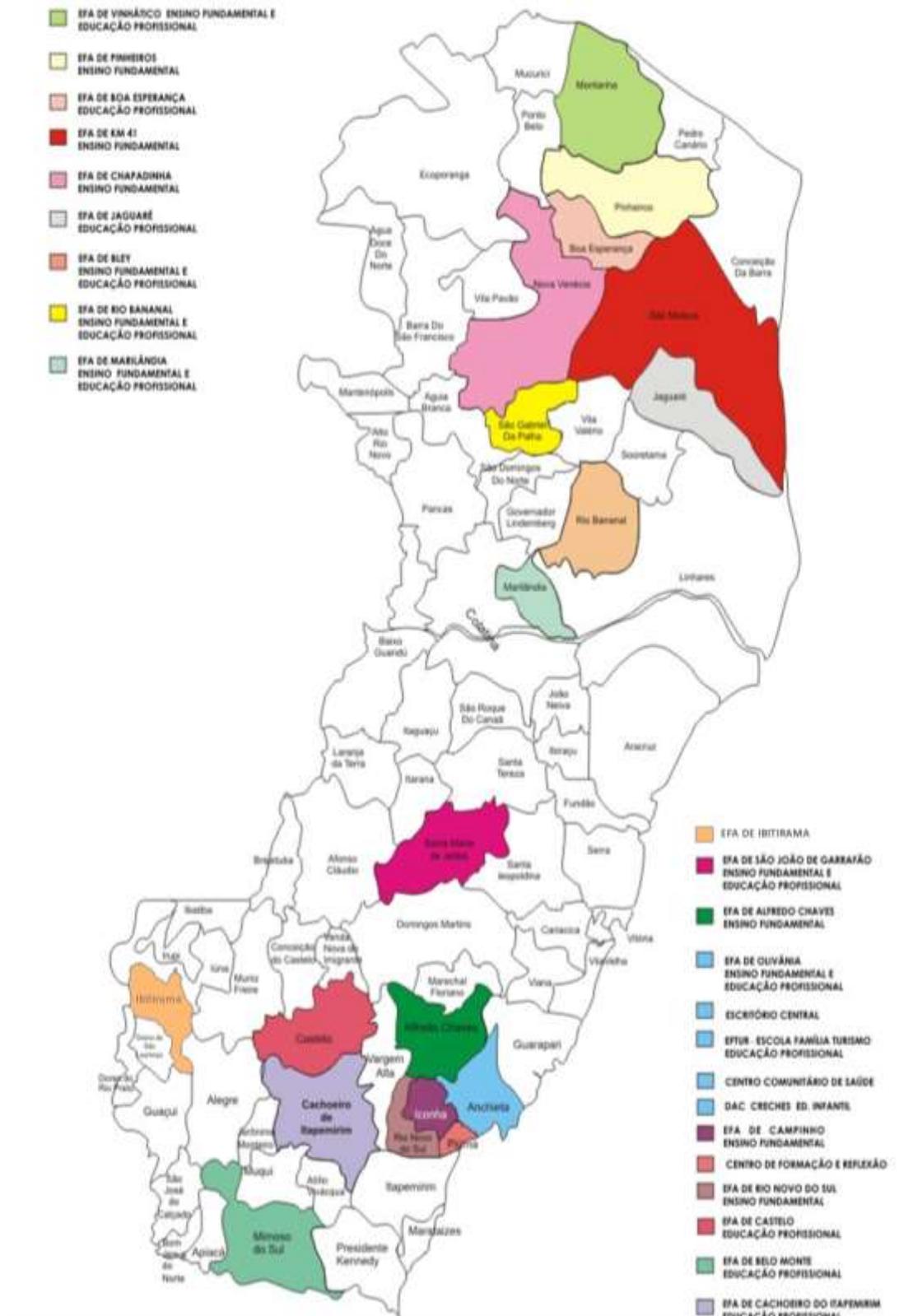
A propriedade da escola possui 7,9 hectares, sendo destinado, além das estruturas físicas, os cultivos de Hortaliças, Café Conilon, Fruticultura, Pimenta-do-Reino, Culturas Anuais, e ainda as Criações de Aves, Suínos, Bovinos e Peixes. Esta propriedade conta ainda com área de recursos hídricos, como córregos, poços escavados e represa, além de área de preservação, que é uma mata que se localiza aos fundos da escola. A manutenção desta propriedade é feita principalmente com auxílio de Operador agrícola, mutirões e nas atividades práticas, onde os estudantes participam tendo como objetivo principal a compreensão do trabalho como princípio educativo (MEPES, 2016).

A Escola Família Agrícola do Bley é uma escola que possui sistema de internato, pois recebe estudantes de vários municípios do estado. De acordo como Relatório Anual das atividades desenvolvidas pela escola em 2018, a instituição recebeu estudantes dos seguintes municípios: Nova Venécia, Pancas, Sooretama, São Domingos do Norte, Alto Rio Novo, Linhares, São Mateus, Rio Bananal, Governador

Lindemberg, João Neiva, Mantenópolis, Águia Branca, São Gabriel da Palha e Vila Valério, perfazendo um total de 264 estudantes.

Quanto à gerência e administração da escola, a mesma faz parte da rede do MEPES, que por sua vez possui escolas em diversos municípios do estado, conforme a figura abaixo. O CEFFA do Bley é ainda associado a RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo), sendo esta responsável pelos processos formativos dos monitores. A representação política é feita tanto pelo MEPES como pela RACEFFAES. 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, além de contribuir na administração da entidade. A associação envolve familiares, estudantes, monitores e demais parceiros do CEFFA.

MAPA 03: Área de atuação do MEPES



Fonte: MEPES, 2016, p.19

### 2.2.3.1 - A Integração dos Saberes e a Proposta Pedagógica do CEFFA Bley

O trabalho pedagógico do CEFFA Bley é orientado por sua proposta pedagógica, que é parte integrante do PDI, onde encontramos elementos importantes sobre a integração de saberes que nos levam a refletir sobre os mesmos. A proposta pedagógica da escola propicia que sejam realizadas diversas práticas de integração de saberes, motivadas principalmente a partir dos instrumentos da pedagogia da alternância que a escola utiliza.

A formação integral do estudante, visto como sujeito da aprendizagem, é algo marcante no projeto da escola, desde a sua missão, visão e objetivos, a proposta deixa claro que visa trabalhar os conteúdos teóricos observando a totalidade do ser humano, e para tal, é necessário ir além do aspecto científico que é fundamental e caracteriza uma escola. Ao abordar sobre as diretrizes pedagógicas do MEPES, e por consequência da escola, o projeto deixa evidente sua relação intrínseca com a realidade no qual a escola está inserida.

Integração escolar e vida - para que a escola se torne um verdadeiro lugar de educação, é necessária uma integração do educando no seu meio. A vida ensina a educar e é fonte geradora de experiências de conhecimentos. É dentro da comunidade que as pessoas se educam para a vida inteira. A escola é, antes de tudo, local de diálogo com os saberes. Para o entrosamento com o meio e a comunidade e seus líderes devem permanentemente estar em contato com a escola. Quando a escola pretende unicamente ensinar apresenta ao sujeito uma realidade artificial e empobrecida. (MEPES, 2019, p.22).

Ao abordar sobre a pedagogia da alternância, a proposta da escola enfatiza que alternar tempos e espaços de aprendizagem contribui para uma profunda relação entre escola e o meio, criando possibilidades de indagar e valorizar constantemente os conhecimentos historicamente produzidos pelos camponeses, e aprofundá-los com auxílio da ciência, gerando novos saberes, de forma contextualizada, buscando a interdisciplinaridade, através do plano de formação da escola,

A articulação entre educação profissional e Ensino Médio, parte dos conhecimentos vivenciais indo aos conhecimentos historicamente construídos, para retornar ao vivencial – pessoal, buscando nesse processo juntar o saber popular com científico de forma a alternar-se através de meios pedagógicos – didáticos.

Toda essa dinâmica articulada através dos instrumentos didáticos específicos em favor dos conteúdos científicos e vivenciais e a forma como a Escola Família Agrícola estão estruturadas no seu ambiente educativo, forma o que chamamos de Plano de Formação.

A Pedagogia da Alternância representa uma aprendizagem contínua na descontinuidade das atividades sócio pedagógica, técnico-econômica e

políticas que assegura os seguintes princípios: articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, Flexibilidade, Interdisciplinaridade e contextualização. (MEPES, 2019, p.30).

Como descrito acima, a escola utiliza de diversos instrumentos, ou “mediações”, que por sua vez são específicos desta pedagogia, à caracterizando e potencializando a integração entre os saberes populares e científicos. Este processo contribui significativamente para que a escola se torne um espaço que valorize o conhecimento vivido por seus sujeitos, como forma de reconhecimento da diversidade de saberes. Observa-se que várias mediações pedagógicas contribuem em maior ênfase para trazer o saber popular para a escola, e por consequência debatê-lo com as contribuições da ciência. No quadro abaixo, abordaremos as principais mediações da escola que contribuem para a integração de saberes de acordo com nossas análises na proposta pedagógica da escola<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Foi analisado o Projeto Político Pedagógico da Escola, que é parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), construído em 2016, e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 28 de setembro de 2017, com vigência para o período de 2016 a 2020.

QUADRO 01: Instrumentos da PA e a Integração de Saberes

Mediações/ Instrumentos	Conceito	Contribuição para a integração de saberes
Plano de Estudo (PE)	<p>É tido como principal instrumento da escola, pois sua abrangência envolve todas outras mediações. Inicia-se como um roteiro de pesquisa, produzido pelos estudantes e monitores, pesquisado (pelos estudantes) em sua realidade, e colocados em comum para o posterior aprofundamento científico. A proposta da escola assim conceitua o PE,</p> <p>É um elemento pedagógico que orienta toda a ação educativa na EFA, constituindo-se como princípio de sustentação de sua identidade, pois possibilita que os temas ligados ao contexto vivido pelo estudante se tornem o eixo central de sua aprendizagem, sendo, portanto, o canal de entrada da cultura popular para a Escola Família. (MEPES, 2016, p. 31).</p>	<p>O PE é a porta de entrada da cultura camponesa, do saber popular e tradicional produzido pelos povos do campo para dentro escola, desta forma, faz com que o conhecimento à ser aprofundado pelos estudantes parta de uma realidade concreta, de uma vivência, da materialidade da vida, e assim, a ciência se torna mecanismo imprescindível para compreender esta realidade.</p> <p>A partir de sua dinâmica<sup>10</sup> e relação com os demais instrumentos da escola, percebe-se que esta mediação potencializa a contextualização do conhecimento e a interdisciplinaridade.</p>

<sup>10</sup> Esquema da dinâmica do PE e demais mediações encontra-se no anexo D.

<b>Caderno da Realidade (CR)</b>	<p>Sendo um espaço de organização das pesquisas de plano de estudo e demais atividades a ele vinculados, o CR se torna um elemento para o registro dos saberes empíricos, científicos, e demais conhecimentos produzidos pelos estudantes. A proposta pedagógica da escola enfatiza que o CR contribui significativamente para a tomada de consciência dos estudantes, e assim se nutre as possibilidades de transformações do meio (MEPES, 2016).</p>	<p>O CR se torna um ambiente para o exercício constante da escrita e da arte, e assim fortalecendo a perspectiva de protagonismo na aprendizagem do estudando adotado na PA. Por ser um espaço de sistematização do conhecimento, expressa a diversidade de saberes que compõem a vida, permeando os espaços da ciência e do conhecimento empírico por diversas vezes.</p>
<b>Visitas e Viagem de Estudo</b>	<p>O projeto pedagógico da escola, retrata que estes instrumentos,</p> <p style="padding-left: 40px;">Tem por finalidade possibilitar ao estudante observar, informar e questionar a prática, em ambiente externo daquele em que vive. Visam o conhecimento de novas técnicas, confrontando experiências diferentes da sua e realizando intercâmbio com outras realidades. (MEPES, 2016, p.33).</p> <p>São momentos em que os estudantes conhecem novas experiências, fora de seu contexto e da escola, afim de ampliar as possibilidades de aprendizagem.</p>	<p>Percebemos que as Visitas e viagens são ricos momentos de troca de experiências, em que os estudantes vão em busca de novos conhecimentos tanto a nível tecnológico/científico dito como “avançado”, mas também de experiências que carregam sim ciência, mas com características rudimentares, e portanto imersas em saberes populares e tradicionais.</p>

<b>Atividade de Retorno</b>	<p>É o momento propriamente dito do retorno do conhecimento. Se lá no PE o caminho é da realidade do estudante para a escola, a atividade de retorno contribui para que o conhecimento produzido dentro da dinâmica da PA volte para a realidade, sendo de forma espontânea (a partir dos novos conhecimentos adquiridos pelos estudantes), ou sistematizada, com a execução de uma atividade com este caráter, de levar novos saberes aos camponeses.</p>	<p>Verifica-se o movimento de diálogo de saberes ocorrendo também na atividade de retorno, mas agora sendo um movimento de levar a ciência para a realidade, como forma de aprimorar os conhecimentos que as pessoas da realidade da escola já possuem.</p>
<b>Projeto Profissional Jovem (PPJ)</b>	<p>Atividade desenvolvida pelos estudantes no último ano do ensino médio e curso técnico em agropecuária, o PPJ é o momento em que os estudantes projetam a inserção de alguma atividade econômica, sendo um espaço de sistematizar o conhecimento adquirido e ainda de orientar técnicas e atividades inovadoras e sustentáveis, que congregam principalmente saberes científico.</p> <p>É compreendido, do ponto de vista didático-pedagógico, como um elemento que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária, além dos momentos de aprofundamento da sua realidade sócio profissional. (MEPES, 2016, p.34).</p>	<p>Observa-se que o PPJ é um espaço de valorização do saber produzido pelos estudantes, dentro da dinâmica da PA, a partir da relação entre ciência e empirismo. Mas ele se materializa com a valorização do conhecimento científico, em função do curso profissional, exigindo que o estudante manifeste os conhecimentos acumulados.</p>

<p><b>Folha de Observação</b></p>	<p>A folha de observação é um instrumento em que o estudante lança olhares para sua realidade, observa, relata e coloca em comum aspectos relevantes sobre determinado tema, normalmente alinhando ao Plano de Estudo.</p>	<p>Percebe-se a importância deste instrumento como outro mecanismo para trazer o saber popular para o meio escolar, valorizando a cultura e os saberes historicamente produzidos.</p>
<p><b>Experiências Agropecuárias</b></p>	<p>As experiências podem ser realizadas tanto na sessão escolar como na estadia, sendo que seu tema varia de acordo com a série/ano do estudante, e ainda de acordo com os Temas Geradores do respectivo ano. Na experiência, os estudantes fazem o plantio, observação, registro, avaliação e apresentação de alguma cultura, organizada em experimentos.</p> <p>A experiência representa uma valorização e um sentimento de pertença ao campo, motivando neste sentido o estudante a cultivar o gosto pela sua realidade, além de estimular a sua capacidade criativa e a elevação da autoestima. (MEPES, 2016, p.35).</p>	<p>A experiência é um forte momento de conjugação de conhecimentos populares e científicos, pois valoriza a cultura camponesa pela perspectiva da diversificação das propriedades, e ainda realiza experimentos com o intuito de fazer análises e recomendações de cultivo, possibilitando um aprimoramento das técnicas. As várias áreas do conhecimento estão presentes na experiência, porém com maior ênfase as disciplinas da área agropecuária.</p>

<b>Intervenção</b>	<p>As intervenções são espaços de partilha de conhecimentos, em que um determinado tema é aprofundado com os estudantes, podendo ser na forma de palestras e/ou rodas de conversas com pessoas mais experientes sobre determinados temas.</p>	<p>Momento muito rico na PA, pois contribui para o enriquecimento do conhecimento dos estudantes com auxílio de parceiros da escola. Vale ressaltar que os saberes partilhados nas intervenções nem sempre se originam do meio acadêmico, mas podem ser também a partir de experiências populares que camponeses partilham, ficando evidente sua contribuição na integração dos conhecimentos</p>
<b>Curso/ Oficina</b>	<p>Momento em que um determinado tema é aprofundado com maior ênfase, e com carga horária maior que uma intervenção, os cursos e oficinas se tornam um valioso momento para o conhecimento de algumas técnicas que estão relacionadas com os temas de PE.</p> <p>Além de contribuir para o retorno sistematizado do conteúdo estudado para a vida e/ou comunidade, o curso/oficina desempenha um importante papel pedagógico, integrando de maneira transdisciplinar, várias atividades do Currículo a nível prático e teórico. (MEPES, 2016, p.36).</p>	<p>Identifica-se que os cursos e oficinas são espaços de maior profundidade prática sobre determinado tema, portanto, garantem a relação da teoria com a prática no currículo da escola.</p>

<b>Projeto das Áreas</b>	<p>É o mecanismo em que garante o trabalho coletivo dos educadores, e a integração dos conhecimentos populares e científicos que foram suscitados no PE. O estudo em projeto é uma peculiaridade de algumas escolas em alternância e se organiza por trabalhar os conhecimentos científicos das disciplinas em fichas, que são tematizadas de acordo com o TG de cada série/ano<sup>11</sup>. Segundo o projeto pedagógico do CEFFA Bley, são finalidades do Projeto das áreas,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar a integração das áreas garantindo a interdisciplinaridade (as disciplinas se integram nas áreas: interdisciplinaridade; e as áreas no Projeto: transdisciplinaridade);</li> <li>• Trabalhar a ciência de forma contextualizada de modo a entender a relação do mundo social, natural e cultural, compreendendo que os fenômenos do meio são indissociáveis e integrados;</li> <li>• Promover a construção do conhecimento de forma coletiva e democrática. (MEPES, 2016, p.35).</li> </ul>	<p>De acordo com a perspectiva desta pesquisa, acreditamos que o projeto das áreas é o momento em que os saberes populares e científicos estão em intensa integração, pois é o espaço de estudo das disciplinas do currículo da escola, bem como o aprofundamento de diversos pontos de aprofundamentos e dúvidas que foram levantadas na colocação em comum do PE.</p> <p>O projeto das áreas propicia o ambiente para a integração entre as disciplinas, entre o trabalho dos educadores, entre os estudantes (muitas atividades são desenvolvidas em grupo), e ainda reflete a realidade pois está alinhado ao Plano de Estudo.</p>
--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>11</sup> O anexo C traz como exemplo ilustrativo o projeto das áreas do 6º ano.

<b>Avaliação Coletiva</b>	<p>A avaliação coletiva é um momento de verificação da aprendizagem, de construção dos conhecimentos e trabalho coletivo. Realizada após o estudo de uma determinada temática (normalmente ao final de um trimestre), é uma avaliação produzida em grupo, em que as questões proposta pelas disciplinas visam se articular entre si<sup>12</sup>.</p> <p style="text-align: center;">A avaliação Coletiva (interdisciplinar) é um mecanismo que garante a contextualização dos conteúdos ministrados com a realidade, desta forma, os conteúdos passam a fazer sentido e ser significativa para o estudante, ou seja, aquisição do conhecimento passa a ter importância e ser motivante. (MEPES, 2016, p.41).</p>	<p>A avaliação coletiva é um instrumento que garante a integração de diversos conhecimentos, principalmente científicos, mas numa perspectiva da visão integral do conhecimento. Saliento que é fundamental que as questões à serem respondidas pelos estudantes devem estar ao máximo dialogando entre si, e sempre fazendo nexos ao tema de plano de estudo, pois assim se aproxima da integração dos diversos saberes.</p>
---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>12</sup> O anexo A traz como exemplo ilustrativo a avaliação coletiva do segundo trimestre de 2019 da 3ª série.

<b>Estágios</b>	<p>Os estágios são realizados ao final do Curso técnico em agropecuária (3ª e 4ª série), e são momentos em que os estudantes vivenciam experiências por um determinado período de tempo, sendo uma oportunidade de conhecer novas técnicas, culturas e demais conhecimentos que por consequências podem aplicar na sua realidade.</p> <p>Para realização dos estágios os estudantes realizam uma pesquisa teórica sobre o tema (que está alinhando ao tema do PE), em seguida vão a prática, e ao final, na sessão escolar, fazem pesquisas no âmbito teórico que visam aprofundar com o auxílio da ciência, situações problemas encontradas no local estagiado.</p>	<p>Este instrumento possui ampla capacidade de articulação da teoria com prática, e ainda é um espaço em que os estudantes conhecem saberes, principalmente tradicionais (propiciado a partir da vivência em um determinado lugar, normalmente fora de sua realidade), portanto, se torna também um espaço de integração de saberes no âmbito da pedagogia da alternância, porém nas escolas que possuem a educação profissional.</p>
-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado, MEPES, 2016.

Identificamos a partir de análises na proposta pedagógica do CEFFA Bley as diversas possibilidades de integração de saberes na prática educativa da escola, sendo uma importante contribuição para romper com a fragmentação do conhecimento. Neste sentido, a pedagogia da alternância assume um importante compromisso na formação integral dos estudantes a partir da relação da escola com a realidade que a envolve, a partir do rompimento da dicotomia da teoria com a prática e na valorização dos diversos saberes que se fazem presente no ambiente educativo. (GIMOENT, 2007).

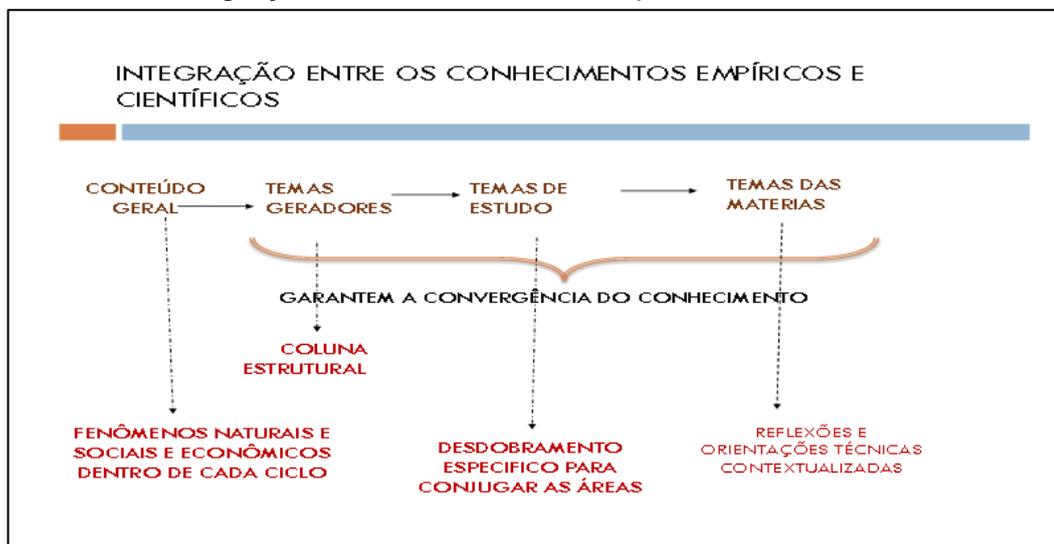
A proposta pedagógica da escola pesquisada enfatiza que o plano de curso da instituição é que possibilita todo este movimento da integração do conhecimento, da participação dos sujeitos, da relação com a realidade, pois o mesmo é constituído de forma orgânica, ou seja, pensado e projetado a partir da realidade em que os sujeitos estão inseridos. O plano de curso potencializa a relação de diversos níveis

de saberes, desde o local ao global, e ainda entre conhecimentos científicos e empíricos.

Os conhecimentos no Plano de Curso das Escolas Famílias Agrícolas do MEPES são sistematizados em forma de rede. O Tema Gerador é de onde parte a motivação para a investigação. A própria organização dos Temas Geradores nas séries/anos reflete um processo de evolução que atende o perfil do ciclo da formação. (PDI, 2016, p.38).

O esquema abaixo, extraído do projeto pedagógico do CEFFA Bley retrata como os conhecimentos são organizados no currículo da escola, bem como as integrações existentes, partindo de um âmbito geral até os temas das matérias, e em meio a isso perpassa os extratos da realidade oriundos do plano de estudo.

FIGURA 08: Integração do Conhecimento Empírico e Científico no CEFFA Bley



Fonte: MEPES, 2016, p.38

Portanto, ressaltamos que a prática pedagógica do CEFFA é orientada por uma proposta em que é refletida a realidade, e os temas geradores e de planos de estudo<sup>13</sup> abrem caminhos para que os saberes científicos dialoguem com os saberes populares imersos no cotidiano dos estudantes. Através desta estrutura do plano de curso, a escola possui um currículo organizado por temas geradores em que os conteúdos das disciplinas estão dispostos de acordo com cada tema e cada série, e com a colocação em comum do plano de estudo, pontos de aprofundamentos e demais dúvidas são incorporados, enriquecendo o projeto das áreas.

<sup>13</sup> O apêndice E traz a relação de temas geradores e de planos de estudo de cada série/ano, utilizados no CEFFA Bley.

### **III – INTEGRAÇÃO DE SABERES NO CEFFA BLEY: O QUE PENSAM OS MONITORES E ESTUDANTES?**

#### **3.1 - OS MONITORES: A MILITÂNCIA PERANTE UM PROJETO EDUCATIVO**

Atuar na pedagogia da alternância requer compreender que a mesma é muito complexa, com diversas especificidades que a caracterizam. Desta 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 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 educador na PA é ser mais que um professor, é ser um monitor, pois este profissional atua além da administração de suas aulas, mas em diversas funções que a escola exige,

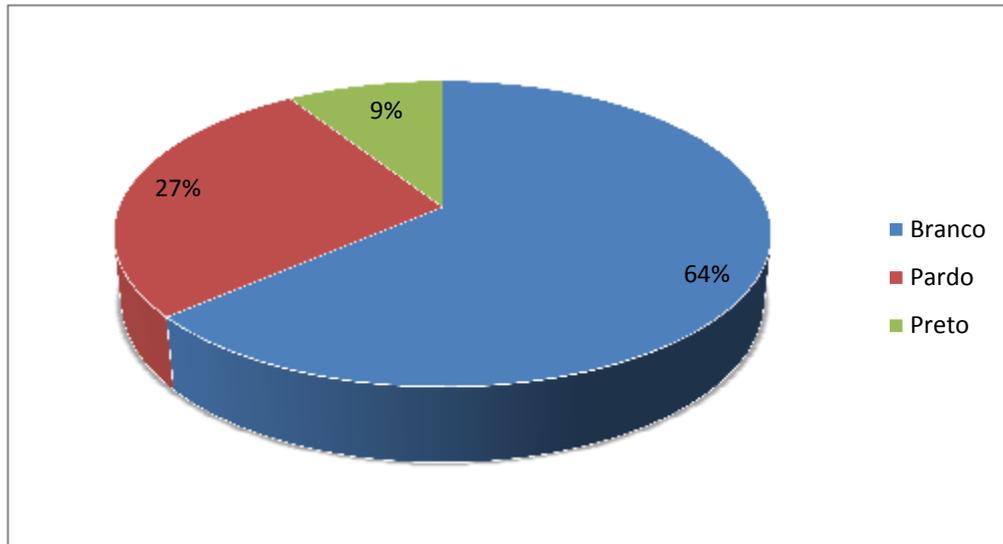
Na Pedagogia da Alternância (PA), o professor é reconhecido como monitor, pois construiu-se historicamente uma concepção de que sua ação transcende a docência e vai muito mais no sentido de acompanhar e ajudar o aluno em todas as suas atividades escolares e também no meio socioprofissional, daí o nome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

##### **3.1.1 - Quem são os monitores do CEFFA Bley?**

Os monitores do CEFFA Bley, que integram esta pesquisa, um total de onze (11), 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 dos instrumentos da pedagogia da alternância, possuem 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, como se apresenta no gráfico abaixo.

GRÁFICO 01: Distribuição por Cor/Raça dos Monitores do CEFFA Bley.

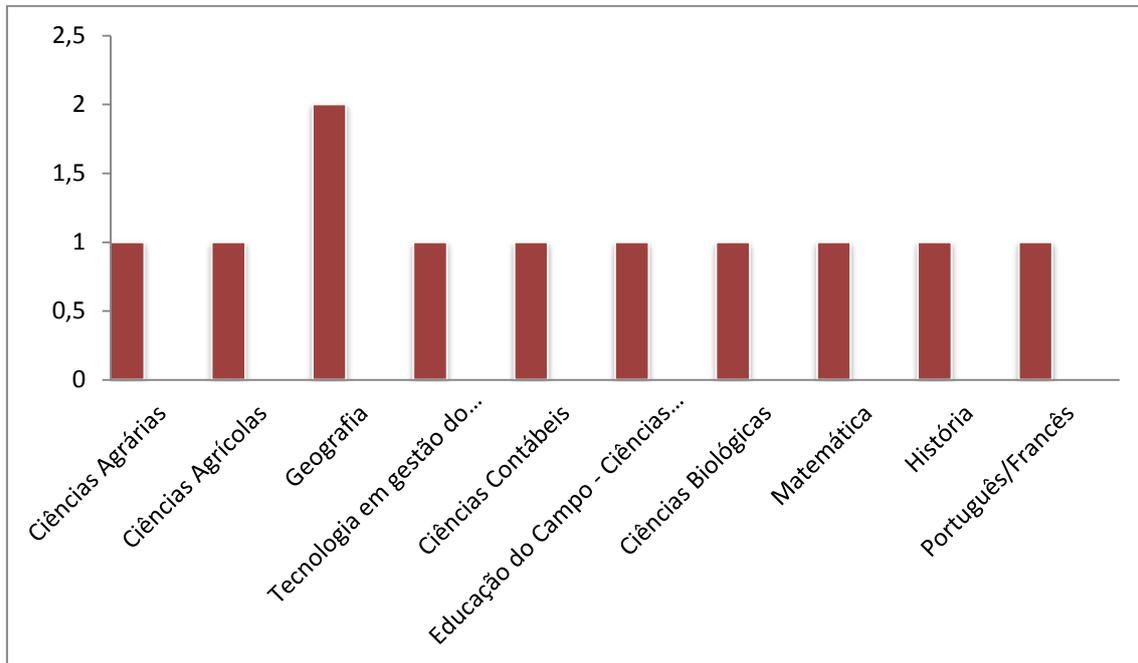


Fonte: Pesquisador.

A maioria dos monitores pesquisados, 54,5%, é ex-estudante da pedagogia da alternância, ou seja, cursou parte da educação básica em uma Escola Família Agrícola, sendo as seguintes escolas: 04 monitores são egressos da EFA do Bley; 02 monitores são ex-estudantes da EFA de Pinheiros (anos finais do ensino Fundamental), sendo que, posteriormente um cursou o ensino médio e curso técnico em agropecuária na EFA de Vinhático, e o outro na EFA de Boa Esperança.

Quanto à formação inicial dos monitores, ou seja, sua primeira graduação encontrou-se uma variedade de cursos em função da própria demanda da escola em possuir uma equipe habilitada em diversas disciplinas.

GRÁFICO 02: Formação Superior dos monitores em quantidade

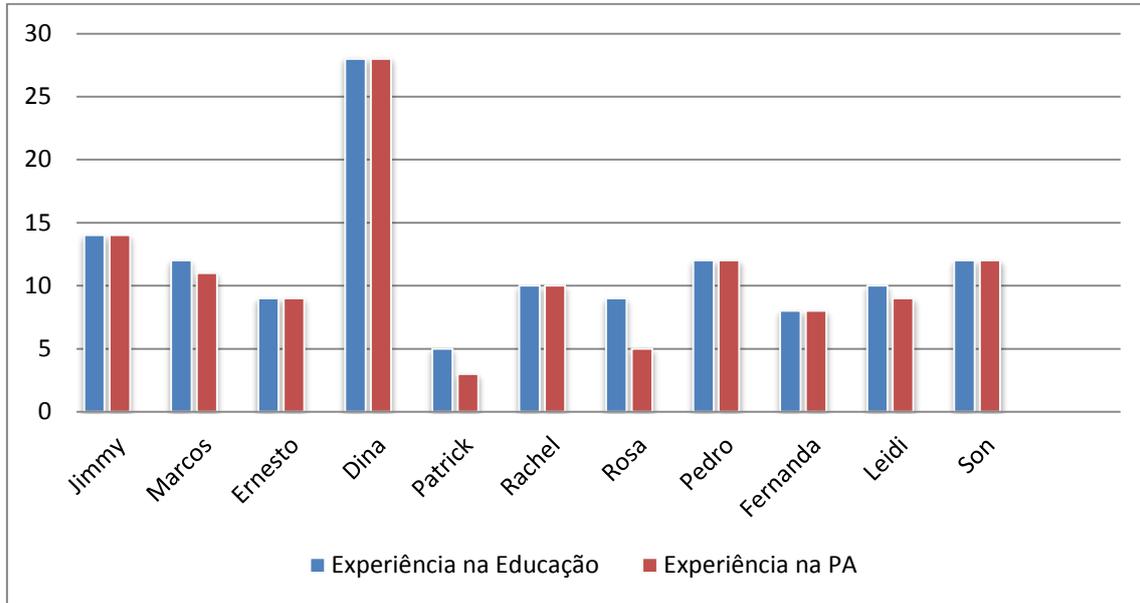


Fonte: Pesquisador.

Em relação à formação continuada e na pós-graduação, identificamos que todos os monitores possuem formação em educação do campo e pedagogia da alternância, o que contribui ainda mais para o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola. Em relação ao nível de escolaridade, 63,6% dos monitores possuem pós-graduação em nível de Especialização, 18,2% possuem licenciatura e 18,2% possui bacharelado como nível máximo de formação. Neste sentido, percebemos que nem todos os monitores possuem a formação em educação do campo e pedagogia da alternância em grau de pós-graduação, mas propiciada pelos momentos/encontros em que participam.

Sobre sua experiência profissional, identificamos uma média de 11,7 anos de atuação na educação, e em específico na pedagogia da alternância, uma média de 11 anos de atuação, ou seja, alguns monitores já atuaram em outras experiências educativas antes de adentrarem na alternância, como descreve o gráfico abaixo.

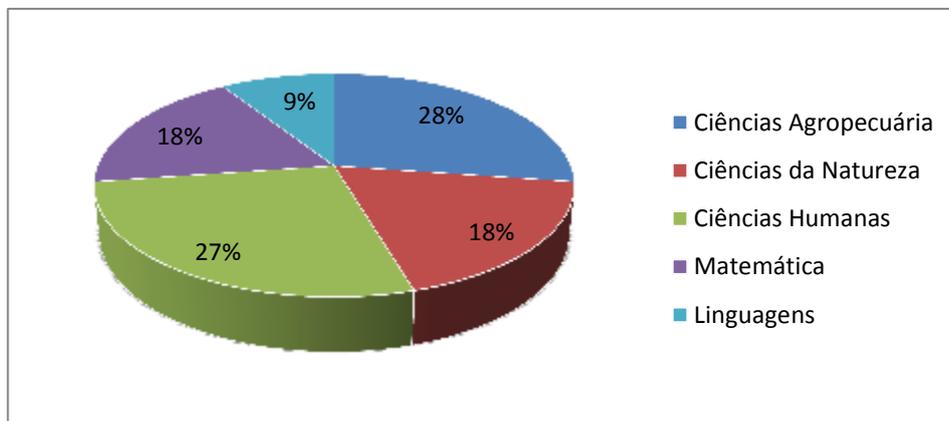
GRÁFICO 03: Experiência na docência pelos monitores em anos.



Fonte: Pesquisador.

Quanto à área de atuação na escola, questionamos de acordo com a organização curricular da escola, com as disciplinas agrupadas em cinco áreas à saber: Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Ciências da Natureza: Química, Física, Biologia e Ciências; Matemática e suas Tecnologias: Matemática; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Português, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte; Ciências Agropecuária: Agricultura, Zootecnia, Culturas, Criações, Administração e Economia Rural, Planejamento e Projeto, Desenho Técnico e Topografia, Irrigação.

GRÁFICO 04: Áreas de atuação dos monitores do CEFFA Bley.



Fonte: Pesquisador

Como nossa pesquisa analisa em específico a turma da 3ª série do ensino médio e curso técnico em agropecuária, identificamos 10 monitores da escola no qual atuam na turma, sendo que algumas disciplinas não foram listadas por serem ministradas por outros profissionais que não atuam na orientação dos instrumentos da pedagogia da alternância, que não fazem parte da pesquisa.

QUADRO 02: Disciplinas de Atuação dos monitores na 3ª série

<b>Monitor</b>	<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Jimmy</b>	Ciências Agropecuária	Irrigação; Desenho e Topografia.
	Ciências da Natureza	Química.
<b>Marcos</b>	Ciências da Natureza	Física.
<b>Ernesto</b>	Ciências Agropecuária	Culturas.
<b>Dina</b>	Ciências Humanas	Geografia; Sociologia.
<b>Patrick</b>	Ciências da Natureza	Biologia
<b>Rachel</b>	Linguagens	Língua Portuguesa.
<b>Rosa</b>	Ciências Humanas	História; Filosofia.
<b>Pedro</b>	Ciências Agropecuária	Criações.
<b>Leidi</b>	Matemática	Matemática.
<b>Son</b>	Ciências Agropecuária	Administração e Economia Rural.

Fonte: Pesquisador

### 3.1.2 - A Integração de Saberes: O que expressam os monitores?

Faremos neste momento um caminho entre as expressões que os monitores lançam à respeito da temática. Inicialmente adentraremos na análise das informações obtidas no questionário, que foi aplicado a todos os monitores do CEFFA Bley, onde se obteve o retorno de todos os pesquisados.

Perguntados sobre o que compreendem sobre a integração de saberes, identificou-se a presença de uma categoria que por sua vez engloba as respostas obtidas. Esta grande categoria é a integração de saberes como *Formação Integral dos Estudantes*

(11/11), ou seja, os monitores fazem esta articulação pois reforçam que a formação propiciada pela pedagogia da alternância contribuiu para a visualização dos conhecimentos na sua amplitude, superando as paredes da disciplinaridade e a fragmentação dos saberes. Trazemos como exemplo a fala de Marcos, em que conceitua integração de saberes como,

*“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 sub-categorias, sendo a primeira delas, a que relaciona a integração de saberes com a *Visão ampla do Conhecimento (4/11)*, nesta sub-categoria, além da visão de Marcos, que já foi citado acima, outros monitores assim se manifestam,

*“É o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico para além da interdisciplinaridade”* (PEDRO, 2019).

*“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 sub-categoria identificada está articulada a proposta da PA, quando se compreende integração de saberes a partir da *Relação com os Instrumentos da Pedagogia da Alternância (1/11)*. Nesta sub-categoria o monitor se baseia no plano de estudo para formular seus conceitos,

*“É a contextualização dos diferentes saberes, organizados através do P.E. que se intercalam com os meios. Refletidos e que geram novos saberes”* (DINA, 2019).

Uma terceira sub-categoria 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.

*“Acredito que seja contextualizar o ensino com a realidade do estudante, onde o educador e o estudante não sabe mais um que o outro, mas sabem diferente. É a oportunidade onde nós monitores podemos entrelaçar nossos conteúdos e atividades vivenciais através dos temas geradores e fichas de pesquisas”* (PATRICK, 2019).

*“É um caminho na busca de maior significado formativo para o entendimento curricular” (Son, 2019).*

*“A integração do saber é a organização do conhecimento dentro das áreas, troca de conhecimento entre os monitores e estudantes dentro e fora da sala de aula” (LEIDI, 2019i).*

Por fim, uma última sub-categoria identificada é a *Integração Teoria e Prática (3/11)*, onde percebemos que os monitores se preocupam com a necessidade e importância destes dois campos de conhecimentos.

*“É realizar a junção entre os saberes, onde a teoria e prática se encontram e onde ocorre a complementação dos conhecimentos do dia-a-dia” (JIMMY, 2019).*

*“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).*

Após estas reflexões sobre o conceito de integração de saberes, os monitores foram questionados sobre os espaços em que identificam a integração de saberes na escola. Neste momento percebemos quão grande é o papel dos instrumentos da pedagogia da alternância para a concretização desta prática, pois grande parte destes instrumentos foram citados como identificamos na tabela abaixo, em que no primeiro bloco (A), que foi destacado por cinco educadores, os mesmos trazem todos os momentos no CEFFA como possibilidades para esta prática. No bloco B, estão diversos momentos propiciados profundamente pela relação da teoria com a prática a partir dos momentos de estudo, mesmo que de modo isolado entre os monitores. No terceiro bloco (C), estão elencados instrumentos que estão mais próximo ao PE, ou seja, que se realizam a partir do movimento propiciado pelo plano de estudo. Já os blocos D, E, e F, são espaços mais autônomos, e estão relacionados com o relacionamento dos estudantes e monitores no CEFFA.

TABELA 01: Instrumentos da PA que contribuem para a integração de saberes

Instrumentos/ Momentos	Bloco	Monitores										TOTAL	
		Jimmy	Marcos	Ernesto	Dina	Patrick	Rachel	Rosa	Pedro	Fernan da	Leidi		Son
Todos os Momentos	<b>A</b>			X		X	X		X	X			05
Avaliação Coletiva	<b>B</b>	X	X					X	X	X			05
Integração das Disciplinas	<b>B</b>								X				01
Projeto das Áreas	<b>B</b>	X		X				X					03
Momentos de Estudo	<b>B</b>				X					X	X	X	04
Plano de Estudo	<b>C</b>		X	X	X			X					04
Cursinho	<b>C</b>			X					X				02
Atividade de Retorno	<b>C</b>			X					X				02
Estágio	<b>C</b>	X		X	X								03
Avaliação Final	<b>C</b>	X	X					X					03
Experiências	<b>C</b>		X	X				X					03
Visitas e Viagens de Estudo	<b>C</b>			X	X			X					03
Palestras	<b>C</b>		X		X								02
Avaliação de Habilidade e Convivência	<b>D</b>		X										01
Trabalho	<b>E</b>				X	X					X	X	04
Vivência	<b>F</b>									X		X	02
Total		04	06	08	06	02	01	06	05	04	02	03	

Fonte: Pesquisador

Para a compreensão da temática, ousamos perguntar ainda sobre como a formação dos monitores interfere na construção de práticas de integração de saberes. Inicialmente, neste quesito da formação, foram perguntados a respeito da formação inicial, onde a maioria (8/11) elencou que contribui sim para a construção de práticas de integração de saberes, estando organizados em duas categorias.

A primeira categoria, *Alinhado a Graduação e os conteúdos disciplinares (3/8)*, traz esta relação com os conhecimentos teóricos obtidos na faculdade,

*“Sim, pois boa parte do conhecimento pedagógico que recebi era baseado em Paulo Freire” (PATRICK, 2019).*

*“Sim. A área de exata está diretamente envolvida em todas as outras áreas do conhecimento. Ela contribui na reflexão das diversas atividades desenvolvida pelos agricultores (administrar, gerenciar, estruturar a propriedade entre outras)” (LEIDI, 2019).*

*“Sim, pois a unidade entre a execução dos instrumentos pedagógicos e a teoria se tornaram necessárias, bem como a necessidade de trabalhar a junção dos conhecimentos pelos diversos meios, como as aulas e intervenções” (JIMMY, 2019).*

Outra categoria identificada é que a formação está Alinhada ao fato de *Ter estudado na PA na Educação básica (5/8)*.

*“Sim. Por eu ter sido ex-estudante da escola, contribui muito para saber sobre a metodologia adotada pela escola e os valores a serem trabalhados. As demais formações ajudaram a trabalhar principalmente em relação ao conteúdo e didática” (MARCOS, 2019).*

*“Sim, porque ajudou na época a entender o processo formativo da PA, apesar de que na época era outra realidade, tanto nível interno da escola quanto nas atividades das famílias” (DINA, 2019).*

*“Sim, porque ha uma vivência na formação integral” (SON, 2019).*

*“Sim. Pois minha formação acadêmica se baseava nos princípios da alternância e da educação do campo” (ERNESTO, 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” (FERNANDA, 2019).*

Por outro lado, três monitores 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).*

Perguntados agora sobre a formação continuada e sua relação com a construção de práticas de integração de saberes, todos os monitores disseram que sim, contribui, sendo que uma monitora não justificou sua resposta, e os demais foram organizados de acordo com as seguintes categorias de análise.

A primeira categoria, para entendermos a relação da formação continuada com a integração de saberes a partir do *Entendimento do Conceito e Prática de Integração (3/10)*.

*“Sim, pois com o decorrer dos momentos, se mostra cada vez mais necessário esta integração entre os saberes” (JIMMY, 2019).*

*“Atualmente considero que minha formação contribuiu com praticas 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 sub-categoria, 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 das organizações sociais que já se preocupavam com isso. E também porque durante o curso superior como era uma modalidade que havia um comprometimento com a base, pois era uma conquistas das organizações sociais, sempre levamos isso em consideração e foi possível entender o real 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,

*“Sim, porque contribuiu sistematicamente no processo educativo, foram reflexivos e contextualizados, fomos sujeitos das produções de documentos orientadores etc.” (DINA, 2019).*

*“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 a realidade e ao cotidiano dos estudantes” (ROSA, 2019).*

A terceira categoria identificada está relacionada com a *Ampliação do conhecimento* (2/8), onde os monitores 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).*

*“Com certeza, o conhecimento agrega valor ao ensino e nos aperfeiçoa cada vez mais” (PATRICK, 2019).*

A última categoria identificada, que relaciona com o desenvolvimento do projeto CEFFA, é a *Mudança na prática da escola* (3/10), onde os monitores 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).*

*“Sim. No processo de formação, precisamos buscar em todos os momentos o acréscimo de conhecimento, a reflexão da nossa realidade para assim conseguirmos fazer a transformação da realidade de cada estudante” (LEIDI, 2019).*

*“Sim. Pois permite reflexão-ação das estratégias que nosso CEFFA adota para a integração dos saberes, principalmente na prática pedagógica da escola” (ERNESTO, 2019).*

### **3.1.3 - Integração de Saberes: Adentrando em narrativas**

Neste momento trilharemos um caminho sobre narrativas em relação ao tema da pesquisa, e poderemos compreender com maior profundidade os conceitos, os desafios, e as possibilidades para a integração de saberes num CEFFA. Os educadores entrevistados participaram anteriormente do questionário, e a partir de critérios estabelecidos na metodologia foram escolhidos para esta etapa da pesquisa, contribuindo profundamente para a compreensão da temática.

#### **3.1.3.1 - De onde vêm as narrativas?**

Pedro, um educador entrevistado demonstra constantemente seu vínculo e profunda relação com o projeto da pedagogia da alternância e da educação do campo. É ex-estudante de escola família agrícola, cursando o ensino fundamental na EFA de Pinheiros - ES, quando ainda se localizava em Bruneli (interior do município), e em seguida vai para a EFA de Vinhático, localizada em Montanha - ES. Neste processo de entrar na pedagogia da alternância, Pedro reforça que o primeiro grande impacto é a mudança na forma de acompanhamento dos estudos pela família, algo que nos anos iniciais era muito frágil,

*Ai quando meu irmão vai para Pinheiros, ai muda um pouco a configuração em função das próprias atividades da pedagogia da alternância, aí é a primeira vez por exemplo que o meu pai vai ver minha letra, vai ver a letra do meu irmão, é quando nós vamos inclusive para a escola família, porque já tem que responder o plano de estudo e tal, fazer HC<sup>14</sup>, então a gente nunca tinha estabelecido este ritmo de estudo. (PEDRO, 2019).*

A família de Pedro sempre teve um forte contato com a terra, ora como proprietários a partir da compra, ora como moradores de fazenda e ainda como assentados. O educador ressalta que foi a partir de sua inserção no assentamento, ao conhecer a dinâmica da luta pela terra, que ele vai se encantando e alimentando sua militância pelo movimento, e é sua relação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que contribuiu significativamente para este fato, por viver numa região de muitos conflitos pela terra, e da resistência do povo perante tal realidade.

Pedro salienta ainda que seu processo de conscientização ocorre em diversos momentos, dependendo onde ele está inserido. No ensino fundamental, ele se vincula mais a pauta ambiental, que segundo ele era propiciada pelo currículo da escola naquele momento, onde ao sair da EFA de Pinheiros,

*(...)o que eu sai de lá muito forte era essa parada de consciência ambiental, eu não sei se era uma característica do plano de curso da época, eu acho que o plano de curso da época, a pauta no final de 99 era essa parada da agricultura orgânica, então agente trabalhava com isso, composto, rotação de culturas, preservação de nascentes, essa pauta na área técnica, isso era muito, muito forte. (PEDRO, 2019).*

Ao entrar no Ensino Médio, na EFA de Vinhático, Pedro sinaliza um novo ciclo de sua formação, configurando sua relação com os movimentos sociais, a luta pela terra e justiça social, a partir do vínculo com os assentamentos e dos conteúdos

---

<sup>14</sup> Avaliação de Habilidade e Convivência

estudados, propiciados principalmente pelos temas estudados na 1ª série do ensino médio,

*Ai lá em Vinhático já tem um trem diferente, porque essa pauta da luta social, desde a primeira série, aquele tema gerador da distribuição da terra, eu pra mim aquele tema gerador na primeira série, quem tem um pouco de sensibilidade ou quem ta meio tonto, ele ajuda a dar uns startis legal. E lá em Vinhático esse tema ele caiu como uma luva, porque, fazenda pra tudo que é canto, os assentamento sofrendo com essa pressão da própria oligarquia agrária, dos preconceitos e ao mesmo tempo o povo animado nos assentamentos, e produzindo, tinha dificuldades com as casas, umas casas muito ruinzinhas, porque não tinha recurso e ia fazendo por si só, então, mas a galera com muita pujança assim na produção. (PEDRO, 2019).*

Pedro é formado em Ciências Agrárias pela Universidade Federal da Paraíba, curso realizado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sendo indicado pela RACEFFAES. Está no CEFFA Bley desde o ano de 2007, atua na área Agropecuária, ministrando disciplinas de Criações e Zootecnia, se reconhece como negro, e está na coordenação pedagógica da escola.

Leidi está no CEFFA Bley há 09 anos, cursou a educação básica em escola tradicional no município de Rio Bananal – ES, onde também cursou o ensino superior em Matemática. Possui especialização em Educação do Campo e atualmente está na segunda especialização em Matemática Financeira, além das formações que são oferecidas pela RACEFFAES, que a educadora ressalta que é de grande importância para sua formação e defesa em uma educação de qualidade a todos,

*Então, esses encontros eles, o objetivo maior é fazer a gente refletir. Igual esse, foi falar do histórico da educação né, a luta popular para conseguir ter uma educação com qualidade, então faz a gente refletir bastante né, tanto a metodologia que é adotada pela escola quanto aos próprios desafios que a gente encontra no governo né, essa questão de fechamento de escola, então isso tudo faz pensar, e tentar achar uma proposta de como melhorar, então tudo isso é válido né. Além disso, tem as pesquisas que a gente faz no cotidiano ao preparar uma aula dinamizada ou com mais elementos de formação, então isso tudo para mim é formação né. (LEIDI, 2019).*

A experiência de Leidi na educação se inicia ainda no município de Rio Bananal, onde atua inicialmente no ensino tradicional, e em seguida entra nas Escolas Comunitárias Rurais do Município. A partir da entrada na EMCOR ela se torna conhecida pelo CEFFA Bley, o que contribuiu para que mais tarde ela se tornasse monitora na escola. Atua na orientação dos instrumentos da pedagogia da alternância com o 6º ano, ministra as disciplinas de Matemática (6º e 7º ano do

ensino fundamental e 2ª e 3ª série do ensino médio e educação profissional) e ainda de Física (1ª e 4ª série), e atua na coordenação do setor de Cozinha da escola.

Para Leidi, ministrar aulas requer um esforço contínuo, em se aprimorar e buscar dar significado ao conteúdo teórico trabalhado, e no caso da matemática, mesmo estando em tudo na vida, é um desafio fazer os estudantes contextualizarem com o cotidiano, um processo que varia ainda em função dos conteúdos trabalhados,

*Igual, por exemplo, se eu trabalhar um conteúdo de polinômios, então é uma coisa muito abstrata, assim não tem jeito né, aí tem que ser da forma mecanizada né, mas aí quando é um conteúdo mais dinâmico, igual semana passada, por exemplo, no sétimo ano eu tava trabalhando os números inteiros, aí deu pra mim relacionar com a geografia, levei a maquete do sistema solar, fui indicando a temperatura de cada planeta e tal, então foi uma aula de geografia com matemática. Até os meninos falaram assim: Uai, mas agora começou a aula de geografia? Então eles conseguiram perceber essa integração das áreas, mesmo que às vezes eu vou puxar a sardinha para a matemática né, mas agente faz um esforço de preparar uma aula mais dinamizada e os meninos compreendem isso melhor, quando você relaciona e consegue perceber que à integração, consegue perceber o próprio conteúdo. (LEIDI, 2019).*

Formada em Letras Português-Francês, Especialista em Séries Iniciais e Educação Infantil, Rachel teve toda sua formação básica na educação tradicional, desde a Pré-Escola. No ensino médio, pode escolher para cursar o magistério e/ou contabilidade, ficando com a segunda opção pela afinidade na área, afinal naquela época não tinha menor intensão de entrar na educação, mas a medida que o tempo foi passando, fez o curso superior na área da educação, e mesmo antes de terminar, no final de setembro de 1999 iniciou sua atuação no CEFFA Bley, permanecendo até 2005. Em 2010 a monitora retorna para escola, estando um período afastada por razões pessoais, mas que já sentia a necessidade de retornar ao trabalho, e de acordo com a mesma, se fosse voltar para esta área seria na pedagogia da alternância,

*(...) então tipo assim, me despertou essa vontade de voltar, como minha formação é no magistério, eu ficava pensando assim: Eu acredito muito na educação da pedagogia da alternância né, como uma educação vasta, libertadora, humana né, porque eu fui aluna da escola convencional, então eu sei as diferenças né, na prática. (RACHEL, 2019).*

Atualmente Rachel cumpre uma licença maternidade, e segundo a educadora ao final deve optar por sair da educação por sentir dificuldades de conciliar as atividades de sua família, a atenção na educação de seus filhos e ainda a relação com os estudantes, que segundo a mesma sempre foi uma dificuldade, de como se relacionar com as crianças e jovens no aspecto da convivência e da vida de grupo.

Patrick é Graduado em Ciências Biológicas, com especialização em Educação Ambiental, Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas e, Sexualidade, Direitos Humanos e Gênero. Sua primeira experiência na educação é na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no sistema prisional, nesse período ainda cursava a graduação. Em seguida atua na rede municipal de ensino de São Gabriel da Palha - ES, e mais tarde como estagiário numa escola em São Mateus – ES. Em 2016, inicia na pedagogia da alternância e educação do campo atuando com a disciplina de agricultura em uma escola comunitária, o que na época, segundo ele já observou os desafios e as possibilidades para sua formação pessoal que esta modalidade de educação oferecia,

*Eu tive muita resistência, porque tipo assim, eu gostava porque eu estudei muito Paulo Freire na faculdade, eu vi que era aquela metodologia, mas eu não conseguia compreender algumas coisas no processo, então assim, a princípio, e cabeça de direita, totalmente direita, então cheguei lá eu tive resistência para compreender o processo. Eu batia de frente, falava que a escola era petista, foi bem complicado, mais atrapalhando do que ajudando. Mas hoje em dia, eu paro para pensar, eu fiz um bom trabalho ainda, na escola, em relação a produção, mas a formação técnica foi bem ruim, que eu trabalhava agricultura sem ser formado na área, eu pensava que eu tinha que fazer muita coisa, mas hoje eu percebo que eu fiz o suficiente. (PATRICK, 2019).*

Em 2017, Patrick chega ao CEFFA Bley para atuar numa licença, e em 2018 se torna monitor integral da escola, atuando nas disciplinas da área de ciências da natureza, como biologia e ciências, sendo que em 2017 ministrou também uma disciplina de física. O monitor ressalta que as dificuldades em atuar na escola estão alinhadas principalmente com o tempo, pois em função da carga de trabalho dificulta a realização de aulas mais dinâmicas,

*(...) tipo assim, tem uma coisa que atrapalha aqui que é o tempo, eu pensava que a gente tinha mais tempo né para fazer coisa diferente, no começo dos trimestres, geralmente começo do ano né, eu começo fazendo muita coisa diferente, depois chega um tempo que você não tem aquele tempo para planejar coisas tão dinâmicas assim, e as aulas passam a ser um pouquinho mais tradicional, mas sempre procuro recurso tecnológico, é, mostrar imagem (...). (PATRICK, 2019).*

Por fim, outro Monitor entrevistado foi Dina, que é formado em Geografia, e ex-estudante da pedagogia da alternância. Como sua família, que é de Pinheiros – ES, sempre foi ligada as organizações sociais, tais como sindicato, igrejas (através das comunidades eclesiais de base), e no MST, então logo que a EFA de Pinheiros foi criada Dina entrou na escola e fez o curso supletivo, saiu de uma escola da cidade e foi para a EFA. Em seguida foi para a EFA de Boa Esperança – ES, fazer o ensino

médio e o curso técnico em agropecuária. Em 1992 iniciou sua atuação na educação, ministrando aulas para adultos em uma escola de assentamento, em seguida atuou com estudantes de idades/séries equivalentes, passando pelos anos iniciais e finais do ensino fundamental. No ano de 1995 chega ao Bley, onde permanece até hoje enquanto monitor.

Dina atua na orientação dos instrumentos da pedagogia da alternância com a turma da 4ª série do ensino médio e educação profissional, ministra aulas na área de ciências humanas, possui atividades no setor agropecuário da escola, e ainda é o Coordenador Administrativo da Escola (Diretor), o que segundo ele é um desafio para conciliar com as demais atividades, pois na atualidade esta função vem necessitando de reflexão em função das novas exigências da educação que estão no contexto da escola,

*(...) há um tempo isso era, tipo assim, era permitido no ponto de vista assim que a gente dava conta, hoje em dia, agente tá vendo que isso não mais, é preciso reorganizar essa atividade, não é comigo, é a função de coordenador administrativo que responde como diretor da escola, ela hoje em dia, ela é muito mais, necessário de atuação do que anteriormente. As exigências burocráticas exigem que você tenha mais conhecimento, mais formação nessa área, e maior atuação nessa área, porque agente responde pela escola, queira ou não, a gente responde pela escola, nesse sentido. (DINA, 2019).*

Estas apresentação de quem são as vozes das narrativas mostram que estamos diante de educadores que, de um lado possuem vasta experiência na educação, como também com alguns que estão iniciando nesta área. Também percebemos como a pedagogia da alternância influencia na formação e prática do educador, ainda mais se o contexto histórico deste profissional for alinhado a esta proposta de ensino. Também já observamos alguns desafios nesta profissão, bem como o sentimento de pertença dos educadores pela escola.

### *3.1.3.2 - Integração de Saberes: As compreensões!*

A compreensão de integração de saberes reflete profundamente na prática de integração adotada pelos monitores, pois exige empenho do educador e reflete na apreensão do conhecimento na sua totalidade. Percebemos que a compreensão

desta temática pelos monitores do CEFFA Bley por um lado possui diferenças, mas que se encontram quando inseridos no campo da PA.

Pedro vem construindo seu conceito de integração de saberes ao longo do tempo, para este monitor, a integração de saberes está articulada com a capacidade de **contextualização**<sup>15</sup> do conhecimento, ou seja, a capacidade de relacionar os conteúdos da realidade do estudante com os conhecimentos científicos, como uma estratégia de construção de um novo conhecimento,

*Então eu sempre imaginava integração do conhecimento a partir de uma realidade concreta, que a pessoa é sentir-se parte coexistisse naquela realidade, ai então o conhecimento empírico, existe a realidade concreta, e toda vez que a gente usasse os elementos científicos para tentar explicar aqueles fenômenos, para que a pessoa pudesse interferir de uma medida ou outra na realidade, é a contextualização do conhecimento, é a integração dos conhecimentos, e que ele só era possível a partir dessa realidade. (PEDRO, 2019).*

Percebe-se na narrativa de Pedro que a sua compreensão inicial de integração dos conhecimentos está articulada a uma realidade concreta, e que deveria ser palpável, e a escola entraria para analisar esta realidade. Com os processos formativos propiciados principalmente pela RACEFFAES, Pedro muda parte desta compreensão, para ele agora não necessariamente a realidade é palpável, ela pode ser “virtual”, ou no “campo das ideias”, mas está articulada a vida do estudante, portanto é realidade concreta,

*(...) integração do conhecimento, parte de uma realidade concreta, e a realidade concreta pode ser inclusive virtual, mas ela existe, então nesse momento ela<sup>16</sup> não mudou o que eu entendia de integração do conhecimento, mas mudou o jeito de pensar a realidade concreta. Então para mim integração do conhecimento, é entender os vários fenômenos da realidade concreta, independente do âmbito que ele esteja, ela pode ta no âmbito concreto, no âmbito virtual, no campo das ideias, mas não deixa de ser concreta né. E aí você usa a ciência para procurar entender esse fenômeno, que eu sempre imagino assim que uma, uma integração do conhecimento, que é junção do conhecimento, é o cuidado que nós temos que ter com ela, é sempre da finalidade (...). (PEDRO, 2019).*

A fala deste monitor é de grande relevância para a compreensão deste tema, o mesmo pontua que o conceito desta temática está alinhado a vários aspectos, tais como, a realidade e sua compreensão; a contextualização do conhecimento, ou seja, a capacidade de compreender o teórico e científico como forma de intervir na realidade; a ciência como forma de explicar e fundamentar o empírico; e a finalidade,

---

<sup>15</sup> Grifo nosso.

<sup>16</sup> Isabel Antunes Rocha (UFMG), ao ministrar uma formação para os monitores da RACEFFAES.

ou intencionalidade da prática, e desta forma, utilizar destes conceitos como estratégias de construção de uma educação libertadora e comprometida com seu projeto de transformação da realidade. Neste sentido, Pedro continua sinalizando a importância da PA neste processo,

*Então eu acho que isso é uma, é algo importante que a pedagogia da alternância tem, que é você fazer integração do conhecimento sempre na intenção de elevação do nível de consciência, da condição da pessoa fazer interferência da realidade mais próxima, ou mais distante, mais rápido ou a longo prazo né (...). (PEDRO, 2019).*

Leidi acentua em suas colocações que vem construindo seu conceito de integração de saberes, mas destaca que ao chegar no CEFFA Bley aprimorou ainda mais este conceito a partir da própria prática, e a mesma ressalta que agora reconhece a importância da relação entre os conhecimentos. Para a monitora, este processo está alinhado à **relação de conteúdos**<sup>17</sup>, ou seja, numa abordagem interdisciplinar do conhecimento trabalhado, garantindo que o processo de ensino se torne mais “dinamizado”.

A monitora reforça que a relação de conteúdos possibilita que o estudante melhore ainda mais sua aprendizagem, afinal o mesmo tem a possibilidade de enxergar os conteúdos na sua totalidade e de forma significativa, interpretando o mundo e os fenômenos,

*E acho que para o conhecimento dos estudantes isso é super válido. Por quê trabalhar matemática pela matemática, o português pelo português, os meninos não conseguem fazer análise, e quando você mistura tudo, você consegue fazer com que eles pensem e reflitam. (LEIDI, 2019).*

Esta narrativa de Leidi reforça o aspecto da formação integral na pedagogia da alternância, onde a vida é posta em reflexão, os diversos conhecimentos científicos são aprofundados, mas ocorre a preocupação que o estudante reflita, faça análises e construa e reconstrua seus conhecimentos. Para o desenvolvimento deste processo, a monitora realça a importância do trabalho efetivo do monitor, que deve se esforçar e dedicar em prol de estar dinamizando os conteúdos aprofundados e a própria vida.

*“(...) precisa ter uma maior, organização, talvez não seria esta palavra, mas, maior esforço, dedicação mesmo do monitor”. (LEIDI, 2019).*

---

<sup>17</sup> Grifo nosso.

Para Rachel, falar de integração de saberes remete a **interdisciplinaridade**<sup>18</sup>, e segundo a monitora só viu esta prática se concretizar na pedagogia da alternância, a partir da valorização de todos saberes e dos instrumentos pedagógicos específicos da PA. A monitora afirma em suas compreensões que podem existir saberes em destaque, mas nas periferias de um conhecimento, outros diversos contribuem para compreendê-lo,

*E eu fui entendendo essa, esse termo novo, integração de saberes, com isso, assim é o meu entendimento. Pode ter um saber em destaque, mas ele não é único para você entender uma coisa né, a outros saberes das outras disciplinas Integradas. (RACHEL, 2019).*

Percebe-se, portanto pelas narrativas de Rachel que sua compreensão pelo termo integração de saberes é bem ampla, mas ao mesmo tempo a monitora vive em meio a diversas dúvidas sobre como conceituar a temática. Ela reforça que a PA possibilita que diversos saberes entrem em diálogo, assim como os saberes disciplinares, e que a partir da integração de diversas disciplinas possibilita maior compreensão do todo.

Patrick segue uma linha de compreensão bem próxima de Rachel, pois o monitor compreende a integração de saberes a partir da lógica interdisciplinar, mas também acentua a importância dos demais saberes, que o estudante possui, a família, e dos demais instrumentos da PA presentes no currículo da escola. O monitor reforça o conceito da palavra integração para produzir sua compreensão, reforçando o caráter da coletividade de conhecimentos para compreender uma temática.

*“Integrar né, incluir, inserir no coletivo. Me remete quando fala integração de saberes, eu teria que juntar e agregar outros conhecimentos ali né, no mesmo, na mesma dinâmica, o mesmo conteúdo”. (PATRICK, 2019).*

Dina em suas narrativas acentua para a importância da valorização que a escola deve dar aos saberes dos camponeses e agricultores, visto que a escola trabalha muito com este público, sendo necessário por em evidências estes conhecimentos historicamente produzidos. Para o monitor, “cada um tem **saberes diferentes**<sup>19</sup>”, e que a escola cumpre o papel de “socialização” deste conhecimento, e que portanto a pedagogia da alternância atua fortemente na defesa e valorização destes conhecimentos, e assim os estudantes vão se “desenvolvendo”,

---

<sup>18</sup> Grifo nosso.

<sup>19</sup> Grifo nosso.

*Então essa integração entre o Saber popular, do Povo, dos agricultores que é o nosso foco aqui, e esse saber científico, a junção deles provoca essa integração dos saberes né, entre o saber empírico e o saber científico, a escola entra como articuladora, uma instituição algo que vai ajudar as crianças, jovens, e adolescentes a irem fazendo essa, como é que fala, essa integração essa, esse, esse despertar desses saberes ali né (...). (DINA, 2019).*

Nas falas de Dina, ele põe em evidência os conhecimentos tradicionais, empíricos, que os camponeses ao longo da história vão produzindo. Para o monitor, quando a escola se desafia a trazer estes saberes para o debate, ocorre não apenas uma valorização do saber, mas também do próprio camponês, que se acha um sujeito inferior na sociedade, e que seu conhecimento não é válido, e, portanto configura o papel da escola como articuladora do processo, e não mais como única detentora do conhecimento.

*(...) nós já temos o caso aqui para exemplo, que às vezes você mandar um plano de estudo, para investigar ali o que o camponês, o que as pessoas entendem sobre aquilo, ele acha que não sabe. Mas responde com uma sabedoria enorme, achando que às vezes, achando que não sabe. Aí tem outros casos que a pessoa fala: A eu não respondi porque não sabia, porque eles estavam esperando que, eles achavam que eles deveriam dar uma resposta científica sobre aquilo ali né, nesse sentido. (DINA, 2019).*

### 3.1.3.3 - Possibilidades de Integração de Saberes na PA e na Educação do Campo

A compreensão da integração de saberes pelos monitores do CEFFA Bley interfere incisivamente na sua prática, como também nas possibilidades e caminhos para esta prática no contexto da PA e da educação do campo. Todos os monitores pesquisados afirmam que é possível fazer integração de saberes na escola pesquisada, sendo este um fator muito relevante, afinal é a partir também da motivação pessoal e coletiva dos educadores que esta prática se concretiza como afirma Pedro,

*E o monitor tem que querer fazer a integração também né, tem que querer, porque se o monitor não quiser ele não faz (...)(2019).*

Partindo das narrativas analisadas, identificamos diversos caminhos para a integração de saberes na alternância e na educação do campo, e enfatizamos que a estrutura que o Plano de Curso da Escola é arquitetado possibilita direta ou indiretamente a integração dos conhecimentos, portanto, ele atua como eixo principal em toda estrutura que é/foi pensada e praticada a partir da experiência da

escola analisada. Segundo Pedro (2019), tudo perpassa pelo plano de curso, pois ele direciona em qual projeto de escola e de educação estamos inseridos, e no contexto do CEFFA Bley, estamos diante de um plano de curso orgânico, ou seja, pensado pelos sujeitos a partir de suas realidades,

*Então assim Felipe, eu acho que uma das possibilidades que tem, e que já existe é o plano de curso né. Porque o nosso plano de curso ele foi criado a partir de nós mesmos, e com algumas assessorias, mas para atender uma finalidade. A finalidade principal era a agricultura que queremos, a organização que queremos, a educação que queremos. (PEDRO, 2019).*

Portanto o plano de curso direciona os demais instrumentos da escola, bem como os conteúdos científicos trabalhados, pois contribui para trazer a realidade para ser analisada com os olhares da ciência, a partir do Plano de Estudo, que é compreendido como muito importante neste processo pelos monitores através de suas narrativas. Rachel sinaliza este aspecto da seguinte forma,

*É eu acredito que é o plano de estudo assim, o carro-chefe. Porque a possibilidade de, talvez de forma grosseira falar assim, de forma simples, de colher o conhecimento, e trazer à luz, num sei se o termo seria à luz, mas à luz da teoria, ou no momento de integrar os dois com mais efetividade assim. Porque eu entendo, por exemplo, que um plano de estudo a um agricultor, por exemplo, o agricultor tem esse conhecimento científico também, às vezes não tá sistematizado igual tá no livro né, alguns detalhes técnicos essas coisas, mas para mim o carro-chefe é o plano de estudo. Até a metodologia, toda colocação em comum, tanto que no momento da colocação em comum acho isso muito interessante, quando os meninos começam a falar, quando a gente fala assim: Qual a disciplina que poderia aprofundar esse ponto aí? (RACHEL, 2019).*

Na narrativa de Rachel, a mesma acentua que o PE traz os conhecimentos empíricos da realidade para a escola, e na colocação em comum os estudantes participam ativamente na construção de pontes com o conhecimento científico. A monitora também dá grande ênfase ao conhecimento científico, ela enfatiza a importância deste conhecimento para a compreensão de outros saberes, e portanto, entender a realidade com auxílio da ciência é um caminho tanto para a integração de saberes como para a compreensão da totalidade e da complexidade que é/são os conhecimentos.

Pedro (2019) reforça o papel do plano de estudo em trazer a realidade, e ao final deste movimento, projetarmos uma nova realidade,

*Plano de estudo para levantar a realidade, situação problema, para você refletir, para você ter nova realidade projetada, isso é integração de conhecimento.*

Leidi também destaca o Plano de Estudo como muito importante neste processo, mas a monitora reforça os pontos de aprofundamentos que este instrumento gera, ou seja, as indagações, dúvidas sobre determinado tema e que as áreas do conhecimento irão aprofundar.

*São questionamentos que eles têm a partir de um extrato da realidade. Então eles respondem o plano de estudo com a família, geralmente é com a família, e faz alguns levantamentos, informações que eles gostariam de aprofundar nas áreas do conhecimento. (LEIDI, 2019).*

Dina, em suas narrativas também reforça o papel do PE neste processo, o monitor traz ainda o aspecto da integração entre os sujeitos, que segundo ele já possibilita a integração de saberes a medida que diferentes pessoas, histórias e culturas estão em diálogo. Para Dina, a integração ocorre desde a formulação das questões do PE, perpassando pela entrevista durante o momento da estadia.

Portanto, a escola é pensada e vive numa estrutura que garante a ponte entre diversos sujeitos e saberes, esta estrutura (O plano de curso), arquiteta no plano de estudo o caminho para o diálogo com a realidade e a possibilidade para pensar a mesma. Mas observamos que são poucos até o momento os espaços do conhecimento científico, portanto, destacamos outro instrumento fundamental neste processo segundo os monitores, o Projeto das Áreas.

Patrick sinaliza que o projeto das áreas possibilita tanto o aprofundamento teórico sobre determinados temas, como também a integração dos saberes,

*Eu acho que o mais forte seria o projeto das áreas né, que a gente faz por fichas, tema gerador e fichas. Essas fichas igual eu tinha comentado antes, aí a gente pega o PE do menino ou a ficha de pesquisa que ele levou para casa, extrai dali, e tipo assim, dentro daquela ficha tem uma série de conteúdos que a gente vai seguir (...). (PATRICK, 2019).*

Para Pedro, o projeto das áreas é o instrumento “integrador”, pois ele efetiva o movimento da prática com a teoria, ao possibilitar que as disciplinas aprofundem os conhecimentos oriundos da realidade com o arcabouço da ciência,

*Eu acho assim que, o principal é o plano de estudo, porque ele traz elementos, promove a discussão, ele faz aquilo que nosso mestre falava né, que é um dispositivo que liga o motor da curiosidade, o plano de estudo faz isso com os meninos, ele tem essa magia que quando o educador se prepara para o plano de estudo, que ele não deixa espontâneo, e leva para aquele momento, pode até fazer uns questionamentos científico, tem que fazer questionamento científico pro menino ver que o empírico precisa de uma explicação. O plano de estudo ele faz esse movimento da curiosidade, e depois o projeto das áreas que é um instrumento que ele, ele ajuda os*

*monitores então a pensar atividades juntas né, pensar para explicar determinados fenômenos juntos (...) (PEDRO, 2019).*

Portanto o projeto das áreas atua diretamente na integração entre os conhecimentos práticos e teóricos e ainda entre os conhecimentos disciplinares, sem necessariamente haver o trabalho integrado entre os monitores, afinal as fichas forçam este movimento integrativo. Para Rachel, o projeto contribui para ver na prática as integrações de saberes, visualizada inclusive pelos estudantes,

*O projeto das áreas, essa oportunidade mesmo, de prática mesmo, de unir, por exemplo, no mesmo tema de estudo, no mesmo título de estudo né, os estudantes podem ver na prática várias disciplinas trabalhando aquele mesmo tema, aquele mesmo título de estudo, então acho que quando a coisa acontece também, na prática também, e os estudantes podem ver isso na prática né. (RACHEL, 2019).*

A avaliação coletiva também é manifestada pelos monitores como um momento, que ocorre a integração dos conhecimentos, estando a mesma articulada ao tema de plano de estudo e como forma de verificação da aprendizagem. A avaliação coletiva busca relacionar as disciplinas, e necessita um diálogo entre os educadores como destaca Rachel,

*E a avaliação coletiva também, é quando, por exemplo, na mesma atividade eles podem ver na prática as disciplinas, as áreas do conhecimento se integrando ali né, cobrando numa mesma atividade. Por exemplo, português trabalhando com história num mesmo texto, aí depois cada um vendo seus desafios, um pouco da avaliação, cada um vendo os desafios de sua área, para poder encaminhá-los. Então é, eu acho assim que, é a onde, principalmente o estudante, ou deveria ser no meu ver, que o estudante vê isso na prática acontecer, e o profissional também né, por exemplo de uma área de conhecimento poder trabalhar inserido numa mesma atividade com a outra, ou mais duas, ou três né, que de ali a oportunidade de fazer. (RACHEL, 2019).*

Os monitores ainda trazem outros instrumentos pedagógicos que contribuem para a integração de saberes. Patrick, Pedro e Dina sinalizam as visitas e viagens de estudos como instrumentos de integração de saberes, pois se tornam um momento em que os estudantes, após realizarem o PE, aprofundar os conhecimentos teóricos, retornam a prática a partir de experiências exitosas que auxiliam na compreensão da temática em estudo,

*(...) à vista e viagem de estudo é tida para nós como se fosse um retorno para estudante, mas também ela, queira ou não, ela é uma busca de saberes de agricultores, para mim ela quase que se assemelha ao PE, apesar de o plano de estudo, hoje em dia, ele se resolve mais dentro de uma sala, dentro de um ambiente, já a viagem não, você vai. Se eu quero saber sobre banana, um aspecto assim simples, um plano de estudo que vai falar de culturas ali, enquanto o plano estudo, eu vou lá entrevisto o*

*agricultor, mas o meu enfoque não é muito a cultura, da visualização da cultura ali, o próprio trabalho técnico que é feito na cultura. A visita já tem um pouco esse lado mais científico embutido, mas em todas elas nós estamos buscando a integração dos saberes, né (...). (DINA, 2019).*

*(...) Viagem de estudo ela é uma tema transversal(...). (PEDRO, 2019).*

A experiência na estadia e a avaliação de habilidade e convivência são instrumentos de integração dos conhecimentos, onde ambos garantem a integração entre diferentes sujeitos, e no caso em específico da experiência, o estudante faz pesquisas teóricas e acompanha na prática o desenvolvimento de uma cultura juntamente com a família. Leidi reforça que a experiência é um momento de forte envolvimento da prática, mas ao mesmo tempo de grande presença das disciplinas, e ao realizar com a família, se torna um momento de diálogo entre os conhecimentos ali aprofundados,

*A experiência na estadia, que eu acho que é um momento de muita formação, de conhecimento mesmo, acho que ali que os meninos percebem as diversas áreas do conhecimento, na prática, né, o medir o canteiro, o medir o tamanho da cultura, o observar as fases da lua, então eu acho que a experiência é o segundo ponto, primeiro o plano de estudo, segundo a experiência. (LEIDI, 2019).*

Leidi também traz em suas narrativas a Avaliação Final como um instrumento que contribui para a integração de saberes, pois segundo ela é um momento de aprofundar em conhecimentos práticos, e ainda de estudar a realidade.

*Depois acho que é avaliação final, que também permite essa troca de conhecimentos e a integração, porque também é uma coisa mais prática, porque eles vão relatar coisas da vivência deles, aí quando fala da vivência, eles se cativam mais, se motivam mais, porque é do contexto deles, principalmente no fundamental. (LEIDI, 2019).*

Percebe-se que são várias as possibilidades de integração de saberes na pedagogia da alternância a partir da experiência do CEFFA Bley, mas quatro fatores são grandes provocadores deste processo. Primeiramente o plano de curso da escola, ao estar estruturado de uma forma que valorize os diversos saberes, e atue numa perspectiva de rompimento das dicotomias entre prática e teoria e da fragmentação do conhecimento. Ressaltamos também o papel do plano de estudo, como impulsionador da curiosidade e instrumento capaz de trazer para a escola a realidade onde o estudante está inserido, os saberes, dúvidas e anseios no processo de aprendizagem. O projeto das áreas possibilita que o movimento da ciência com os saberes populares se concretize em sua amplitude, a partir dos aprofundamentos teóricos geridos pelas disciplinas e áreas do conhecimento. Por

fim, todo este movimento se sustenta pelo trabalho do monitor, que se dispõe a aprender e a compartilhar, compreendendo seu inacabamento.

*Porque integrar o conhecimento depende muito das experiências acumuladas do educador, porque senão ele pode pegar o melhor plano de estudo, melhor plano de curso, mas se ele não sabe, ou não tem muita vivência, por leitura ou vivência por prática, de você aproximar daquele objeto, daquele material, você não faz integração. A gente às vezes acha que tá fazendo integração, mas não tá, que é realmente você utilizar a ciência para explicar o seu fenômeno pontual, ou fenômenos interligados(...). (PEDRO, 2019).*

### 3.1.3.4 - Desafios para realização da integração de saberes

Passamos neste momento a conhecer e analisar os desafios para a concretização da integração de saberes no interior do CEFFA Bley, a partir das narrativas dos monitores pesquisados. Percebemos desde já que a pedagogia da alternância, da forma como foi pensada no início vem constantemente se aprimorando, mas são as tensões de cada momento histórico que vão condicionando esta proposta de ensino a se aperfeiçoar, mas não perdendo suas essências. Diante disso, sinalizo que os desafios para a integração de saberes estão em meio aos entraves entre a pedagogia da alternância e esta realidade que hoje está posta e que se faz presente na escola, tanto no âmbito pedagógico, político e de gerações.

Leidi acentua que os tipos de famílias que estão presentes na escola atualmente interfere no processo de ensino-aprendizagem, visto que muitas vezes os estudantes não possuem orientações suficientes para a realização de suas atividades, e que na estadia o mesmo permanece grande parte do tempo sem direcionamento para o cumprimento dos instrumentos da alternância,

*Hoje nós temos famílias diversas, e vários tipos de famílias, principalmente na questão de avô cuidando de neto né, e família que trabalham fora. As famílias hoje em dia não tem mais tempo para os filhos, então, é, impossibilitando responder o plano de estudo, de observar o caderno do menino se tá com qualidade, se realmente o menino tá estudando, porque como é que passa oito a dez horas fora de casa, hoje em dia os meninos ficam basicamente livres, assim sem ter acompanhamento mais próximo. (LEIDI, 2019).*

Esta dificuldade expressa por Leidi se associa a um desafio narrado por Dina, onde o mesmo destaca que a realidade agrária hoje impossibilita que os estudantes

realizem atividades práticas, pois as famílias, mesmo em pequenas propriedades rurais, baseiam sua produção no agronegócio, com a utilização de agrotóxicos e com a monocultura, e o monitor chama de “agronegocinhos”, e que os estudantes sentem dificuldades de realizar atividades como a experiência, mas por outro lado, leva as famílias a compartilhar este conhecimento que possuem, mesmo que no momento não utilizem,

*(...) e principalmente hoje, que é na região que nós moramos aqui, existe os, eu chamo de pequenos Agronegocinhos, é os pequenos agricultores embutidos no sistema que é feito para o grande, que é o agronegócio. Então as pequenas propriedades, ou mini propriedades aqui da nossa região, se ocupa às vezes de produção de uma, duas, três culturas. Quando você vai fazer um experimento, com o estudante, por exemplo, plantar feijão, feijão, como não é uma prática comum aqui na região, o estudante por não vivenciar aquele tipo de cultura no seu dia-a-dia, ele tem dificuldade em casa, já as famílias não, porque, os pais já tem uma idade maior, que já vivenciaram isso antigamente, porque a 20, 30 anos atrás, isso era uma prática comum, das famílias produzirem uma parte, ou boa parte, do que se alimentavam né, então já tem um conhecimento desse pai, ou dessa mãe, dessa família, sobre aquela cultura, então isso ai é incorporado naquele momento, desse conhecimento mínimo com a família, ou a família então já habitou, já tem o costume de plantar, ou então, já teve o costume de plantar, nesse sentido. (DINA, 2019).*

Dina e Rachel abordam ainda a questão da característica dos estudantes atualmente, os mesmo relatam que possuem dificuldades de questionar e relatar as pesquisas e desta forma trazer com maior profundidade o conhecimento empírico para o debate, se tornando estudantes sucintos e pouco motivados para a temática,

*Aí depois em outros aspectos assim, a gente trabalha com crianças e adolescentes que sofrem uma interferência direta do jeito que tá hoje as coisas, dos meios de comunicação, então, eles são estudantes pouco curiosos, muito sucintos. Por exemplo, uma pergunta que você poderia fazer, que tá la no plano de estudo que poderia fazer com o agricultor, vem pouca informação, pouco detalhamento entendeu, eu não sei explicar, mas assim, é o jeito que hoje como as crianças e os adolescentes de hoje, a cabeça, a abertura que eles têm para desenvolver o método do plano de estudo né. (RACHEL, 2019).*

Rachel e Pedro salientam que a compreensão dos instrumentos da pedagogia da alternância, e da integração de saberes é outro desafio, pois reflete na concretização ou não desta prática. Para Rachel, é preciso constantemente ir aprofundando e conhecendo o PE, e ao se apoderar do instrumento, ir aprimorando sua aplicação, possibilitando que os conhecimentos se aflorem. Para Pedro, é preciso compreender o como fazer a integração de saberes, estudar mais a temática e por consequência aprimorar a prática,

*Mas o que nós temos que discutir também, enquanto o terreno permite, que é assim, que é saber fazer essa integração, isso é um exercício, é que eu não sei onde que ensina, nunca vi ninguém ensinar (...).Porque assim, você tem o conteúdo orbitado lá, mas é na hora de fazer, o fazer Felipe não é fácil, e o fazer a integração do conhecimento, no sentido assim realmente da, como que os camaradas que estão estudando mais, chamam, no sentido da transdisciplinaridade, nem aquele negócio mais de interdisciplinaridade, é da transdisciplinaridade, que os profissionais também precisam de tempo pra isso (...). (PEDRO, 2019).*

Em sua fala o monitor aborda o aspecto da transdisciplinaridade, ou seja, superar a interdisciplinaridade como prática/teoria que visa a compreensão ampla dos conteúdos disciplinares, não eliminando disciplinas, mas pondo em diálogo. O educador, portanto, aborda que a escola deve ir além, num nível maior, superando os conhecimentos disciplinares, e passando até pelas relações pessoais de trabalho, ou seja, uma visão global da escola pela transdisciplinaridade. Mas Pedro também traz outro desafio em sua fala que por sua vez dialoga com Patrick, que é a questão do tempo, pois para estes monitores é preciso tempo para planejar atividades integradas, e que a dinâmica da escola na atualidade muitas vezes não permite este processo, abrindo caminhos para que o trabalho individual dos educadores se fortaleça. Para Patrick, algumas atividades da pedagogia da alternância necessitam de muito tempo para sua realização o que por consequência afeta o desenvolvimento de outras atividades,

*Talvez mesmo o tempo, mesmo pouco tempo. Algumas vivenciais são muito pesados, eu acho assim que, não que não seja importante, mas é, acaba atrasando o conteúdo. A experiência mesmo é um que eu acho que, consome um determinado tempo, porque você tem que ir acompanhando, se você perder o tempo ali, você atrasa tudo né. (PATRICK, 2019).*

Outro desafio citado por Pedro está relacionado com o contexto no qual a pedagogia da alternância vem passando, que são as provas externas, pois para manter sua relação financeira com o Estado, as escolas se submetem a avaliações que por sua vez são pensadas para outras estruturas curriculares. Para Pedro, este desafio ainda está se afluando, mas a tendência é que ele cresça, afinal, o Estado vai realizando cada vez mais exigências, e diante disso, a dificuldade, como diz o monitor, é saber dosar os conhecimentos, e fazer com que se compreenda que os instrumentos da alternância também possuem ciência, e não apenas conhecimento popular,

*Então, é uma supervalorização do científico de um lado, e a negação das coisas tradicionais e empíricas, do outro e o contrário, uma valorização miserável do empírico, mas o científico vai ficando de lado. Eu acho que o*

*grande gargalo dessa, realmente Felipe, dessa, integração é essa dosagem consciente mesmo, assim, até onde eu posso esticar a corda com o conhecimento empírico tradicional, e até onde eu posso tensionar realmente o científico, porque senão, a galera fica, aí daí a pouco faz uma quebra de braço com tradicional, ao invés de fazer integração faz luta entendeu, e essa luta, essa queda de braço, tem uma tendência de uma vitória do Científico, sobre o elementos da alternância, em função dessas provas, por isso que tem que ser uma discussão, a gente tem que se preparar muito bem para essa discussão, porque ela vai aparecer, uma hora ou outra ela vai, porque, tá ligado a relação do recurso do MEPES, com o estado, com as provas, com as notas, com os resultados né. (PEDRO, 2019).*

Ainda neste contexto em que a pedagogia da alternância está atravessando, associado à questão do tempo, Pedro ressalta que a dinâmica do trabalho do monitor vem passando por grandes transformações na atualidade, com a diminuição da carga horária de trabalho (uma nova imposição/necessidade do MEPES para se adequar aos recursos disponibilizados pelo Estado), e por consequência, os tempos de planejamento vão se diminuindo, ao final, afeta os instrumentos da alternância no quesito qualidade e execução como ressalta o monitor,

*(...) até avaliação coletiva tinha qualidade diferente, porque a nossa avaliação coletiva que é assim, um espaço assim de integração já do campo da produção, ela era, ela tinha condição de ser um pouco mais integrada. As avaliações coletivas elas são às vezes em síntese, assim, o que ficou de Coletiva dela foi a possibilidade dos meninos fazer ela de maneira coletiva, mas dela assumir essa característica de integração dos conhecimentos, tanto área com área, e entre as áreas do conhecimento, implica que reduziu. O que que eu tô dizendo, antigamente tinha uma bolinha com atividades de zootecnia, matemática e português, ali na mesma atividade, então era coletivo do ponto de vista da Integração da atividade, do grupo que ia fazer, hoje nós temos uma, não tô dizendo que não existe mais nada disso, tô dizendo que ainda existe, mas hoje eu tenho uma bolota no centro, eu tenho aqui zootecnia, eu tenho matemática, eu tenho aqui história, então a atividade continua coletiva do princípio da produção coletiva do conhecimento, agora da Integração aqui entre as áreas ela diminuiu bastante, o que que foi isso? A falta de tempo para sentar e pensar junto as coisas. Eu nunca imaginava que essa parada de tempo, ia dar tanto Impacto nas atividades. (PEDRO, 2019).*

Dina sinaliza também outro desafio para realizar a integração dos saberes, que é a estrutura da escola na atualidade, movida por uma ampla burocracia, e com conteúdos fragmentados a partir das disciplinas. Para Dina, o currículo é muito “engessado”, e que nem sempre um determinado ponto de aprofundamento que é manifesto na colocação em comum de um PE chega a ser aprofundado em função de uma série de conteúdos já pré-estabelecidos pelo currículo. Para o monitor, uma forma de superar estas dificuldades seria a estruturação de um currículo por área do conhecimento, rompendo assim os limites disciplinares,

*(...) se a gente oficialmente fosse reconhecido para a gente trabalhar por área do conhecimento, nós atingiríamos bem melhor esse tema ali<sup>20</sup> (...) a escola, o nome desse troço aí, a escola é muito formalizado. Você tem que, já está estabelecido que no tema tal você vai estudar tais e tais conteúdos, já tá tudo já, existe uma programação, algo já mecânico que você, e tal. Então às vezes para gente conciliar os problemas, quando você aplica o plano de estudo, quando você coloca o plano de estudo, faz a colocação em comum do plano de estudo, que vem aquele monte de situações problemas que às vezes é detectado ali, então como transformar aquela situação para que o currículo da escola possa dar conta de dar as respostas, tipo assim, as respostas científicas para aqueles problemas que foram levantados da prática, vamos dizer assim né. (DINA, 2019).*

Outro desafio elencado por Dina está relacionado com a alternância na atualidade, o educador destaca que é preciso refletir o sistema da alternância na forma como está atualmente, que segundo ele não atende mais à maioria dos estudantes, sendo este processo provocado por um lado pela burocratização que a escola vem sofrendo, e ainda a estrutura da família para acompanhar e orientar o estudante nas suas atividades da estadia,

*Ultimamente a gente tem vivido assim, um período de mudanças, de adaptações, eu, por exemplo, eu acho que numa escola formalizada igual a gente tá entrando, agente tá entrando nesse processo, a gente vai embutindo nesse processo de formalização né. Nós estamos tendo muita dificuldade, por exemplo, com a estadia, a alternância semanal né, porque havia uma época, quando nós tínhamos na escola uma menor burocratização, o estudo, por exemplo, na estadia, era menos cobrado (...). Hoje em dia com esse processo da gente exigir que o estudante tenha momentos de estudo em casa, a gente percebe que os estudantes em casa eles estão de certa forma assim, é ele, não tem muito acompanhamento sistematizado da família, relacionado aos estudos (...). (DINA, 2019).*

Pedro traz outro desafio que também está relacionado com o momento atual, com o movimento político e ideológico vivido pelo Estado Brasileiro. Segundo o monitor, com o crescimento de ideias reacionárias, alinhada a uma política Liberal, qualquer atitude e/ou fala, com tom progressista, que um monitor na escola direcionar aos estudantes é motivo de conflitos, o que interfere nas relações entre estudantes e monitores. Portanto, para Pedro, a crítica no currículo vem se “esfriando”, e temas como a Reforma Agrária, Ideologia política, pauta indígena, que a tempos atrás possuía campo aberto para o debate, atualmente tem sofrido remediações, e por consequência nem sempre se chega a profundidade do tema em debate. O monitor classifica o momento como uma “mordança invisível”, pois nem sempre há um conflito direto, mas no atual momento é sempre necessário analisar o que se fala no processo de ensino e aprendizagem. Para este monitor o debate da Agroecologia

---

<sup>20</sup> Integração dos saberes e rompimento com a lógica disciplinar.

permite ainda adentrar nestas temáticas, e que talvez possa ser um caminho para a escola retomar a crítica na sua profundidade, sempre observando os sinais que a realidade vai mostrando.

*Porque às vezes você faz um encolhimento, é consciente, e as vezes no inconsciente, porque vai tensionando, tensionando, quando você vê, e se você não faz a crítica, você convencionalizou já, vichi rapaz. Então os sinais que a realidade vai dando, agente tem que ficar muito atento né, então isso foi muito forte nesse, foi e está sendo. Nós estamos ainda muito na trincheira do nosso plano de curso, e tal, é uma pauta assim que, ai qual que é a pauta que você vai continuar infiltrando? Que permite ainda? É a pauta muito da agroecologia, essa pauta permite você ficar. Agora vai pra uma pauta mais de posicionamento ideológico, reforma agrária, por exemplo, é uma pauta que você tem que ir com ela mais regada, a pauta indígena, ta vendo, da ocupação do território, que é as grandes pautas que estão em discussão. Então nós temos que se preparar muito bem, porque agora, é, você tinha a possibilidade de fazer um tensionamento local, mas que um direcionamento nacional ia de encontro, ai isso hoje não, você faz um tensionamento local, mas que o nacional e o internacional é contrário. (PEDRO, 2019).*

### 3.1.3.5 - Integração de Saberes e Formação Integral na PA

Os monitores entrevistados relataram de modo geral que a estrutura da pedagogia da alternância contribui para uma formação diferenciada dos sujeitos que por ela passam, e que a integração dos conhecimentos potencializa ainda mais este processo. Dina e Patrick sinalizam que os estudantes aprimoram sua formação desde o âmbito das relações na escola, até as relações nas comunidades e por consequência, melhor atuação profissional, com capacidade para dialogar com diversas pessoas de diferentes formações e instruções,

*Eu acho que sim, por que integrar conhecimento, o estudante vai se percebendo, se descobrindo, e descobrindo coisas né, dali, e ele também ao mesmo tempo pode ir atuando melhor no local onde ele está, se inserindo, assim, sem cobranças, mas vamos dizer assim, naturalmente ele vai se, se envolvendo mais no ambiente, eu acho que isso é fruto desse processo, tanto da formação integral como da integração dos conhecimentos. (DINA, 2019).*

Para Leidi e Rachel, a pedagogia da alternância tem meios que possibilitam que a mesma faça um trabalho de integração de saberes e formação integral dos estudantes, e que muito à difere das demais escolas, propiciando que os estudantes tenham uma ampla formação auxiliando na sua atuação em sociedade,

*Não só o conhecimento científico, é um conjunto de conhecimentos, um conjunto de formação, da própria pessoa, então a pedagogia da alternância e a educação do campo é a que permite, hoje, trabalhar toda a formação completa do estudante. Acho que sem ela acho que não é possível, porque mesmo que as outras escolas tentam, mas acho que a pedagogia alternância tem todo um jeitinho, toda uma afetividade, acho que é esse compromisso, com a formação por inteiro da pessoa. (LEIDI, 2019).*

Pedro aborda em suas narrativas a importância da pedagogia da alternância numa perspectiva de formação e humanização das pessoas envolvidas, segundo o monitor, a PA contribui para que os estudantes enxerguem o mundo e as pessoas de outra forma, melhorando suas relações pessoais com respeito ao meio ambiente, despertando uma vontade de conhecer,

*Eu acho assim, que a pedagogia da alternância, ela, como ela tem essa capacidade de, de humanizar as pessoas assim, porque eu acho que um saldo muito grande da pedagogia da alternância, é essa, de poder humanizar e despertar o interesse para as coisas, principalmente esse interesse solidários, assim. (...) humanizar no sentido assim de, despertar a vontade de conhecer, o respeito, o amor, nos meninos né porque, só vai ter assim, eu imagino assim, que eu só vou ter abertura para essas coisas científicas, ecológica, ética, a medida que eu que eu vou me apaixonando, e gostando dessas coisas, porque senão eu posso ser um profissional ético, mas minha ética não valer nada. Então eu acho que a pedagogia da alternância, você consegue isso, que é, essa valorização. Primeiro que você valoriza o ser humano, valoriza os meninos, as pessoas, da forma que eles são, a pessoa sente valorizada, aí depois os elementos da ciência, o estudante trazendo a sua própria vida para dentro da escola e tal, então eu acho que isso vai ajudando assim, a chegar na formação integral (...). (PEDRO, 2019).*

### 3.2 - OS ESTUDANTES: SUJEITOS EM FORMAÇÃO

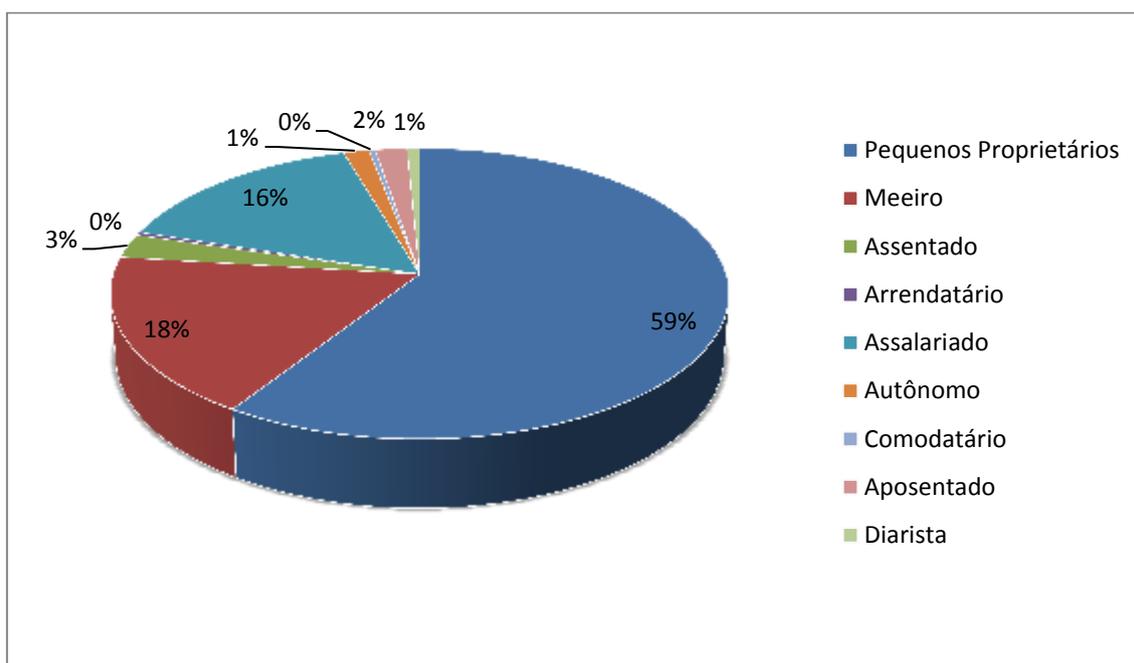
Os estudantes, ou alternantes como nos traz Gimonet (2007), são os principais sujeitos na alternância, afinal, enquanto aprendizes possibilitam também que os demais parceiros envolvidos adentrem neste processo de formação. Numa pedagogia da complexidade, que é a alternância, os estudantes tem papel fundamental, não como seres passivos, mas protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, desde o relacionamento na sessão e na estadia, como também no desenvolvimento dos instrumentos da alternância e dos conhecimentos disciplinares. Neste sentido, observando a importância dos mesmos dentro da escola, faremos uma análise das compreensões dos estudantes da 3ª série do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, sobre a temática da pesquisa, e assim

refletir os distanciamentos com as falas dos monitores e com o currículo prescrito da escola.

### 3.2.1 - Quem são os estudantes do CEFFA Bley?

O CEFFA Bley atende atualmente cerca de 240<sup>21</sup> estudantes, distribuídos entre os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio integrado à educação profissional em técnico em agropecuária (1ª a 4ª série). Segundo dados do relatório anual de 2018 da escola, a instituição possuía estudantes que se enquadravam nos mais diversos grupos socioeconômicos, sendo a maioria vinculados a agricultura familiar como se apresenta o gráfico a seguir,

GRÁFICO 05: Situação Socioeconômica dos Estudantes do CEFFA Bley em 2018<sup>22</sup>



Fonte: Adaptado, CEFFA Bley, 2018.

Segundo o relatório anual de 2018, do total de estudantes matriculados (264), cerca de 150 eram do sexo masculino e 80 do sexo feminino, possuindo idades que

<sup>21</sup> Informação obtida através da secretaria da escola.

<sup>22</sup> Os dados de 2019 ainda não estão disponíveis, por este motivo foram utilizados as informações do ano de 2018.

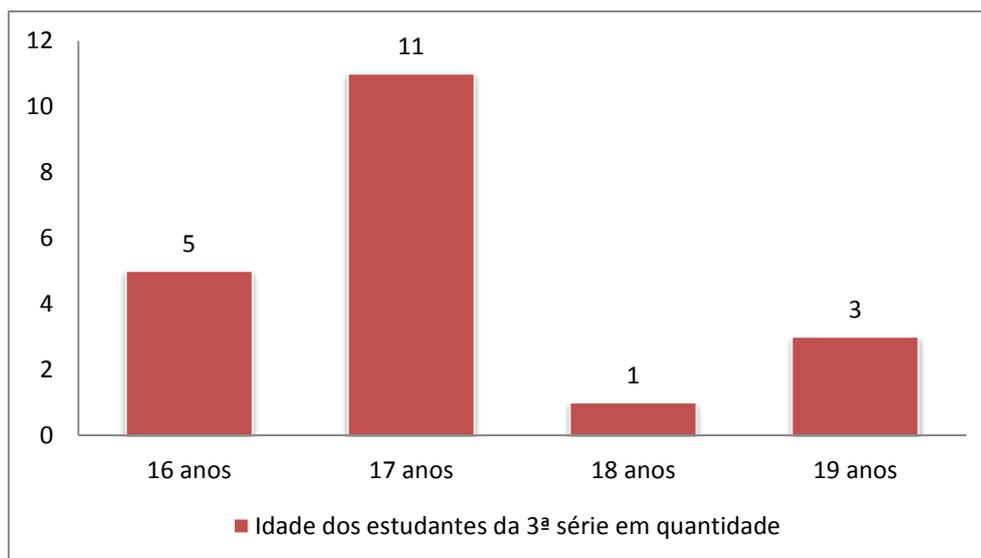
variam entre 10 anos e acima de 21 anos, sendo na grande maioria oriundos dos municípios de São Gabriel da Palha (124) e Vila Valério (72).

### 3.2.1.1 - Conhecendo a 3ª série do Ensino Médio e Educação Profissional

A turma da 3ª série é composta por 21 estudantes, e que no dia em que foi aplicado o questionário se faziam presentes na sala 20 estudantes, ou seja, 95%. Deste quantitativo pesquisado, 60% são do sexo masculino e 40% feminino, e vivem no campo 95% da turma, e apenas 5% mora na cidade. Os estudantes são oriundos dos seguintes municípios: Vila Valério, São Gabriel da Palha, Sooretama, Águia Branca, São Domingos do Norte e Nova Venécia, ambos no estado do Espírito Santo.

Entre os estudantes pesquisados, 50% se autodeclara de Cor/Raça Branca, 45% se reconhece como Pardo e 5% se identifica de cor/raça Amarela. Os estudantes possuem faixa etária que varia entre 16 e 19 anos de idades, estando distribuídos de acordo com o gráfico abaixo,

GRÁFICO 06: Idade dos estudantes da 3ª série



Fonte: Pesquisador

Perguntados sobre desde quando estão estudando na escola do Bley, encontramos uma média de 3,3 anos de estudo no CEFFA, possuindo variação entre 1 e 6 anos ou mais como nos traz a tabela abaixo,

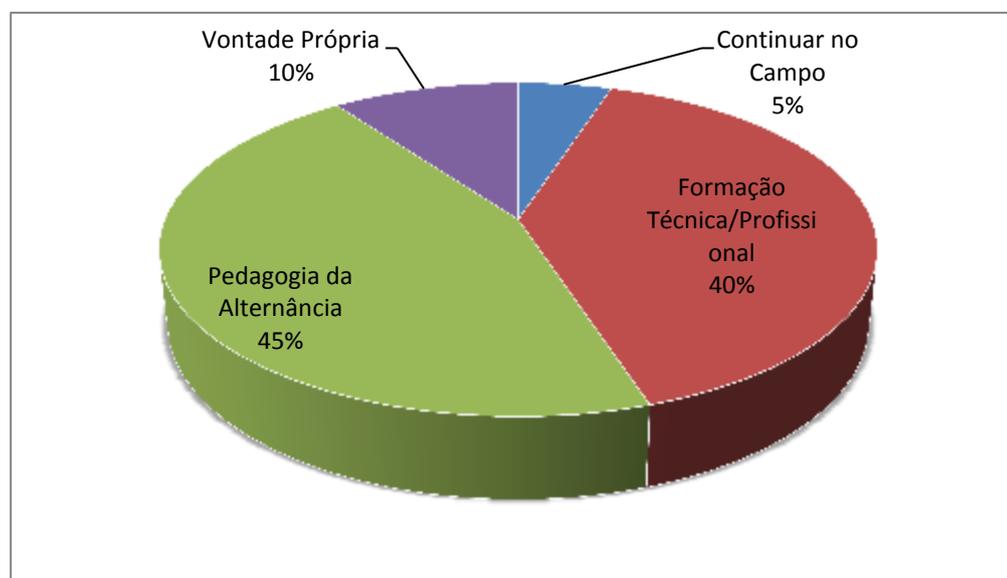
TABELA 02: Tempo de Estudo no CEFFA Bley pelos estudante da 3ª série

Tempo de Estudo	Quantidade de Estudante
<b>1 a 2 anos</b>	04
<b>2 a 3 anos</b>	06
<b>3 a 4 anos</b>	02
<b>4 a 5 anos</b>	04
<b>5 a 6 anos</b>	02
<b>Acima de 6 anos</b>	02

Fonte: Pesquisador

Perguntados sobre o motivo de estarem estudando nesta escola, os estudantes da 3ª série enfatizaram em suas falas a pedagogia da alternância e a formação técnica/profissional oferecida pela escola, e em menor escala os aspectos como a permanência no campo e por vontade própria. A distribuição quantitativa de cada escolha feita pelos estudantes se apresenta no gráfico abaixo.

GRÁFICO 07: Motivos elencados pelos Estudantes para estudar no CEFFA Bley



Fonte: Pesquisador

Vale ressaltar que muitos estudantes que disseram estar na escola pela formação técnica/profissional e pela pedagogia da alternância, evidenciaram que querem por seus conhecimentos em práticas, o que supõe que este processo possa ocorrer nas propriedades rurais onde estão inseridos.

### 3.2.1.1.1 - A Integração de Saberes: O que expressam os estudantes da 3ª série do CEFFA Bley?

Passaremos neste momento a refletir sobre as expressões manifestadas pelos estudantes da 3ª série, sobre como percebem a integração de saberes no contexto da escola. Inicialmente questionados se as práticas de ensino e aprendizagem utilizadas pela escola contribuem para a integração de saberes, e identificamos que todos os estudantes disseram que sim, variando em algumas categorias, a saber.

Uma primeira categoria apresentada é da *Integração Teoria e Prática (10/20)*, em que os estudantes evidenciam que identificam a integração de saberes na escola a partir deste movimento entre o campo da teoria com a prática,

*Sim, ainda aprendemos a teoria na escola e levamos à prática na estadia, e os nossos conhecimentos que temos na prática, e de nossos familiares trazemos à teoria, para a escola, onde vemos a junção de ambos. (NÁGILA, 2019).*

*A Escola sempre fez questão que soubéssemos primeiro a teoria, para que depois passássemos para a prática e virse e versa, pois assim garantiremos um maior conhecimento. (BRENDA, 2019).*

*Sim, pois estes instrumentos de ensino nos incentivam a busca do conhecimento teórico, prático e vivência. (WILLIAN, 2019).*

Dentro desta categoria, evidenciamos também a fala da Estudante Érica, que realça a que a integração da teoria com a prática possibilita que diversos saberes dos agricultores da região entrem em diálogo,

*Sim, Pois tem uma grande integração entre teoria e pratica, e também com os planos de estudo possibilita o diálogo dos agricultores de diversas regiões com realidades diferentes a se interagirem. (ÉRICA, 2019).*

Uma sub-categoria identificada aqui é o *Ensino a partir da Realidade (1/ 10)*, a estudante frisa esta especificidade da pedagogia da alternância, quando traz a realidade para ser aprofundada pela escola,

*Sim, porque a pedagogia da alternância garante que os conhecimentos da nossa realidade venham para sala de aula e estudamos sobre isso e sobre conhecimentos que vem do currículo que são necessários. (JULIANA, 2019).*

Outra categoria identificada é a *Formação Integral (2/20)*, no qual os estudantes destacam que percebem a integração de saberes a partir desta formação ampla oferecida pelo CEFFA,

*Sim, pois a forma que se trabalha o ensino na instituição nos estimula em campos de coordenação, permitindo além de uma boa formação técnica, uma formação social e moral dos estudantes. (BRENO, 2019).*

*Sim, contribuem e muito, pois esse é o nosso diferencial e o que nos ajuda a interpretar como as culturas e outras realidades funcionam de verdade, e nos traz ética (respeito, outros costumes, as tradições apresentadas e outras), e o estudo científico trazendo suas comprovações. (PEDRO, 2019).*

Uma terceira categoria encontrada é a *Aprendizagem Diferenciada da Escola (8/20)*, caracterizada pelo fato de os estudantes enfatizarem a formação que possuem na escola e assim identificar práticas de integração de saberes,

*Sim, porque a escola junto com a pedagogia da alternância trás modos de aprendizados diferentes de outras escolas. (ILTON, 2019).*

*Sim. As escolas da alternância ajudam a formar bons cidadãos e mostra uma realidade do mundo diferente, que para atingir os objetivos temos que passar por lutas para depois sabermos valorizar, nosso esforço e dos outros pois atividades realizadas aqui e em outras escolas da alternância leva, ao conhecimento uns dos outros e a formar nosso caráter. (FABÍOLA, 2019).*

Nesta última categoria encontramos uma sub-categoria, de *Protagonismo dos Estudantes (2/8)*, onde os estudantes evidenciam que sua participação efetiva no processo de ensino/aprendizagem é uma característica marcante como prática de integração de saberes,

*Sim. Porque você pode mostrar que você sabe (e aprende), e te mostram o que outras pessoas sabem e aprendem. Além de melhorar o seu convívio (momento de integração). (JOÃO, 2019).*

*Sim, porque você pode passar seus conhecimentos para as outras pessoas, de uma maneira mais clara de entender. (DUDA, 2019).*

Após esta explanação sobre a integração de saberes na escola a partir da visão dos estudantes, os mesmos foram questionados sobre qual ou quais os instrumentos da PA que possibilita a integração dos diversos conhecimentos. A maioria dos estudantes (15/20), destacaram que os planos de estudo e estágio são instrumentos que muito contribuem para a integração de saberes na escola, e ao justificar suas afirmações<sup>23</sup>, ressaltando que quatro estudantes trouxeram ainda a Experiência e a Avaliação Final, utilizando das mesmas

<sup>23</sup> Um estudante apenas disse que é o estágio, e não justificou sua colocação, não estando presentes nas categorias.

justificativas apresentadas ao plano de estudo e estágio. Uma categoria apresentada é a *Integração Teoria e Prática (7/15)*, em que os estudantes reforçam que o PE e o Estágio possibilitam este movimento de diferentes campos do conhecimento,

*Estágios e Planos de Estudo, pois na escola estudamos a teoria e levamos para nossa casa e comunidade, e aprendemos a prática, que podemos assim retorná-la para a escola. Isso nos proporciona um maior conhecimento e aprendizado. (LORRAYNE, 2019).*

*P.E., Estágio, porque é onde você aprende várias formas de trabalho e também estudo. (DUDA, 2019).*

*A integração Teoria/Prática, que está integrado nos estágios, experiências, P.E., avaliação final...Onde nos mostra mais afundo nossa realidade, nos preparando para uma vida no campo com uma noção ampla de conhecimentos da agricultura convencional e principalmente da agroecologia. (AUGUSTO, 2019).*

A segunda categoria encontrada é a *Troca de Conhecimentos (7/15)*, no qual foi possível verificar que os estudantes reforçam que o movimento da alternância, de articular diferentes espaços de formação contribui para que haja diálogo com os conhecimentos dos demais sujeitos de seus territórios, sendo o PE e os Estágios, de acordo com estes estudantes o que possibilita este processo,

*Plano de Estudo (PE), e também os estágios que nos mostram outras realidades e outras técnicas através das trocas de conhecimentos. (ÉRICA, 2019).*

*O Plano de Estudo porque traz a opinião dos agricultores, a nossa opinião, que são transformadas em matéria e distribuídas para um melhor aprendizado (cientificamente) daquilo que vimos da realidade. (JULIANA, 2019).*

*Um instrumento, o P.E. que faz com que os estudantes busquem da sua realidade, situações e práticas diferentes, que acontecem em sua realidade, para a escola. (MAURICIO, 2019).*

Outra estudante (1/20), relata diferentemente dos apresentados anteriormente, que o Cursinho e a atividade prática são instrumentos/momentos que a escola possui que propicia a integração de saberes, a partir da interação entre estudantes e monitores.

*Os métodos de ensino, o trabalho prático, os cursinho realizados com alunos e monitores, pois com estes pontos ocorre maior integração de alunos com monitores, e alunos com alunos de séries menores. (PATRÍCIA, 2019).*

Quatro estudantes elencam que os momentos de integração dos conhecimentos, e a relação dos estudantes, famílias e monitores, sujeitos em parceria na formação, são instrumentos que o CEFFA Bley possui para propiciar a integração dos saberes.

*A junção escola, família e monitor, assim temos a união de forças e troca de conhecimentos, podendo assim avançar mais no quesito conhecimento e aproveitamento (trazendo adaptações, melhoramento nas técnicas e no convívio em sociedade). (PEDRO, 2019).*

*A integração dos conhecimentos, a prática com a teoria, juntando as duas e tornando um único conhecimento. (JERÔNIMO, 2019).*

*A junção do trabalho, vivência e estudo, porque esses três elementos estão totalmente interligados, ou seja, um elemento ajuda na formação de conhecimento do outro. (ILTON, 2019).*

### 3.3 - INTEGRAÇÃO DE SABERES NA PA E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES

Durante a caminhada nesta pesquisa, podemos perceber a importância do conhecimento para a humanidade, e que a mesma o produz continuamente, sendo que estamos diante de conhecimentos diferentes, de saberes multifacetados que se manifestam em função do meio em que estão. Percebe-se a importância do conhecimento tradicional e popular, produzido pela sociedade a partir de suas relações e necessidades que os momentos históricos foram tensionando a produzir.

No contexto da educação do campo, ao retomarmos suas origens a partir das reflexões de Arroyo (1999), reafirmamos a importância deste movimento enquanto proposta de ensino que valorize os saberes que estão articulados a cultura dos povos do campo, e assim levar outros conhecimentos (científicos) a estes povos, que ao longo do tempo foram marginalizados com currículos mínimos, construindo uma imagem do campo como local de atraso e carente de conhecimento. Observamos durante a pesquisa que a educação do campo, a partir da experiência do CEFFA Bley, contribui fortemente para a formação dos sujeitos do campo, desde sua proposta pedagógica até a compreensão de estudantes e monitores sobre o processo de integração de saberes, em que os mesmos abordaram aspectos da relação da teoria com a prática, da contextualização do conhecimento, da formação integral dos estudantes, reconhecendo todos os saberes como fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem.

Esta constatação se alinha as reflexões de Freire (2014), em que o autor afirma a necessidade de fundamentar a teoria a partir da prática, promovendo uma educação

que reflita a realidade, em vista de os sujeitos se situarem no mundo e poderem nele intervir. A proposta do autor, de promover uma “curiosidade epistemológica” se articula muito com as certificações que obtivemos com o caminhar desta pesquisa, na medida em que por um lado verificamos uma escola com um Plano de Curso que visa permear a realidade, educadores comprometidos com a proposta desta instituição e que para isso labutam para romper os limites da fragmentação do conhecimento, e na extremidade os estudantes que compreendem que estão imersos num processo de formação integral, refletindo constantemente seu meio em diálogo com a apropriação do conhecimento científico.

Observamos ainda que a formação dos educadores interfere incisivamente nas suas práticas, e como destaca Foerste (2005), é preciso constantemente estar em formação para que se possa entender a complexidade da escola, suas possibilidades e desafios. Constatamos a partir das expressões dos educadores que a formação inicial e continuada dos mesmos, além de sua relação com a pedagogia da alternância e a educação do campo são fatores que refletem suas práticas como fator de grande relevância para aprimorar sua inserção na escola.

Arroyo (1999), Foerste (2005) e Freire (2014) enfatizam que a escola vai além de suas estruturas, mas perpassa pelas pessoas que fazem parte do cotidiano da mesma, da realidade no qual está imersa, neste sentido o campo faz parte da escola, daí um das necessidades de pensar uma educação que promova este diálogo, que leve a ciência, mas num movimento dialógico, de respeito aos saberes locais. Quando Arroyo (1999) nos afirma que o campo é um movimento social e educativo, podemos voltar nossos olhares para a experiência do CEFFA Bley, uma escola que traz nas suas paredes a mística camponesa, seus instrumentos pedagógicos estabelecem as conexões com a realidade, e promove uma educação crítica numa perspectiva transformadora.

Quando compreendemos a importância dos diversos saberes, avançamos nossas reflexões diante da necessidade de superar sistemas colonialistas de conhecimento, em que o saber não é distribuído de forma democrática, e por consequência, propicia relações de poder e desigualdade. Neste sentido, Santos (2010), ao trazer a proposta da Ecologia de Saberes, deixa evidente os limites do conhecimento científico ao se apresentar como mais importante, mas que a atualidade exige um

olhar amplo e integral dos saberes, valorizando todos, e observando a finalidade de cada um para cada momento em que será utilizado. Constatamos esta tendência em nossas pesquisas no CEFFA Bley, pois a escola é rica de mediações, que perpassam desde as relações entre monitores e estudantes, até a intervenção na realidade em que a cerca, sendo esta uma expressão forte levantada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, quando afirmam a importância da escola na sua formação e posteriormente na forma de ver e atuar no mundo.

Reforçamos que a educação do campo e a pedagogia da alternância, a partir da experiência do CEFFA Bley é uma proposta contra hegemônica de ensino e aprendizagem, afinal, vão de encontro com as afirmações de Santos (2010), quando o autor realça que a ciência se desenvolve alinhada a expansão e afirmação do sistema capitalista, e neste sentido, ao debater criticamente a realidade, promover uma educação contextualizada num movimento dialético entre teoria e prática, o CEFFA se constitui como um movimento que promove e enxerga o ser humano e o meio na sua complexidade e totalidade.

Ao verificarmos as possibilidades de integração de saberes no CEFFA Bley, remetemo-nos novamente nossos olhares para a Ecologia de Saberes, afinal o conhecimento se constrói de diversas formas, e se manifesta também neste sentido, portanto, ter acesso aos demais saberes é uma forma de os sujeitos se emanciparem (SANTOS, 2010). Se por um lado o campo já rico na diversidade de saberes, a pedagogia da alternância através de seus instrumentos é uma alternativa que propicia por em diálogo os diferentes saberes na construção do conhecimento, onde uns instrumentos atuam mais no fato de trazer a realidade, outros em refleti-la.

As mediações que o CEFFA Bley utiliza para a integração de saberes atuam numa complementaridade, mas é o Plano de Curso da instituição que garante que haja uma unidade pedagógica, propicia que o monitor atue nesta perspectiva e que por consequência a escola se articule com o contexto do campo, suas histórias, culturas, lutas e possibilidades (ARROYO, 1999). Dentre os diversos instrumentos, ressaltamos o papel do PE na integração dos conhecimentos, visto que muitos monitores e estudantes enfatizaram este instrumento como possibilidade desta práxis, afinal ele investiga a realidade e garante que os demais instrumentos sejam

aprofundados de acordo com a temática debatida, assim como salienta Brum e Telau,

A dinâmica do método do Plano de Estudo induz ao trabalho integrado dos diversos campos da ciência. Ao iniciar o estudo de um tema trazendo os elementos da realidade vivenciada sobre ele e organizando os questionamentos que se tem sobre eles em eixos a serem trabalhados, cria-se a necessidade de que os responsáveis pro este trabalho, ou seja, os monitores, se dediquem a refletir sobre como o conteúdo da disciplina em que atua deve se articular com o de outras para atender a demanda que parte dos estudantes com conteúdos sistematizados no plano de curso da instituição. (BRUM & TELAU, 2016, p.17).

Nas narrativas dos educadores, ao trazerem o PE e sua importância, fica perceptível a possibilidade deste instrumento para superar os muros das disciplinas, afirmando que integrar saberes é muito mais que a própria interdisciplinaridade, afinal, é o conhecimento empírico que foi valorizado e posteriormente aprofundado com auxílio da ciência.

Sabemos que uma das funções da escola é levar o conhecimento científico aos estudantes, e dentro de um olhar baseado na ecologia de saberes de Santos (2010), identificamos que o Projeto das Áreas é fundamental para a produção e integração dos conhecimentos. Mesmo que o PE é quem impulsiona este movimento, afirmamos nesta pesquisa a importância da ciência para a classe trabalhadora, e quando a escola possui um mecanismo em que seu currículo está organizado de forma integrada, o estudo é feito em muitos momentos em grupos, onde num mesmo tema várias disciplinas estão trazendo suas contribuições, sempre alinhadas ao PE, podemos afirmar que o Projeto das Áreas promove profundamente a integração do conhecimento científico, expresso nas disciplinas/áreas do conhecimento com o saber prévio dos estudantes e de sua realidade.

O projeto das áreas por sua vez pode ser uma experiência apenas no campo da interdisciplinaridade, se pensarmos os conteúdos trabalhados apenas no âmbito da ciência. Possibilita ainda romper o isolamento e individualismo no trabalho dos monitores, o que é impulsionado por um processo de formação fragmentado, além de conduzir a produção coletiva do conhecimento. Um PE numa escola possui um “término”, ou seja, entre a mudança de temas durante o ano, vão se abrindo lacunas, mas o projeto continua, portanto, ele faz ainda as articulações entre os planos de estudo, em fim, o conhecimento na sua amplitude (SANTOS, 2010).

O plano de curso de um CEFFA orienta profundamente suas ações, mas é a prática do monitor que vai dar consistência a todo este movimento integrativo que estamos debatendo. Ao ouvir os monitores do CEFFA Bley, percebemos que aqueles que já passaram pela PA durante sua formação inicial, possuem uma visão consistente da necessidade de romper os limites da fragmentação do saber, e reforçam a necessidade de uma educação crítica e que contribua para a formação integral dos estudantes. Desta forma, reforça-se o engajamento do trabalho dos monitores na pedagogia da alternância e na educação do campo, ao defenderem um projeto campo que seja justo (ARROYO, 1999). O educador então nesta perspectiva atua de modo orgânico, quando pensa e reflete alinhando ao seu contexto, rompendo com lógicas reacionárias como salienta Nosella,

[...] existem duas formas de o educador expressar o próprio compromisso político: a do intelectual tradicional que age em favor de uma causa política aplicando competentemente conteúdos e metodologias educacionais revolucionárias; e a do intelectual orgânico que luta em favor de uma causa política por meio da militância. As duas formas podem co-existir ou não. Quando o profissional competente, em circunstâncias delicadas e graves, nega seu apoio a alguma manifestação política dos militantes, será considerado omissivo; de outro lado, quando o militante é um incompetente no exercício da sua profissão, será considerado eticamente incoerente ou até mesmo um oportunista. (NOSELLA, 2007, p.12).

Desta forma, ao refletir o papel do monitor, adentramos nos desafios expressos pelos mesmos para a integração dos saberes. Constatamos que a PA e a educação do campo vêm recebendo diversas influências das transformações que a realidade passa, desde o contexto político, aos tipos de famílias e a característica da juventude que está na escola atualmente. Sabe-se que estes são desafios amplos, que interferem no currículo da escola, sendo necessário que a alternância enxergue os aspectos que precisam ser mudados, mas, por outro lado, que não perca seus princípios, e inclusive defendendo-os. No aspecto das avaliações externas, fica explícito o tensionamento que o Estado faz sobre esta proposta, pois o mesmo visa uma formação para o mercado de trabalho, e, portanto frisando os conteúdos científicos, o que de certa forma é uma das partes da formação propiciada pelo CEFFA Bley, mas as provas externas não avaliam estes quesitos da formação integral.

Diante destes desafios, e ao relatarmos a problemática do tempo para a integração dos saberes na escola, fica evidente a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico do monitor, e como realça Freire (2014), garantir a união da

teoria com a prática, da reflexão da realidade, do estudo contextualizado, mas, que o educador tenha uma “rigoriedade metódica”, potencializando o tempo e suas ações nos momentos de estudo. Nosella (2007) também destaca este aspecto, pois o autor retrata que ser militante na educação do campo, é também valorizar a técnica, afinal, toda técnica está alinhada a um projeto político. Estas situações nos levam a afirmar a fala de Pedro (2019) sobre a necessidade de debater a integração de saberes com maior profundidade nas formações, pois se por um lado a escola atua na construção de um projeto de campo de acordo com as peculiaridades da vida camponesa (ARROYO, 1999), os tensionamentos externos, e a atuação dos monitores podem por em xeque estas práticas.

Percebemos também grandes aproximações entre as expressões dos monitores e estudantes com o projeto da escola, deixando claro que há relação teoria e prática, num contexto geral da escola. Quando estamos diante da perspectiva da Ecologia de Saberes, estas aproximações são fundamentais, afinal expressam a escola como um projeto de educação transformador, que enxerga no diálogo um rico espaço para por os diferentes saberes em evidência (SANTOS, 2010).

Por fim, afirmamos que o CEFFA Bley realiza a integração de saberes, possui diversos instrumentos que potencializam esta prática, é uma escola envolvida na sua realidade, e sua práxis se alinha a proposta da Ecologia de Saberes, sendo que o momento atual exige a defesa destes instrumentos, para que em seguida se construa novos caso haja necessidade. Mas ressaltamos, assim como trazem os educadores que é preciso saber administrar estas práticas de integração, não criando mecanismos de combate entre o conhecimento empírico e o científico, mas enxergando o papel e importância de todos neste processo. Esta integração de saberes realizada no CEFFA Bley se alinha as orientações teóricas no qual pesquisamos, afinal a escola contribui para pensar o campo como local produtor de conhecimento e que sua cultura deve ser valorizada (ARROYO, 1999), que os estudantes são protagonistas no processo de formação, mas que o educador é fundamental ao promover as reflexões necessárias em sua práxis, articulando teoria e prática e respeitando os saberes que os estudantes possuem (FREIRE, 2014), e ainda valorizando os processos formativos, enxergando a escola na sua complexidade como nos traz Foerster (2005).

## 7- TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES

Pensar uma escola que atue numa perspectiva de formação integral dos estudantes, permeando pelos conhecimentos científicos e tradicionais, com um ensino pautado na realidade, pode parecer utópico, porém, ao analisarmos a educação e suas contribuições na formação humana, reconhecemos que é necessária tal prática, e para isso, é fundamental mudanças no grande universo que é a escola. No contexto da educação do campo, e da pedagogia da alternância, percebemos que a integração dos diferentes saberes é uma orientação desde o campo teórico até o nível prático, como necessidade para possibilitar a formação de estudantes que possam estabelecer diálogos com as diferentes áreas do conhecimento. É perceptível, portanto, que esta não é uma prática tão simples a se realizar, visto que a formação disciplinar e fragmentada dos educadores, e ainda, num contexto amplo da educação, as avaliações externas e as cobranças dos sistemas de ensino, por sua vez visam uma formação científica, mas que por diversas causas ocorre de forma fragilizada, ou seja, um projeto de integração de saberes se encontra em meio a esta ambiguidade.

A Ecologia de Saberes se faz uma necessidade na contemporaneidade, e a educação do campo se articula nesta proposta, ao pensar e praticar um projeto de escola alinhando a um projeto de campo, baseado na agroecologia, na justiça social e na democracia, onde os diversos saberes são valorizados e respeitados, e a ciência atua, mas em respeito à cultura historicamente produzida. Mas esta proposta da ecologia de saberes se concretiza a partir da prática do educador, que deve se engajar neste projeto, que se disponha a aprender e a construir práticas que promovam uma visão ampla do conhecimento em vista de uma formação integral.

A partir das explanações teóricas e das narrativas obtidas com a pesquisa, ficam evidente a importância dos instrumentos da alternância como práticas de integração de saberes, em um currículo que mesmo que é influenciado por fatores externos, se abre ao debate para o saber que é classificado como não científico, e, portanto menos valorizado. O ponto de equilíbrio entre saber popular e científico é uma incógnita, afinal, a realidade de cada escola é diferente, e acreditamos que esta é

uma prática em construção influenciada pelo seu currículo e pelos sujeitos que fazem parte desta escola.

Partindo dos pressupostos da ecologia de saberes, entendemos que o conhecimento científico é parte importante, assim como os demais saberes que a humanidade produz. Analisar a integração de saberes na pedagogia da alternância é uma possibilidade de caracterizar desde as práticas, e assim as possibilidades e desafios em um currículo que atue nesta perspectiva, como também os distanciamentos com o campo teórico da educação do campo. Ressaltamos que uma escola é um corpo dinâmico, sua trajetória e sua história, o contexto no qual se vive, influencia suas práticas, e que cada realidade é diferente, portanto, cada escola, mesmo diante de um projeto comum, possui suas peculiaridades que a caracteriza.

A presente produção nos leva a refletir que, pensar uma educação que integre e dialogue com os diversos saberes perpassa por afirmar que enquanto educação do campo queremos interferir em algo, que não nos satisfazemos com uma educação fragmentada e desconectada da realidade dos sujeitos do campo. Ao analisarmos o currículo e prática do CEFFA Bley, percebemos como esta escola está em profundo diálogo com os sujeitos que fazem parte do campo que sua cultura e história são trazidos para serem aprofundados à medida que os instrumentos da pedagogia da alternância possibilitam tal processo. Neste sentido, a atuação dos monitores/educadores em uma escola do campo é fundamental ao garantir a efetivação de uma proposta curricular que se abre para a realidade, superando os modos estanques e fragmentados de currículo da atualidade.

Neste aspecto da atuação do monitor, a presente pesquisa evidenciou a necessidade de pensar sua formação ancorando aos aspectos políticos que envolvem a educação, propiciar momentos de formação teórico e prático, para que os mesmos possam inferir na realidade da escola em que atuam. Percebemos ainda que a história e trajetória dos monitores possibilita que os mesmo enxerguem a escola e sua função social de forma mais ampla, e para o contexto da educação do campo, a compreendemos articulada ao movimento social e educativo do campo, que possui história, cultura e uma identidade própria.

Salientamos ainda que não existe conhecimento mais importante, existem conhecimentos que são utilizados em função de uma necessidade e um momento histórico de um sujeito geograficamente localizado, portanto, todo conhecimento dito como popular/tradicional é carregado de ciência, que muitas vezes nas expressões dos sujeitos que os detêm não manifestam sua cientificidade, e que é neste momento que se percebe a importância da ciência valorizar estes saberes a partir da sua sistematização.

Ao provocar para uma “Curiosidade Epistemológica”, Freire (2014) nos direciona para a necessidade de pensarmos e praticarmos uma educação contextualizada, e que o educando, como um sujeito em aprendizagem, enxergue 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 nesta intenção, pois os conhecimentos são refletidos e aprofundados na sua amplitude sempre em conexão com o meio em que está inserido.

Freire (2014) também nos orienta que a aprendizagem é um processo dialógico, e que requer saber ouvir os educandos, suas inquietações, dúvidas e anseios. No contexto desta pesquisa, ao conhecermos a experiência de uma escola família agrícola, do trabalho engajado dos monitores, de seu currículo, verificamos como a educação do campo possibilita estas orientações de Freire, em que se concretiza uma escola de enfrentamento a uma educação compartimentalizada e que luta contra as investidas do Estado aos projetos de educação contra hegemônicos;

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira; SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SYRGIANNIS, Christine. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais Endipe 2012.** Disponível em: < <http://www.infoteca.inf.br/endipe/geral/evento/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ALMEIDA, Valdinei de. **Possibilidades e limites da produção curricular: um estudo de caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA) do município de São Mateus – ES.** 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação básica e o movimento social do campo. In: \_\_\_\_\_; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. 1999. p.13-52.

BARBOSA, Ana Paula Carvalho. **A educação ambiental no currículo da escola família agrícola.** 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

BRASIL, Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 05 de nov. de 2010. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRUM, Júlia Letícia Helmer; TELAU, Roberto. **O Plano de Estudo e a Integração dos Conhecimentos na Pedagogia da Alternância.** Monografia, Especialização em Pedagogia da Alternância, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: \_\_\_\_\_. ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257 – 265.

CARVALHO, Luiz Marcelo. Entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos: caminhos possíveis para o desejável diálogo de saberes. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais Endipe 2012.** Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br/endipe/geral/evento/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

COELHO, Gabriel Bandeira. Ciência, sociedade e complexidade: da disciplinarização do conhecimento à emergência de programa de pós-graduação

interdisciplinares no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v.14. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p.282 – 284.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Saberes docentes dos professores formadores: da necessidade de uma reflexão para a melhoria do trabalho de formação. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais Endipe 2014**. Disponível em: < <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

D'ÁVILA, Cristina. Didática e interdisciplinaridade: contribuições para práticas curriculares no ensino médio. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais Endipe 2012**. Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br/endipe/geral/evento/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática, prática de ensino e direitos humanos?. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais Endipe 2014**. Disponível em: < <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRACETO, Leonardo Fernandes; MEDEIROS, Gerson Araújo. Interdisciplinaridade no programa de pós-graduação em ciências ambientais do Instituto de Ciência e Tecnologia de Sorocaba – Unesp: experiências em gestão. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v.14. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da escola**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 15 – 35.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no Mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GERKE DE JESUS, Janinha. Cultura, currículo, saberes e práticas: um diálogo com a escola multisseriada do campo. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2016, Cuiabá. **Anais Endipe 2016**. Disponível em: < <http://www.ufmt.br/endipe2016/anais-eletronicos/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Dialogando com a formação e os saberes dos monitores da Pedagogia da Alternância. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de (orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013. p.191 – 197.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santorno. **Questões de Método na construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e Desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento**. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil: Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, Salvador. 1999. p.39 – 48.

\_\_\_\_\_. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

GUBUR, Dominique Michele Perito; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: \_\_\_\_\_. ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 57 – 65.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonildo Servolo de. Agronegócio. In: \_\_\_\_\_. ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 79 – 85.

LIMA, Ademício Ferreira. **O ensino de filosofia em perspectiva interdisciplinar no complexo integrado de educação em Itamaraju, BA**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2017.

LÍRIO, Marcos Marcelo. **O MST como locus de pressão e proposição de políticas públicas voltadas para educação do campo no norte do Espírito Santo (2003-2016)**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MELZER, Ehrick Eduardo Martin. Diálogo de saberes na licenciatura em educação do campo da UFPR Litoral. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2016, Cuiabá. **Anais Endipe 2016**. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/endipe2016/anais-eletronicos/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: \_\_\_\_\_. ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324 - 331.

MORIN, Edgar. Articular Saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da escola**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 53 – 64.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MUNARIM, Antonio. **Educação do Campo: uma construção histórica**. In: Revista da Formação por Alternância: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2005. n.1, v.6 - 12.

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

\_\_\_\_\_. **Um novo prédio para a escola do meio rural: Condições físicas para as Escolas Família Agrícola**. Vitória: MEPES, 1975.

\_\_\_\_\_. **Militância e profissionalismo na educação do homem do campo**. In: Revista da Formação por Alternância: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2007, n.2, v.2, p. 5 – 17.

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de. **A interdisciplinaridade na perspectiva de integrar as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática**. 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

OLIVEIRA, Suézio de. **O ensino de filosofia na pedagogia da alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

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

POMUCHENQ, Felipe Junior Mauricio; ALBANI, Rayane; FERNANDES, Natalia Rigueira. Educação do Campo: Reflexão em torno de uma perspectiva transformadora. In: Encontro Baiano de Educação do Campo: trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana, 2016, Salvador. **Anais Encontro Baiano de Educação do Campo 2016**. Disponível em: <<https://encontroeducampo.wixsite.com/uneb/copia-local-e-dicas-de-hospedagem>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

Relatório Atividades Desenvolvidas em 2018. **Escola Família Agrícola do Bley**. São Gabriel da Palha, 2018.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n.1, p. 27 – 45, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 20 jul 2019.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. **A Formação Integral nos Centros Familiares de Formação por Alternância**. In: Revista da Formação por Alternância: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2007. n.1, v.3. p.5 – 18.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Produção de conhecimento interdisciplinar: contextos e pretextos em programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v.14. 2015.

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

São Gabriel da Palha. 2019. **Geobases**. Disponível em: <<https://www2.geobases.es.gov.br/publico/AcessoNavegador.aspx?id=142&nome=NAVEGADOR%20P%C3%9ABLICO>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SERAFIM, Mônica de Souza; MAIA, Janicleide Vidal. Projetos escolares na teia da interdisciplinaridade: por uma aprendizagem reflexiva e integrada. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais Endipe 2014**. Disponível em: < <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, Lourdes Helena. **As Experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2012.

SILVA, Maria do Socorro. **A Formação Integral do Ser Humano: referência e Desafio da Educação do Campo**. In: Revista da Formação por Alternância: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2007. n.1, v.3. p.45 – 61.

SPERANDIO, Walkyria Barcelos. Espaços escolares do campo no estado do Espírito Santo: diálogo de saberes nas diversidades educacionais. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2016, Cuiabá. **Anais Endipe 2016**. Disponível em: < <http://www.ufmt.br/endipe2016/anais-eletronicos/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

TELAU, Roberto. **Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TRINDADE, Glademir Alves; VENDRAMINI, Célia Regina. A Relação Trabalho e Educação na Pedagogia da Alternância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p. 32 – 46, 2011.

VELOSO, Silene Gelmini Araújo. Currículo e didática: discussões em torno da especialização, estratificação e conectividade dos saberes escolares. Espaços

escolares do campo no estado do Espírito Santo: diálogo de saberes nas diversidades educacionais. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2016, Cuiabá. **Anais Endipe 2016.** Disponível em: <<http://www.ufmt.br/endipe2016/anais-eletronicos/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ZAMBERLAM, Sérgio. **Pedagogia da Alternância Escola da Família Agrícola.** Mansur, 1995.

## APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



**Universidade Federal do Espírito Santo – UFES**  
**Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

### IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO

**Título da Pesquisa: Integração de Saberes na Educação do Campo: Olhares a partir da experiência de uma Escola Família Agrícola**

#### **Orientadora**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Andrea Brandão Locatelli

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – UFES/CEUNES

E-mail: [andrea.locatelli@ufes.br](mailto:andrea.locatelli@ufes.br)

#### **Estudante**

Felipe Junior Mauricio Pomuchenq

Mestrando em Ensino na Educação Básica – UFES/CEUNES

Telefone: (27)9-9890-3016, E-mail: [felipemauricio03@gmail.com](mailto:felipemauricio03@gmail.com)

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

#### **1. Objetivo do Estudo:**

##### **Geral:**

Caracterizar e compreender os processos de integração de saberes populares e científicos na educação do campo a partir da experiência em pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola do Bley.

**Específicos:**

- Refletir a integração de saberes na formação integral dos sujeitos envolvidos na Pedagogia da Alternância;
- Sistematizar e Analisar as práticas de Integração de Saberes propiciados pelo currículo da Escola Família Agrícola do Bley.

**2. Procedimentos para a coleta de dados:**

Na presente pesquisa serão utilizados como procedimentos técnicos de coleta de dados o questionário, a entrevista e o grupo focal. O questionário será realizado com o conjunto de estudantes da 3ª série da escola e com todos os monitores/professores. A Entrevista será com cinco monitores/professores que atuam em diferentes áreas do conhecimento na 3ª série, sendo escolhidos a partir de seleção baseados nas respostas dos questionários. O grupo focal será com 10 estudantes da 3ª série, escolhidos a partir de seleção baseada nas respostas dos questionários. Para participação de cada sujeito no estudo, será solicitado autorização de cada um.

**3. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:**

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pelo pesquisador responsável e outra será fornecida a você.

**4. Direito dos indivíduos quanto a privacidade**

Os sujeitos envolvidos poderão escolher um nome fictício para preservar sua identidade e, ao mesmo tempo, possibilitar que ele se reconheça no estudo. De toda forma, os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador, podendo ser disponibilizado somente ao sujeito participante. \_\_\_\_\_

## 5. Publicação das informações

Os dados obtidos serão utilizados somente para fins acadêmicos. Os meios e a forma de publicação serão através de periódicos, cartilhas e comunicações em eventos científicos, onde obedecerão aos procedimentos de preservação da privacidade, conforme descritos acima.

Declaro que fui informado dos objetivos do estudo intitulado Integração de Saberes na Educação do Campo: Olhares a partir da experiência de uma Escola Família Agrícola, de maneira clara e detalhada, tendo sido esclarecidas as minhas dúvidas. Estou informado de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar. Declaro, ainda, que concordo em participar desse estudo, tendo recebido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

São Mateus, 10 abril de 2019.

## 6. Assinaturas

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Andrea Brandão Locatelli

(Orientadora)

---

Felipe Junior Mauricio Pomucheng

(Estudante)

---

Sujeito da pesquisa e/ou responsável

## APÊNDICE B: Questionário aplicado aos Monitores



**Universidade Federal do Espírito Santo – UFES**

**Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES**

**Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica**

**Projeto de Mestrado:** Integração de Saberes na Educação do Campo: Olhares a partir da experiência de uma Escola Família Agrícola.

**Mestrando:** Felipe Junior Mauricio Pomuchenq

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Brandão Locatelli

Este é um questionário desenvolvido pelo estudante Felipe Junior Mauricio Pomuchenq, do Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica (UFES/CEUNES), sob Orientação da Professora Doutora Andrea Brandão Locatelli.

Você está convidado (a) para participar de uma pesquisa de mestrado acima identificada, que tem como objetivo geral: Caracterizar e compreender os processos de integração de saberes populares e científicos na educação do campo a partir da experiência em pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola do Bley; e como objetivos específicos: Refletir a integração de saberes na formação integral dos sujeitos envolvidos na Pedagogia da Alternância; Sistematizar e Analisar as práticas de Integração de Saberes propiciados pelo currículo da Escola Família Agrícola do Bley.

Ficaremos muito gratos com sua participação e contribuição!!!

1. Nome Completo

\_\_\_\_\_

2. Como gostaria de ser identificado nesta pesquisa?

\_\_\_\_\_

3. Qual a sua idade?

\_\_\_\_\_

4. Qual a cor/raça no qual você se identifica?

( ) Branco

( ) Pardo

( ) Preta

( ) Outra \_\_\_\_\_

5. Quanto ao gênero, você se identifica:

( ) Masculino

Feminino

Outro\_\_\_\_\_

6. Você é ex-estudante da pedagogia da alternância?

Sim

Não

7. Caso você é ex-estudante da Pedagogia da Alternância, em qual escola você estudou?

8. Qual a sua formação superior inicial?

9. Você possui formação em Pedagogia da Alternância e/ou Educação do Campo?

Sim

Não

10. Qual o seu nível de escolaridade?

Graduação em andamento

Graduado – Bacharel

Graduado – Licenciatura

Pós-Graduação em nível de especialização em andamento

Especialista

Mestrando

Mestrado

Doutorando

Doutorado

11. Em qual das áreas do conhecimento abaixo você atua na escola (Caso atue em mais de uma área, destaque a que você atue em maior carga horária)?

Ciências Agropecuária

Ciências da Natureza

Ciências Humanas

( ) Matemática e suas Tecnologias

( ) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

12. Você atua enquanto monitor/professor na turma da 3ª série do ensino médio?  
Caso sim, em qual disciplina/área do conhecimento?

---

---

13. Quantos anos você atua na educação?

---

14. Quantos anos você atua na pedagogia da alternância?

---

15. Para você, o que é integração de saberes?

---

---

---

16. Em quais momentos ocorrem integração de saberes na EFA do Bley?

---

---

---

17. Você considera que sua formação inicial contribuiu para a construção de práticas de integração de saberes na escola? Por quê?

---

---

---

18. Você considera que sua formação continuada contribuiu para a construção de práticas de integração de saberes na escola? Por quê?

---

---

---

## APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista aos Monitores



### Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

### Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES

### Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

**Projeto de Mestrado:** Integração de Saberes na Educação do Campo: Olhares a partir da experiência de uma Escola Família Agrícola.

**Mestrando:** Felipe Junior Mauricio Pomuchenq

### Roteiro de Entrevista aos Monitores

#### Orientações que devem ser repassadas aos entrevistados:

- Se apresentar e relembrar o tema, objetivos e metodologia da pesquisa;
- Agradecer pela disponibilidade em participar da entrevista;
- Retomar o Termo de consentimento Livre e Esclarecido;
- Avisar que toda entrevista será gravada;

#### Roteiro

1. Fale um pouco de você, sua formação, trajetória escolar e sua inserção na pedagogia da alternância, na educação do campo e na EFA do Bley.
2. O que você compreende, e porque assim compreende como integração de saberes?
3. Quais são as possibilidades de integração de saberes populares e científicos, a partir do currículo prescrito e praticado pela escola? Existem instrumentos na escola que contribuem com este processo? E quais são os desafios?
4. Em sua opinião quais são os principais instrumentos que contribuem com a integração de saberes populares e científicos? Comente como eles são realizados?
5. Nos processos de ensino e aprendizagem, em sua opinião como a pedagogia da alternância e a educação do campo contribuem para a integração de saberes populares e científicos? Por quê?
6. Como você relaciona a formação integral na pedagogia da alternância com a integração de saberes?

7. O que mais você gostaria de falar sobre esta temática da integração dos conhecimentos?

## APÊNDICE D: Questionário aplicado aos Estudantes

**Universidade Federal do Espírito Santo – UFES****Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES****Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica**

**Projeto de Mestrado:** Integração de Saberes na Educação do Campo: Olhares a partir da experiência de uma Escola Família Agrícola.

**Mestrando:** Felipe Junior Mauricio Pomuchenq

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Brandão Locatelli

Você está convidado (a) para participar de uma pesquisa de mestrado acima identificada, que tem como objetivo geral: Caracterizar e compreender os processos de integração de saberes populares e científicos na educação do campo a partir da experiência em pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola do Bley; e como objetivos específicos: Refletir a integração de saberes na formação integral dos sujeitos envolvidos na Pedagogia da Alternância; Sistematizar e Analisar as práticas de Integração de Saberes propiciados pelo currículo da Escola Família Agrícola do Bley. Ficaremos muito gratos com sua participação e contribuição.

1. Qual é o seu nome completo?

---

2. Como você gostaria de ser identificado nesta pesquisa?

---

3. Qual a sua idade?

---

4. Qual seu telefone de contato?

---

5. Quanto a sua cor/raça, em qual destas opções você se identifica?

( ) Branca

( ) Pardo

( ) Preta

( ) Outro \_\_\_\_\_

6. Quanto ao gênero, em qual destas opções você se identifica?

( ) Masculino

( ) Feminino

( ) Outros \_\_\_\_\_

7. Qual o seu endereço (Cidade, Comunidade/Bairro, Campo/Cidade)?

---

---

8. Desde quando você estuda na Escola Família Agrícola do Bley?

---

9. Qual o motivo de iniciar os estudos nesta escola?

---

---

10. As práticas de ensino e aprendizagem utilizadas na escola (instrumentos da pedagogia da alternância e momentos de estudo/aulas), contribuem para que os diversos conhecimentos/saberes (populares/tradicionais e científicos) se integrem/dialoguem? Por quê?

---

---

---

11. Qual o instrumento que a escola utiliza que em sua opinião garantem a integração de diversos conhecimentos? Por quê?

---

---

---

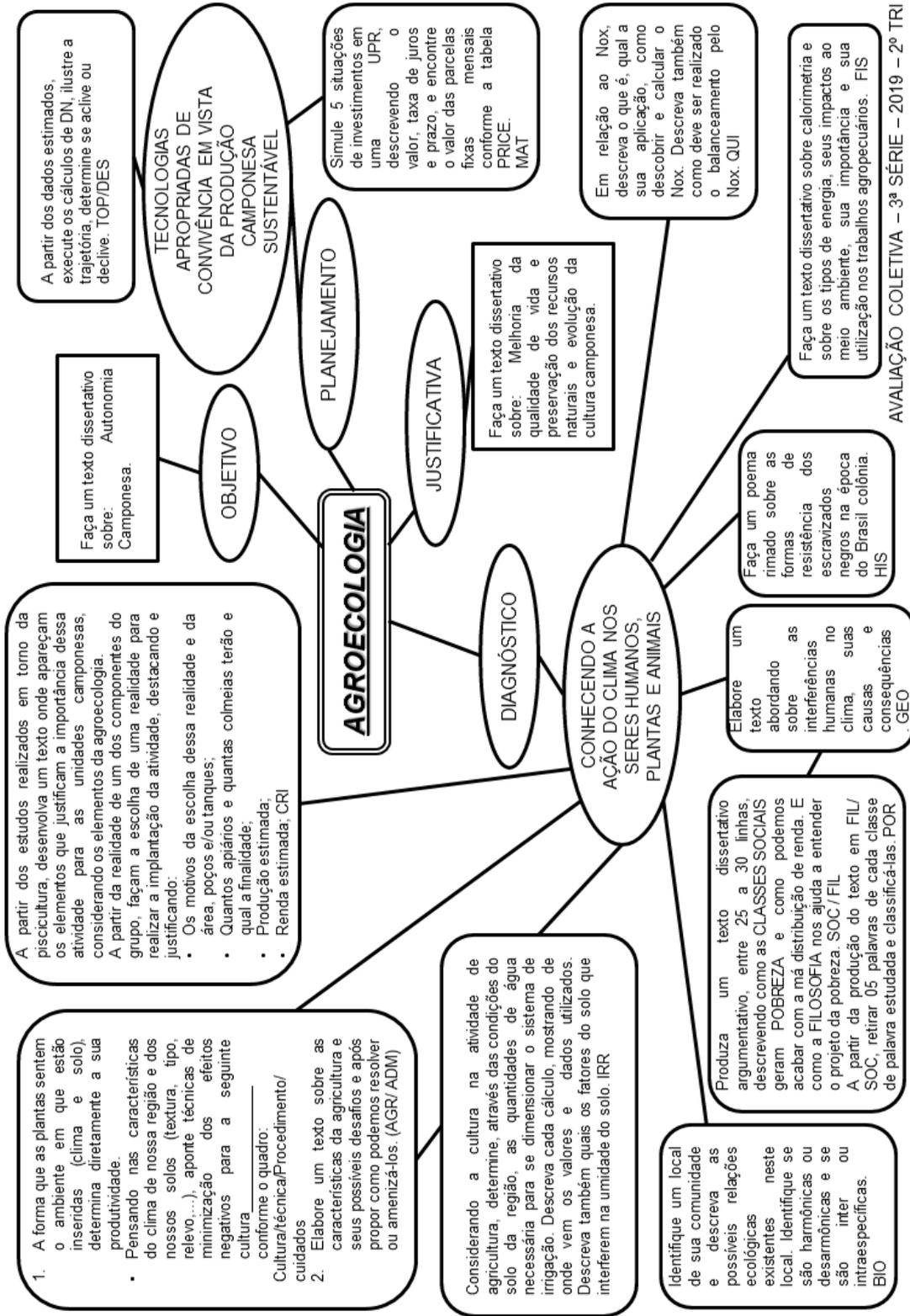
## APÊNDICE E: Temas Geradores e de Planos de Estudo do CEFFA Bley.

<b>Tema Gerador</b>	<b>Plano de Estudo</b>
<b>6º ano</b>	
A Família	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A terra em que trabalhamos</li> <li>• A nossa família e a nossa moradia</li> </ul>
A Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Alimentação das plantações e criações</li> <li>• A nossa alimentação</li> </ul>
A Saúde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A saúde das plantações e criações</li> <li>• A nossa saúde</li> </ul>
<b>7º ano</b>	
O Clima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O clima e o trabalho e a utilização da água</li> </ul>
A Energia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A utilização das fontes de energia</li> </ul>
Os meios de transporte e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A utilização dos meios de transporte e comunicação</li> </ul>
<b>8º ano</b>	
Reprodução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A reprodução das plantações e criações</li> <li>• O planejamento familiar</li> </ul>
Culturas e Criações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As nossas culturas anuais.</li> <li>• As nossas criações de pequeno e médio porte.</li> </ul>
<b>9º ano</b>	
Culturas e Criações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As nossas culturas perenes.</li> <li>• As nossas criações de grande porte.</li> </ul>
Indústrias e Comércio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A industrialização e comercialização dos nossos produtos.</li> </ul>
Organizações Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As organizações sociais de nossa região.</li> </ul>
<b>1ª série</b>	
O Homem e a Terra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso e aproveitamento do solo;</li> <li>• A Distribuição da Terra</li> </ul>

A Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Alimentação das Plantações e das Criações</li> </ul>
<b>2ª série</b>	
A Saúde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Saúde das Plantações e das Criações.</li> </ul>
A Reprodução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Reprodução das Plantações e das Criações.</li> </ul>
<b>3ª série</b>	
Agroecologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Clima e a Energia na Produção Agropecuária.</li> <li>• Diversificação agropecuária</li> </ul>
<b>4ª série</b>	
Administração Rural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Planejamento e a Organização do Estabelecimento Agropecuário com Bovinocultura.</li> <li>• As Organizações Sociais do Campo</li> </ul>

ANEXOS

ANEXO A: Avaliação Coletiva da 3ª série, 2º trimestre 2019



ANEXO B: Plano de Estudo 3ª série, 1º trimestre 2019.

### O CLIMA E A ENERGIA NA PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA

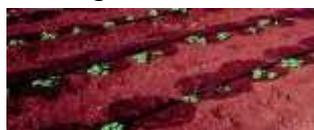
Os fenômenos climáticos e energéticos, as formas de conviver com eles e seu aproveitamento são fatores relevantes para uma produção agropecuária de qualidade. Porém com a modernização da agricultura as grandes empresas buscam ditar a forma dos agricultores lidar com esses fatores climáticos e energéticos, visando uma diminuição da autonomia dos camponeses sobre esses fenômenos. Vamos através deste plano de estudo, refletir sobre a influência do clima e da energia na produção agropecuária.

#### ABRANGÊNCIA:

Uma ou mais unidades produtivas diversificadas com técnicas de convivência com o clima e manejo mais adequado da energia, com carga horária total de 24 horas.

#### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO:

- Tipos e fertilidade dos solos;
- Áreas preservadas e degradadas;
- Culturas e criações existentes na unidade produtiva;
- Equipamentos e instalações e seu estado de preservação;
- Microclimas da unidade produtiva e atividade realizada em cada um;
- Técnicas existentes para o convívio com as alterações climáticas;
- Fontes de energia existentes na unidade produtiva;
- Realizar um croqui da unidade produtiva destacando cada atividade realizada;



#### ROTEIRO DE ENTREVISTA:

- 1) Os elementos do clima (chuva, sol, vento, temperatura, umidade, frio...) influenciam na produção agropecuária? De que forma?

Aspectos	Forma que influencia	Época de influência
Preparo do solo		
Plantio		
Irrigação		
Adubação		
Poda, desbrota e desbaste		
Manejo com o mato		
Colheita		
Beneficiamento		
Alimentação dos animais		
Reprodução dos animais		

Pragas e doenças das plantas e animais		
Comercialização		
Outros		

2) Para desenvolver as atividades agropecuárias e melhorar a produção dos cultivos, quais tipos de energia são utilizados?

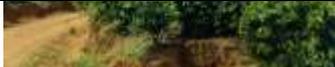
<b>Tipos de energia</b>	<b>Sua utilização nas atividades agropecuárias</b>	<b>Cuidados na utilização</b>
Elétrica		
Solar		
Eólica		
Hidráulica		
Mecânica		
Humana (trabalho)		
Outros		

3) Quando falamos de alimentação dos animais e adubação das plantas, também falamos de energia. Como é o uso da energia na nutrição das plantações e criações:

<b>Nutrição</b>	<b>Forma de uso</b>	<b>Cuidados</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Período</b>
Plantio				
Formação				
Produção				
Cria				
Recria				
Reprodução				

4) Está sendo feito algo para adequar as técnicas de cultivo ao clima e as formas de utilização da energia para melhorar a produção agropecuária?

<b>Aspectos</b>	<b>O que estamos fazendo</b>	<b>Cuidados</b>
Captação e preservação da água		

Irrigação		
Alimentação das plantas e animais		
Manejo com o solo		
Tratos culturais		
Reprodução de plantas e animais		
Beneficiamento dos produtos		
Comercialização		
Outros		

- 5) Da forma que estão sendo realizadas estas técnicas de cultivos, como interfere na preservação do solo, da água, das culturas, das criações e das matas da unidade produtiva?
- 6) Quais as vantagens e desvantagens em se utilizar estas técnicas?
- 7) Nos últimos anos houve alguma mudança no jeito de trabalhar com as culturas e criações por causa do clima, da disponibilidade e dos custos das fontes de energia? Quais?
- 8) Em relação às técnicas de convivência com o clima, na utilização das fontes e tipos de energia existem desafios? Quais? Por que?
- 9) Sobre a influência do clima e da energia na produção agropecuária:

Quais preocupações existem	Que ações estão sendo feitas	Quais as perspectivas

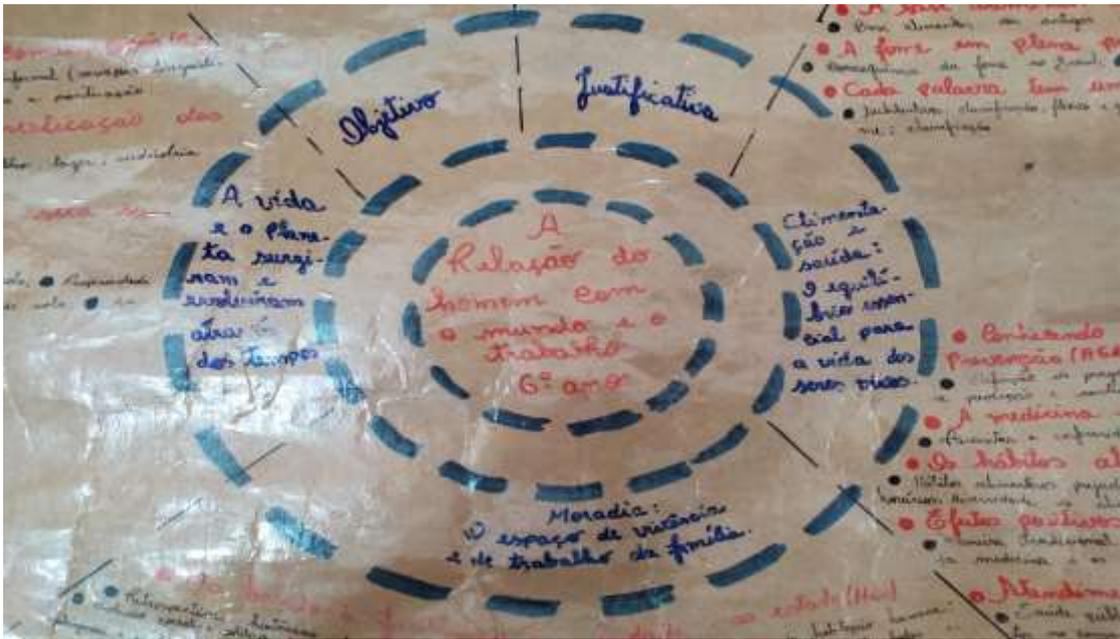
**ASSINATURAS:**

\_\_\_\_\_

CEFFA Bley – 3ª série – 2019



ANEXO C: Exemplo de Projeto das Áreas 6º ano.



• A vida e o planejamento para o futuro

• A forma em que se vive

• Cada cultura tem um jeito de viver

• A medicina: A medicina é a ciência que estuda a vida e a saúde dos seres vivos.

• Os hábitos alimentares: Hábitos alimentares saudáveis são essenciais para a vida.

• Estado físico: O estado físico é a condição de saúde de uma pessoa.

• Alimentação: A alimentação é a base da vida.

• A vida e o planejamento para o futuro

• A forma em que se vive

• Cada cultura tem um jeito de viver

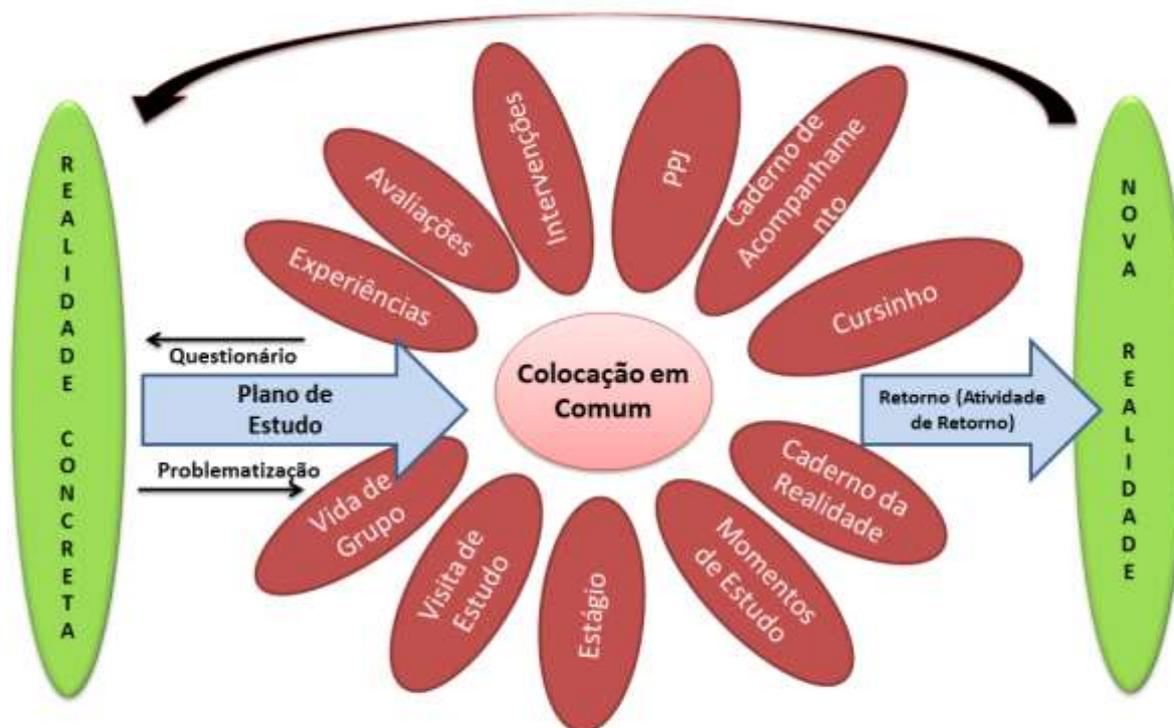
• A medicina: A medicina é a ciência que estuda a vida e a saúde dos seres vivos.

• Os hábitos alimentares: Hábitos alimentares saudáveis são essenciais para a vida.

• Estado físico: O estado físico é a condição de saúde de uma pessoa.

• Alimentação: A alimentação é a base da vida.

## ANEXO D: Dinâmica do Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância



Fonte: Adaptado, MEPES, 2016.