

A integração de saberes no currículo da educação do campo: a experiência de uma escola família agrícola

The integration of knowledge in rural education curriculum: the experience of an agricultural family school

La integración del conocimiento en el currículo de educación en el campo: la experiencia de una escuela agrícola familiar

Felipe Junior Mauricio Pomucheng

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0053-1779>

Andrea Brandão Locatelli

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7305-0787>

Adelar João Pizetta

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4513-5294>

Resumo: O presente artigo analisa a experiência de uma Escola do Campo em Pedagogia da Alternância, localizada no norte do estado do Espírito Santo, e possui como objetivo apresentar as possibilidades de integração de saberes a partir do currículo de uma Escola Família Agrícola (EFA). Parte do pressuposto de que o Campo é um espaço rico em diversos conhecimentos, culturas, e que ao longo do tempo foi marginalizado. Utiliza-se de uma pesquisa qualitativa, recorrendo à revisão bibliográfica e documental. Utilizamos as contribuições de Santos (2010) para aprofundar a discussão sobre a importância dos diversos conhecimentos a partir da perspectiva da ecologia de saberes, de Caldart (2012), Arroyo (1999), Zamberlan (1996), Nosella (2012) e Gimonet (1999) para debate e compreensão sobre os conceitos e princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, e de Jesus (2011) e Gerke (2023) para pesquisar e fundamentar as contribuições das Mediações da Pedagogia da Alternância na/para integração de saberes. A escola pesquisada possui uma proposta pedagógica que constante e criticamente investiga e compreende a realidade dos/as estudantes, potencializa a participação das famílias e demais sujeitos/as envolvidos/as nos processos de formação da EFA. Verifica-se o potencial que as Mediações da Pedagogia da Alternância possuem para a promoção de uma formação integral, emancipatória, crítica e participativa dos/as estudantes, podendo ser apontada como uma alternativa importante para outras modalidades de educação que ousam realizar a integração de saberes no currículo.

Palavras-chave: saberes; Educação do Campo; Mediações; Pedagogia da Alternância.

Abstract: This article analyzes the experience of a Country School in Pedagogy of Alternation, located in the north of the Espírito Santo State, and aims to present the possibilities of integrating knowledge from the curriculum of an Agricultural Family School (EFA). It assumes that the countryside is a space rich in diverse



knowledge and cultures, and that over time it has been marginalized. Uses of carried out qualitative research, using bibliographic and documentary review. We use the contributions of Santos (2010) to deepen the discussion into the importance of different knowledge from the perspective of the ecology of knowledge, by Caldart (2012), Arroyo (1999), Zambelarn (1996), Nosella (2012) and Gimonet (1999) for debate and understanding about the concepts and principles of Rural Education and Pedagogy of Alternation, and Gerke de Jesus (2011) and Gerke (2023), to research and substantiate the contributions of the Mediations of the Pedagogy of Alternation in/for integration of knowledge. The school researched has a pedagogical proposal that constantly and critically investigates and understands the reality of students, enhancing the participation of families and other subjects involved in the EFA training processes. It turns out point to the potential that the Pedagogy of Alternation's Mediations have for promoting an integral, emancipatory, critical and participatory training of students, pointing out as an important alternative to other modalities of education that dare to integrate knowledge into the curriculum.

Keywords: knowledge; Rural Education; Mediations; Pedagogy of Alternation.

RESUMEN: El presente artículo analiza la experiencia sobre la Pedagogía en Alternancia de una Escuela Rural ubicada en el norte del estado de Espírito Santo que puede ser usada como una posibilidad de integración de conocimientos en el currículo de una Escuela Familiar Agrícola (EFA). Dicho análisis considera que el campo es un espacio rico en conocimientos y culturas diversas pero que desde hace mucho tiempo ha sido marginado. Realizamos una investigación cualitativa, utilizando como argumentos bibliográficos los aportes de Santos (2010) para profundizar en la importancia de los diferentes saberes desde la perspectiva de la ecología del conocimiento; de Caldart (2012), Arroyo (1999), Zambelarn (1996), Nosella (2012) y Gimonet (1999) para el debate y comprensión sobre los conceptos y principios de la educación rural y la pedagogía de la alternancia; y de Gerke de Jesus (2011) y Gerke (2023) para investigar y fundamentar los aportes de las mediaciones de la pedagogía de la alternancia en/para la integración de conocimientos. La escuela investigada tiene una propuesta pedagógica que analiza y comprende de manera constante y crítica la realidad de los estudiantes, potenciando la participación de las familias y otros actores involucrados en los procesos de formación de las EFA. Resulta el potencial que tienen las mediaciones de la pedagogía de la alternancia para promover una formación integral, emancipadora, crítica y participativa de los estudiantes, señalando que existe una alternativa importante a otras modalidades de educación que se atreven a integrar conocimientos al currículo.

Palabras clave: conocimientos, educación rural, mediaciones, pedagogía de la alternancia.

1 Introdução

Somos sujeitos históricos, modificamos e somos modificados pelo meio que estamos inseridos, que é formado 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. Tanto a realidade como os sujeitos que nela estão inseridos, que também são a realidade, não são estáticos, mas com características que se manifestam. Portanto, a realidade é ampla, e todas suas partes dialogam. 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).

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). 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 ser humano 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 cumprindo uma lista de conteúdos impostos a serem repassados, consolidando assim uma perspectiva falaciosa de escola neutra e desse espaço como instrumento regulador e aparato ideológico do Estado como afirma Nóbrega (2023, p. 90),

Se não há neutralidade na produção de conhecimento, não há como ter neutralidade nos espaços em que ele circula. A escola, sua estrutura, legislação, métodos, diálogos, comunicação, serão sempre políticos, como são os sujeitos que nela atuam em diferentes instâncias. Não podemos negar que a escola, como qualquer outra instituição (inserida numa sociedade de classes), possui em si um caráter ideológico e de classe. Mas essa perspectiva é recente na história da educação, já que por séculos foi concebida como espaço de transmissão e reprodução neutra de conhecimento acumulado pela humanidade.

Devemos destacar também que o próprio processo de formação dos professores contribui para esta realidade, sendo formados numa estrutura disciplinar e fragmentada, sendo um desafio para esses profissionais atuar em outra perspectiva senão a disciplinar. Foerste (2005) destaca que os problemas da educação básica são complexos, sendo necessárias atitudes que vão de encontro a 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.

No contexto das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), os processos de compartimentalização dos conhecimentos também se fazem presentes. Estas escolas atuam com base na Pedagogia da Alternância (PA)¹, 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 mediações pedagógicas próprias, que possibilitam o diálogo entre os diferentes saberes e locais que o estudante está inserido. (Trindade; Vendramini, 2011)

Apresentamos e refletimos as possibilidades de integração de saberes na Pedagogia da Alternância a partir da experiência de EFA. Com uma abordagem qualitativa, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, analisando produções teóricas sobre a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e a integração dos conhecimentos, além do projeto político pedagógico da EFA pesquisada.

O trabalho está organizado em três partes, sendo a primeira um resgate histórico e teórico sobre a Educação do Campo, apresentando como esta modalidade de educação propicia a produção de conhecimentos de forma contextualizada, visando a emancipação dos sujeitos. Na segunda parte, busca-se apresentar as características, princípios e pilares da Pedagogia da Alternância, percorrendo uma apresentação sobre a EFA do *Bley*, espaço da pesquisa. Na terceira parte, abordamos as mediações pedagógicas da EFA/Pedagogia da Alternância, e como estas contribuem para a integração de saberes populares e científicos no âmbito da formação dos/das estudantes e demais sujeitos em formação. Ao final, buscamos tecer algumas considerações sobre a temática, compreendendo que o processo de reflexão e estudo continua.

2 Educação do Campo: território de luta e resistência

Historicamente, as escolas localizadas no meio rural estiveram subordinadas a um currículo urbano e colonial que, por sua vez, menospreza os conhecimentos dos camponeses e seu território e apresenta uma imagem que as melhores condições de vida estão na cidade, 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, seu fechamento, marginalizando mais uma vez a população rural, uma vez que ao chegar ao espaço urbano para estudar, os sujeitos do campo são vistos como atrasados, sofrem preconceitos ao ponto de perder o sentimento de pertença por seu território, contribuindo para a elevação de índices de evasão escolar, aumentando a desigualdade social.

¹ Utilizaremos em nossa explanação as seguintes siglas: PA – Pedagogia da Alternância; PE – Plano de Estudo; PPJ – Projeto Profissional Jovem, por serem específicas de nosso processo educativo caracterizando-o.

É diante deste cenário, e da luta pela terra, que diversos movimentos sociais do campo no Brasil, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), protagonizaram uma luta pela educação em seus territórios. Uma educação pública de qualidade, e que dialogue com os anseios de sua realidade, uma luta também por escola, como espaço de direito, e como forma do Estado reparar erros construídos historicamente, de discriminação com a população que escolhem o campo como espaço de vida, de trabalho e que produz conhecimento. (Caldart, 2012; Molina; Sá, 2012; Munarim, 2011).

O campo está em constante movimento, possui gente que luta por políticas públicas que atendam às suas demandas, e por isso, o direito à 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 à 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 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, enxerga os sujeitos que nela se relacionam, estudantes, educadores, famílias, poder público, movimentos sociais, dentre outros.

Uma educação que permeia 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. 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 ela, 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. Ser educador, nesta perspectiva, é estar aberto ao diálogo, num processo de escuta, buscando romper com lógicas excludentes nas relações de ensino-aprendizagem, como nos alertam Pereira e Paula (2022, p. 06),

Quando o educador se aproxima da Educação do Campo é preciso uma postura aberta à escuta, ao diálogo e à compreensão das especificidades dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, não se trata de exaltar um determinado tipo de conhecimento, e sim de buscar a complementaridade a partir do diálogo. O diálogo também não diz respeito a substituir de maneira vertical uma visão de mundo por outra, mas

um processo em que os sujeitos compreendam a realidade lançando mão dos conhecimentos necessários para sua transformação.

Caldart (2012) destaca que a Educação do Campo se materializa enquanto movimento na segunda metade da década de 1990, quando a população do campo cobrava do Estado acesso à terra, crédito, educação, dentre outros aspectos, sendo um período que marcou profundamente as lutas camponesas no Brasil. A autora assim conceitua o processo de nascimento da educação do campo 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 o Projeto de Campo sustentado pelo Agronegócio, que já se expandia no mesmo período e que se materializa nos anos 2000. Se, por um lado, o agronegócio propunha a exploração da terra, utilização indiscriminada de agrotóxicos, 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, num projeto de resistência, que rompe com um modelo de ensino baseado na educação rural (alinhada ao agronegócio), que necessita avançar pedagogicamente na transformação das escolas, como também na manutenção e reabertura de novas escolas. (Caldart, 2012)

Desde o nascedouro da Educação do Campo, segundo Kolling, Nery e Molina (1999), ao menos três grandes pilares foram firmados entre os organizadores da I Conferência Nacional por uma educação básica do campo:

[...]. que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. [...]. A vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de Brasil e, com um projeto popular de desenvolvimento do campo (p.15).

Ao analisar de forma mais criteriosa o desenvolvimento destes pressupostos, podemos entender que a Educação do Campo vai se estruturando articulada a três dimensões

fundantes como raízes que a sustentam: a) o protagonismo dessa educação está vinculado à existência, organização e luta dos movimentos populares do campo, uma vez que esses sujeitos coletivos incidem sobre a educação, levando em consideração a cultura, as condições de produção material da vida, as necessidades, os sonhos e aspirações na transformação radical do campo e da sociedade em geral; b) a necessária vinculação dessa *práxis* educacional com a construção de um projeto popular para o Brasil no qual a agricultura assumira uma lógica de desenvolvimento social e humano e não apenas as intenções do lucro e da exploração destrutiva, em que a terra e todos os bens da natureza possam, de fato, estar a serviço de todo o povo e não como propriedade privada dos capitalistas; c) ser parte de um novo projeto de educação e de escola que cumpra a função de mediação, fortalecendo processos de transformação no meio educacional e social que historicamente foram emergindo e, contraditoriamente, reprimidos pela intolerância das classes dominantes.

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. Assim, lemos:

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).

Como vimos a partir das reflexões de Caldart (2012), 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. Caminhando por caminhos legais, 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 é o início do 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 e a sua realidade com os saberes historicamente produzidos e com as ações dos 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, como afirmam Pereira e Paula (2022),

Esse diálogo² parte da importância de que os sujeitos da Educação do Campo se apropriem do conhecimento científico/acadêmico para conhecer mais profundamente a realidade e transformá-la, ao mesmo tempo em que possam valorizar sua identidade e seus conhecimentos intergeracionais advindos das práticas e vivências cotidianas nos territórios. (p. 3)

Outro marco legal muito importante para a Educação do Campo é o Decreto Federal 7.352/2010, em seu § 1º, do artigo 1º, que 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 e 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 identitária da escola do campo é uma forma de lutar para que os povos do campo tenham acesso ao conhecimento científico,

² Diálogo de saberes.

produzido pela sociedade, mas injustamente compartilhado, e que, de acordo com a classe social que ocupa, ou ainda a região onde 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)

Vemos, portanto, que do ponto de vista histórico, a Educação do Campo emerge no Brasil no final século XX, através das lutas materializadas pelos/nos movimentos populares, principalmente a partir das práticas educativas desenvolvidas no âmbito do MST, em escolas localizadas em acampamentos e assentamentos de todo o Brasil. Essa educação brota como contraposição (contrário e não simplesmente oposição) ao modelo de organização educacional e de produção hegemônico na agricultura, orientado e de acordo com os interesses do grande capital, cujo objetivo principal é a produção e a transformação de bens da natureza em mercadorias para a obtenção de lucros.

É nesse contexto que está inserida a escola do campo, em territórios que enfrentam as ameaças e avanços do agronegócio para expansão dos monocultivos colocando em risco a vida, a cultura e a sobrevivência dos povos desses territórios. No entanto, a resistência, a luta são constantes e permanentes tanto do ponto de vista da defesa, como da conquista de novos espaços por intermédio da luta pela terra e pela educação.

Assim, a luta pela terra, pela educação e pela escola contextualizada percorrem a mesma trilha, de tal forma que são partes da resistência ativa e coletiva. Ou seja, a Educação do Campo passa a ser um território de luta e resistência, contemplando a diversidade das lutas e organizações dos sujeitos que vivem e trabalham, por isso também sonham, com/no campo. Podemos afirmar, então, que Educação do Campo é sinônimo de luta social dos/as camponeses/as para ter acesso a essa educação emancipatória, como direito humano. Cada território conquistado, defendido e recuperado é extremamente importante para o fortalecimento da Educação do Campo que se materializa nas escolas em assentamentos, terras indígenas e quilombolas, comunidades ribeirinhas, etc., pois aí está o chão da escola e da Educação do Campo.

Segundo Caldart (2012, p. 261), a Educação do Campo

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. E educação do campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.

Esta afirmação e posicionamento político pedagógico é fundamental para os processos de construção curricular nas escolas do campo. Remete à origem da Educação do Campo quando firma seus pilares nos pressupostos que devem se materializar no cotidiano das escolas, envolvendo o conjunto dos seus sujeitos: estudantes, servidores, professores e a comunidade como um todo. Aqui reside um potencial de resistência importante, pois é no coletivo que a força aumenta no enfrentamento das adversidades tanto no âmbito da agricultura como da educação, na disputa por projetos vinculados aos interesses das classes sociais.

3 A Pedagogia da Alternância e a escola família agrícola do Bley

A Pedagogia da Alternância (PA) é uma experiência educativa nascida na década de 1930 na França (Gimonet, 2007). A experiência de uma escola em alternância não surge de espaços acadêmicos, mas 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 (2012, p. 45): “[...] 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”.

As produções de Silva (2012) e Nosella (2012) evidenciam a relação histórica da Alternância com a organização dos/das agricultores/as, dos movimentos sindicais e da Igreja Católica, que a partir dos desafios do campo, percebiam que era necessário construir um novo projeto de formação para os jovens camponeses sem que estes perdessem sua relação com o meio, ou seja, 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 impulsionou 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 ou pelo abandono das atividades rurais. 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 preconceituosa que já era construída naquele período sobre o 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 à emergir desconstruísse esta imagem, sendo necessária uma educação alicerçada na realidade, fazendo as interligações 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).

Passado o período da Segunda Guerra Mundial, as experiências das escolas em alternância extrapolam os limites territoriais da França, adentrando em outros países europeus, como a Itália, chegando a outros continentes, como a América do Sul, em meados de 1960, pelo Brasil. Foi na região sul do estado do Espírito Santo que a Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil. Segundo Silva (2012), Nosella (2012) e Zamberlan (1995), o contexto era de grandes crises no meio rural em função do plano de erradicação da lavoura cafeeira implantado pelo Governo Federal, um cenário político turbulento devido ao 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 Humberto Pietrogrande, que veio da Itália para o Brasil e atuava na região sul do estado do Espírito Santo, mais precisamente em Anchieta, que surge a experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação ofertada para a população rural naquele período, além do desenvolvimento do meio rural, com a necessidade de melhoria na infraestrutura, acesso à serviços de saúde e educação, dentre outros aspectos. (Nosella, 2012)

Toda esta articulação resultou no nascimento de uma organização social que foi protagonista no processo de expansão da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo e no Brasil, que foi o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Silva (2012) acentua que o cenário do período de nascimento do MEPES e da Pedagogia da Alternância no Brasil era o período do regime militar, que atuava fortemente numa lógica

desenvolvimentista e de modernização do campo brasileiro, e as diversas experiências de formação de base e educação popular eram reprimidas e perseguidas pelo regime. Diante disso, é preciso refletir como e por que 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 EFAs, como destaca Zamberlan (1995) 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 se originam as primeiras Escolas Famílias, localizadas em Olivânia - Anchieta e em Alfredo Chaves, no sul do estado (Nosella, 2012). 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 do Espírito Santo,

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).

As EFA's se expandem e se adaptam às mudanças exigidas pelas realidades, tais como início da oferta do ensino médio e do curso técnico em agropecuária, fim da separação de gênero nas escolas (pois agora 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). (Nosella, 2012; Silva, 2012; Mepes, 2020). Verifica-se que o contexto de surgimento e de expansão da Pedagogia da Alternância, tanto na experiência francesa quanto no caso do Brasil, estão articulados a uma realidade e a um dado momento histórico. É nesse sentido também que a proposta pedagógica das Escolas em Alternância vai se construindo, com Mediações e pilares específicos que variam a forma de aplicação em função da realidade, mas que não perdem seus princípios, pois são esses que possibilitam a unidade em meio a diversidade (Gimonet, 2007).

Na dinâmica da Alternância, o estudante mantém vínculo contínuo entre a sua realidade e a escola, necessitando criar mecanismos que possibilitem um diálogo profundo entre os espaços formativos. O tempo que o estudante permanece na escola é também

chamado de sessão escolar, e o período na família é chamado de Estadia ou sessão no meio socioprofissional, e a partir desta relação se fazem presentes atividades de Estudo, Trabalho e Vivência, como expressa o esquema a seguir.

Figura 1 – Dinâmica da Pedagogia da Alternância



Fonte: Mepes, 2020, p. 24.

Esta relação entre diferentes momentos de estudo, trabalho e vivência é evidenciada por Nosella (2012, p. 85), “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, e esta dinâmica possibilita um diálogo entre diversos saberes, como acentua Gimonet (2007, p. 29), “A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs³ representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência e vai ao encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente”.

Portanto, existe um movimento teoria-prática na alternância, da realidade-escola, do científico-tradicional/cultural. É neste movimento que percebemos um aglomerado de saberes que podem ou não estabelecer diálogos, sendo necessário construir estratégias para efetivação deste movimento de integração e rupturas, através de novas construções e/ou reconstruções de conhecimentos. Ribeiro (2008) ressalta 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 per-

³ O Termo CEFFA's – Centros Familiares de Formação em Alternância, engloba as diferentes experiências de escola que adotam a Pedagogia da Alternância, tais como as Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais, Escolas de Assentamentos e Escolas Famílias Agrícolas.

mitem 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).

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

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, 2020, p. 13).

A escola está localizada na comunidade do Bley, às margens da Rodovia João Izoton Filho, no município de São Gabriel da Palha, localizado na região norte do estado do Espírito Santo, uma região fortemente ligada à agricultura familiar, tendo como principal atividade produtiva a cultura do café conilon. 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. Destaca-se que este ambiente propicia que a escola ofereça uma atmosfera acolhedora, o que contribui para que o processo de aprendizagem ocorra pelo “simples” fato de caminhar pela escola, onde os saberes e conhecimentos tradicionais estão presentes através dos símbolos que representam a ruralidade. Sobre isto, Nosella (1975) afirma que as paredes de uma escola educam e falam, “[...] se as palavras educam, as paredes têm a palavra. As paredes falam por si mesmas; elas contam continuamente sua história. Ora, se a história é educativa, elas educam, caso contrário elas deseducam” (p. 06).

A propriedade da escola possui 7,9 hectares de extensão, sendo destinados para acomodação das estruturas físicas, dos cultivos de hortaliças, café conilon, fruticultura, pimenta-do-reino, culturas anuais, e ainda para 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, com participação dos estudantes,

tendo como objetivo principal a compreensão do trabalho como princípio educativo. (Mepes, 2020)

A Escola Família Agrícola do Bley possui sistema de internato e, de acordo com o relatório de atividades do ano de 2023, a EFA teve 257 estudantes, oriundos de 13 municípios diferentes da região norte/noroeste do estado do Espírito Santo. Quanto à gestão e administração da escola, ela faz parte da rede do MEPES, e o processo de gestão se dá em parceria com as famílias, que são organizadas na Associação Promocional Escola Família Agrícola do Bley (APEFAB).

O trabalho pedagógico na Escola Família Agrícola do *Bley* é orientado por sua proposta pedagógica, que é parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no qual estão presentes elementos importantes sobre a integração de saberes. A proposta pedagógica da escola propicia que sejam realizadas diversas práticas de integração de saberes, motivadas principalmente a partir das mediações da Pedagogia da Alternância que a escola utiliza.

A formação integral dos/das estudantes, visto como sujeitos/as protagonistas em aprendizagem, é algo marcante no projeto da escola. Desde a sua missão, visão e objetivos, a proposta deixa evidente 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. Tal característica comunga com as contribuições de Pereira e Paula (2022), onde os autores assim pontuam sobre a importância da escola no diálogo de saberes:

A apropriação do conhecimento científico de forma crítica e orientada para a melhoria das condições de vida e para a sustentabilidade no campo depende da relação que se estabelece com a realidade dos sujeitos, pois a escola é realidade, ela não está à parte da comunidade. A escola, em muitos territórios, é muito mais que a escola em si; é uma referência da organização comunitária, é espaço de encontro e de debate. E em diversos territórios, é o elo que aproxima a comunidade do poder público. (Pereira; Paula 2022, p.13)

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, 2020, p.19).

Ao aprofundar 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 (currículo) 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, 2020, p. 25).

Como descrito acima, a escola utiliza diversas mediações, específicas desta Pedagogia, caracterizando-a e potencializando a integração entre os saberes populares e científicos. Este processo contribui significativamente para que a EFA 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 de forma significativa para trazer o saber popular para a escola, e por consequência debatê-lo com as contribuições da ciência. Abordaremos, a seguir, as principais Mediações da escola que contribuem para a integração de saberes de acordo com nossas análises na proposta pedagógica da escola⁴.

4 Mediações pedagógicas e a integração dos conhecimentos

⁴ Foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, que é parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), construído em 2020, e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo.

Na Pedagogia da Alternância, a realidade é o ponto de partida e de chegada, a teoria não se torna algo apreendido de forma desconectada da vivência dos estudantes, mas é compreendida como elemento primordial para a classe trabalhadora compreender seus espaços na sociedade.

De suas realidades os estudantes partem com suas experiências concretas, seus saberes e a ela retornam potencializados com novos saberes e possibilidades de novas práticas em vista de sua transformação. A alternância potencializa a relação teoria e prática, numa perspectiva da práxis crítica e transformadora. (Begnami; Justino, 2023, p. 63)

O processo de formação na EFA é orientado pelo seu plano de formação, onde está estruturado todo dinamismo da formação, não de forma rígida e engessada, mas apontando horizontes do caminhar didático-pedagógico e aberto a novas contribuições que o meio e o processo de ensino-aprendizagem vão promovendo. Para Gimonet (2007, p.69), o plano de formação é a “[...] orquestração de conjuntos da obra formadora para gerir múltiplas orlas, rupturas e relações no tempo e no espaço nos quais se encontra o alternante, no coração da complexidade da alternância”, desta forma, se constitui como a coluna vertebral de todo processo formativo.

As Mediações da Pedagogia da Alternância, segundo Gerke de Jesus (2011), são meios que a alternância utiliza para promover as relações dos saberes presentes no processo de formação dos sujeitos (estudantes, famílias...), se materializam por promover as conexões nas rupturas dos momentos/ambientes de formação. As mediações de uma escola em alternância são caminhos para a integração dos conhecimentos, e como destaca Gerke (2023), não se resumem a meras aplicações de instrumentos e técnicas.

[...] as mediações figuram como elementos imprescindíveis na construção de uma pedagogia que se produz nas relações de complementariedade e reciprocidade entre os espaços e tempos formativos, escola e comunidade, meio socioprofissional; teoria e prática; educando e educador; saberes populares e saberes científicos disciplinares; entre outros, imprimindo a dimensão da totalidade, em contraposição às velhas dualidades. (Gerke, 2023, p. 15)

Na proposta pedagógica de uma EFA, o plano de curso da instituição é espaço da integração dos conhecimentos teórico/científicos com os conhecimentos vivenciais e populares, da participação dos sujeitos, da relação com a realidade, sendo construído de forma orgânica, ou seja, pensado e projetado a partir da realidade e dos sujeitos ali inseridos (Zamberlam, 1992). 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. (Mepes, 2020, p. 33).

O esquema abaixo, extraído do projeto pedagógico da EFA do 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/disciplinas, e em meio a isso perpassa os extratos da realidade oriundos do plano de estudo (PE). O esquema evidencia as possibilidades de integração de saberes populares e científicos a partir do currículo da EFA, assim, se aprofunda o conhecimento científico em conexão com a realidade, projetando ainda as possíveis mudanças e transformações que esta realidade demanda. Um exemplo que pode ser destacado é, em um tema de estudo que trate sobre o clima, a realização de diversos debates que vão desde os conceitos e tipos de clima a nível geral até o local, apontando ainda as necessidades de novas práticas e ações em vista do convívio com as mudanças climáticas, sendo que cada disciplina/área do conhecimento vai aprofundando de acordo com sua abrangência, mas em integração com o coletivo.

Figura 2 – Integração do Conhecimento Empírico e Científico na EFA do Bley



Fonte: Mepes, 2020, p. 33

Partindo da realidade e assumindo um processo de dialogicidade com os povos do campo e da cidade onde a EFA está inserida, o plano de formação é a vida da comunidade em movimento na EFA, sendo assim perceptível que as mediações da Pedagogia da Alternância assumem também um caráter de educação popular.

Dessa forma, a promoção de práticas reflexivas mediadas pelo diálogo se constitui no núcleo central de uma pedagogia emancipatória, uma vez que o pensar e fazer críticos é uma exigência epistemológica e política para os seres humanos caminhando

rem na perspectiva do aprimoramento de sua vocação humana, enquanto cidadãos e cidadãs mais autônomos, críticos, criativos, éticos e estéticos. Por fim, o diálogo somente se dá, de fato, se o educador e a educadora tiverem profundo amor ao mundo e aos homens e mulheres. (Brasil, 2014, p. 38)

Abordaremos, a seguir, as principais mediações das EFAs que colaboram para a integração de saberes, de acordo com nossas análises na proposta pedagógica da escola.

O Plano de Estudo (PE): é tido como a principal mediação de uma EFA, pois sua abrangência envolve todas outras mediações. O PE nasce a partir de um tema gerador, e após a motivação aos estudantes, é desenvolvido um roteiro de pesquisa, produzido coletivamente, pesquisado pelos/as estudantes em sua realidade, e colocado em comum para o posterior aprofundamento científico das situações-problemas e/ou pontos de aprofundamento,

O Plano de Estudo (PE) constitui um meio para o diálogo entre aluno-EFA-família. É feito de questões elaboradas em conjunto, na EFA a partir de um diálogo coletivo entre alunos e monitores⁵, tendo por base a realidade objetiva do jovem. Questões ligadas ao seu meio, situação familiar, técnicas, saúde da comunidade, os remédios caseiros, os meios de transporte, os meios de comunicação, a religião, as fontes de energia [...] (Zamberlan, 1996, p. 29).

O PE é uma das grandes portas de entrada da cultura camponesa, do saber popular e tradicional produzido pelos povos do campo para dentro da escola. Desta forma, faz com que o conhecimento a ser aprofundado pelos estudantes brote de uma realidade concreta, de uma vivência, da materialidade da vida, e assim, a ciência se torna mecanismo fundamental para contribuir na compreensão desta realidade. A partir de sua dinâmica e relação com as demais mediações da escola, percebe-se que o PE potencializa a contextualização do conhecimento e a interdisciplinaridade.

O Caderno da Realidade (CR): é um espaço de organização das pesquisas do plano de estudo e demais atividades a ele vinculadas. O CR se torna um elemento para o registro dos saberes empíricos, científicos, e demais conhecimentos produzidos pelos estudantes. A proposta pedagógica das EFAs enfatiza que o CR contribui significativamente para a tomada de consciência dos/das estudantes, e assim se nutre as possibilidades de transformações do meio (Mepes, 2020). Normalmente o CR é organizado em uma pasta catálogo, onde o/a estudante arquiva suas pesquisas e produções ao longo dos anos de formação na EFA.

⁵ Monitores/as é uma expressão utilizada para designar os professores/educadores em uma EFA. Tal nomenclatura busca evidenciar que, ao atuar na Pedagogia da Alternância, o/a profissional está envolto num projeto muito além das aulas disciplinares, mas disponível também no processo de orientação junto aos estudantes, famílias, e envolvido no projeto sócio comunitário da escola.

O CR se torna um ambiente para o exercício constante da escrita e da arte. 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.

As Visitas e Viagem de Estudo: são momentos em que os/as estudantes conhecem novas experiências, fora de seu contexto e da escola, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Estão em conexão com o tema do PE e possuem como finalidades: “[...] 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, 2020, p. 29).

Percebemos que as visitas e viagens de estudo são ricos momentos de troca de experiências em que os/as estudantes vão em busca de novos conhecimentos, tanto em locais que representam a cultura e tradição camponesa/popular, como também em grandes empreendimentos agropecuários, a fim de se construir a crítica aos modelos de desenvolvimento.

A atividade de retorno: é o momento propriamente dito do retorno do conhecimento. Se 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, 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, num processo dialógico com os saberes da realidade.

Através da atividade de retorno, verifica-se o movimento de diálogo de saberes, que agora se configura tanto como um movimento para levar a ciência quanto para incorporar novos saberes populares à realidade. Através desta mediação, possibilita-se ampliar e aprimorar os conhecimentos que as pessoas da comunidade escolar já possuem, sem, no entanto, inferiorizar os saberes locais, percebe-se ainda que esta mediação contribui significativamente para o estudo que partiu da realidade, foi aprofundado no campo científico e volta novamente para a realidade, buscando fortalecer e sistematizar os conhecimentos locais.

O Projeto Profissional Jovem (PPJ): atividade desenvolvida por estudantes no último ano do ensino médio e curso técnico em agropecuária, o PPJ é o momento em que os/as estudantes projetam a inserção de alguma atividade econômica, social, ambiental em sua realidade. Esta mediação se torna um espaço de sistematização dos conhecimentos adquiridos e ainda de orientar técnicas e atividades inovadoras e sustentáveis, sendo conceituado da seguinte forma por parte da escola,

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, 2020, p. 30).

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. Ele se materializa com a produção de um documento que congrega os conhecimentos produzidos ao longo do processo de formação, além da possibilidade de implantação do projeto, contribuindo na sucessão familiar e inserção sócio-profissional dos estudantes.

A folha de observação: é uma mediação em que o/a estudante lança olhares para sua realidade, observa, relata e coloca em comum aspectos relevantes sobre determinado tema, normalmente no contexto do PE. Percebe-se a importância dessa mediação como outro mecanismo para trazer o saber popular para o meio escolar, valorizando a cultura e os saberes historicamente produzidos.

As experiências agropecuárias: podem ser realizadas tanto na sessão escolar como na estadia (meio socioprofissional), sendo que seu tema varia de acordo com a série/ano do/da estudante, e ainda de acordo com os temas geradores do respectivo ano ou período letivo. Na experiência, os/as estudantes fazem o plantio, observação, registro, avaliação e apresentação de alguma cultura, organizada em experimentos: “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, 2020, p. 32).

A experiência é um momento de conjugação de conhecimentos populares e científicos, pois valoriza a cultura camponesa no momento em que o/a estudante dialoga com a família sobre, por exemplo, as técnicas de cultivo e produção, ou ainda sobre os experimentos com o intuito de fazer análises e recomendações de cultivo, possibilitando um aprimoramento das técnicas e uso da ciência. As várias áreas do conhecimento estão presentes na experiência, porém, com maior ênfase, aparecem as disciplinas da área agropecuária.

A intervenção: 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. Momento de grande importância 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, são também a partir de experiências populares que os/as camponeses/as partilham.

Os cursos/oficinas: momento em que um determinado tema é aprofundado com maior ênfase, e com carga horária superior a de 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:

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, 2020, p. 32).

É possível, então, perceber que os cursos e oficinas são espaços de aprofundamento teórico/prático sobre um determinado tema, articulado ao plano de estudo e, portanto, com a realidade do educando. Através de cursos e oficinas, percebe-se uma rica oportunidade de realização de aulas de campo/prática, sobre diversos temas, promovendo a integração de conteúdos/disciplinas com fatos e elementos do cotidiano dos/as estudantes, com processos de ensino-aprendizagem contextualizados e significativos.

O projeto/integração das áreas do conhecimento: é o mecanismo em que é efetivado o trabalho coletivo dos/das educadores/as, e a integração dos conhecimentos populares e científicos que foram suscitados no PE. O ensino e estudo a partir dos projetos das áreas se organiza por trabalhar os conhecimentos científicos das disciplinas em fichas, que são tematizadas de acordo com o tema gerador de cada série/ano, seguindo ainda o planejamento coletivo dos/das monitores/as, que levam em conta ainda os pontos de aprofundamento (dúvidas e novas inquietações) obtidos a partir da colocação em comum dos planos de estudo. Segundo o projeto pedagógico da EFA, são finalidades do Projeto das áreas:

- Sistematizar a integração das áreas garantindo a interdisciplinaridade (as disciplinas se integram nas áreas: interdisciplinaridade; e as áreas no Projeto: transdisciplinaridade);
- 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;
- Promover a construção do conhecimento de forma coletiva e democrática. (Mepes, 2020, p. 31).

O projeto é um dos momentos 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 diversas dúvidas que foram levantadas na colocação em comum do PE. A partir de mediações como o projeto das áreas, evidencia-se as estratégias da pedagogia da alternância na construção de uma outra práxis educativa, sendo o educando sujeito central no processo com o estudo a partir de sua realidade, o fortalecimento da

coletividade dos conteúdos e dos educadores, rompendo com uma tendência hegemônica de fragmentação do conhecimento e da prática escolar.

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 propostas pelas disciplinas/áreas do conhecimento se articulam entre si.

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, 2020, p. 36).

A avaliação coletiva é uma mediação que garante a integração dos conhecimentos produzidos pelos estudantes ao longo dos estudos nas disciplinas/áreas do conhecimento. Porém, tendo em vista a formação integral e contextualizada dos/das estudantes, e considerando que os temas de estudos científicos estão em profundo diálogo com os temas geradores e de planos de estudo, a avaliação coletiva possui o papel também de provocar os/as estudantes para que produzam novos conhecimentos contextualizados com a realidade onde estão inseridos.

Os estágios supervisionados: são realizados ao final do curso técnico em Agropecuária, sendo momentos em que os/as estudantes vivenciam experiências profissionais relacionadas ao currículo por um determinado período de tempo, sendo uma oportunidade de conhecer novas técnicas, culturas, criações, modos de produção e demais conhecimentos que, por consequência, podem aplicar na sua realidade posteriormente. Para realização dos estágios, os/as estudantes realizam previamente uma pesquisa teórica sobre o tema a ser vivenciado (que está articulado ao tema do PE). Em seguida, vão à prática. Ao final do processo, na sessão escolar, fazem pesquisas no âmbito teórico para aprofundar, com o auxílio da ciência, situações-problemas encontradas no local estagiado.

Esta mediação possui ampla capacidade de articulação da teoria com prática, e ainda é um espaço em que os/as estudantes conhecem novos saberes (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, nas escolas que possuem a educação profissional.

Considerações finais

A presente pesquisa evidencia a importância dos diversos saberes no processo de formação na Educação do Campo como estratégia fundamental para superar sistemas co-

lonialistas de conhecimento, em que o saber não é distribuído de forma democrática, e por consequência, propicia relações de poder e desigualdade. Nesse sentido, Santos (2010), ao trazer a proposta da Ecologia de Saberes, deixa evidente os limites do conhecimento científico ao se apresentar como mais importante, sendo 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 essa tendência em nossa pesquisa na EFA do Bley, pois a escola é rica de mediações que perpassam desde as relações entre monitores e estudantes, até a intervenção na realidade onde a escola está inserida. Reforçamos que a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, a partir da experiência da EFA do *Bley*, são propostas contra-hegemônicas de educação, e vão ao encontro das afirmações de Santos (2010), quando o autor realça que a ciência se desenvolve alinhada à 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 - *práxis*.

Ao verificarmos as possibilidades de integração de saberes na Escola do *Bley*, voltamos nossos olhares para a Ecologia de Saberes, pois o conhecimento se constrói de diversas formas. Portanto, ter acesso aos demais saberes é uma forma de os sujeitos se emanciparem (Santos, 2010). Se por um lado o campo já é rico na diversidade de saberes, a Pedagogia da Alternância, através de suas Mediações, é uma alternativa que permite pôr em diálogo os diferentes saberes na construção do conhecimento, onde algumas mediações atuam mais no fato de trabalhar com a realidade, outras, em teorizá-la.

As mediações que a EFA do *Bley* utiliza para a integração de saberes atuam numa complementaridade, mas é o Plano de Curso da instituição que garante uma unidade pedagógica, propicia que o/a monitor/a 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 as diversas mediações, ressaltamos o papel do PE na integração dos conhecimentos, visto que se articula com as demais mediações, propiciando a investigação da realidade e garantindo aprofundamentos de acordo com a temática debatida. (Brum; Telau, 2016)

O plano de formação na Pedagogia da Alternância contribui para o fortalecimento da coletividade ao romper com os vícios do trabalho individualizado e a compartimentalização dos saberes. As mediações da EFA buscam promover a construção do conhecimento de forma crítica, emancipatória e contextualizada, compreendendo a importância de todos os saberes e também tendo acesso à ciência como objeto de luta e resistência da classe trabalhadora.

Ao provocar para uma curiosidade epistemológica, Freire (2014) nos direciona para a necessidade de pensarmos e praticarmos uma educação contextualizada, e que o/a edu-

cando/a, como sujeito em aprendizagem, compreenda os conhecimentos científicos na sua amplitude e possa mudar, se for o caso, sua realidade material e imaterial, 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 evidencia que a aprendizagem é um processo dialógico, e que requer saber ouvir os/as educandos/as, suas inquietações, dúvidas e anseios. No contexto desta pesquisa, ao conhecermos a experiência de uma Escola Família Agrícola, do trabalho engajado dos/das monitores/as, de seu currículo, verificamos como a Educação do Campo dialoga com os postulados de Freire, se constituindo em uma escola de enfrentamento a uma educação compartimentalizada e que luta contra as investidas do Estado aos projetos de educação contra-hegemônicos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; 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.
- 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.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Dispõe sobre as 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.
- BRUM, Júlia Letícia Helmer; TELAU, Roberto. **O Plano de Estudo e a Integração dos Conhecimentos na Pedagogia da Alternância**. 2016. Monografia (Especialização em Pedagogia da Alternância) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Barra de São Francisco. ano
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; 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.
- ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO BLEY. Relatório Atividades Desenvolvidas em 2023. São Gabriel da Palha, 2023.
- FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não- disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da escola**. Petrópolis: DP et Alit, 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. **Formação de professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo**. Vitória: GM, 2011.
- GERKE, Janinha. As mediações didáticas da pedagogia da alternância. *In*: BEGNAMI, João Batista. BURGHGRAVE, Thierry de. **Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância: Volume I Mediações de pesquisa e compartilhamento de saberes**. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, 2023. p.15 - 15.

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

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Monica Castagna. (org) **Por uma educação básica do campo**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

MEPES – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). São Gabriel da Palha, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324 - 331.

MORIN, Edgar. **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.

NÓBREGA, Juliana Janaina Tavares. Ecologia de Saberes: A interdisciplinaridade para pensar a educação e seus diálogos. **Saberes Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**. Caicó, V. 23, n. 03, p. 1 – 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/32405/17812>. Acesso em: 18 jul. 2023.

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

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

PEREIRA, Viviane Camejo; PAULA, Adalberto Penha de. O diálogo de saberes como concepção na construção do conhecimento e método de trabalho na educação do campo. **Revista Exitus**. Santarém, V. 12, p. 01 – 25, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1768/1183>. Acesso em: 18 jul. 2023.

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.

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. Acesso em: 20 jul 2019.

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

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

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.

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

ZAMBERLAM, Sérgio. **Introdução a pedagogia da alternância**. Piúma: Centro de formação - MEPES., 1992.

Recebido em maio/2020 | Aprovado em setembro/2023

MINIBIOGRAFIA

Felipe Junior Mauricio Pomuchenq

Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo, Professor do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) estando na coordenação do Centro de Formação e Reflexão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas CNPQ/UFES Pedagogia da Alternância e formação docente: Memórias, experiências e narrativas.

E-mail: felipemauricio03@gmail.com

Andrea Brandão Locatelli

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Adjunto do Departamento de Educação e de Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: andrea.locatelli@ufes.org

Adelar João Pizetta

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é Professor na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/CEUNES, em São Mateus, no Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) e Colaborador/Educador da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

E-mail: adelar.pizetta@ufes.br