

## **Educação do Campo e Ecologia de Saberes: reflexões e aproximações**

Felipe Junior Mauricio Pomuchenq<sup>1</sup>, Andrea Brandão Locatelli<sup>2</sup>

### **Resumo**

O presente trabalho constrói provocações acerca da importância de uma visão integral dos conhecimentos que envolvem o processo de formação na educação do campo, partindo do princípio de que o campo é um território de grande diversidade epistemológica, que ao longo do tempo foi marginalizado a partir do avanço do conhecimento científico sobre os conhecimentos tradicionais/populares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, fundamentada teoricamente em Santos (2010), Freire (2014), Caldart (2012) e Arroyo (1999) que muito contribuem para uma compreensão dos temas em questão. Esta produção evidencia que o processo de formação na educação do campo é propício para uma integração dos diversos saberes que constituem o ser humano e a sua realidade, sendo a ecologia de saberes uma perspectiva que contribui para a práxis de um currículo que dialoga com o território de inserção dos/das sujeitos/as, contribuindo na construção de uma consciência crítica e emancipatória.

### **Palavras-chave**

Integração de saberes. Conhecimentos. Formação integral. Escola do campo. Pedagogia da alternância.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; professor no Movimento de Educação Promocional de Educação do Espírito Santo, Brasil; coordenador do Centro de Formação e Reflexão. E-mail: felipemauricio03@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; professora na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. E-mail: andrea.locatelli@ufes.br.

## **Countryside Education and Ecology of Knowledge: reflections and approaches**

Felipe Junior Mauricio Pomuchenq<sup>3</sup>, Andrea Brandão Locatelli<sup>4</sup>

### **Abstract**

This work builds provocations about the importance of a comprehensive view of the knowledge that involves the training process in countryside education, assuming that the countryside is a territory of great epistemological diversity, which over time has been marginalized due to the advancement of scientific knowledge over traditional/popular knowledge. This is a qualitative, bibliographical research, theoretically based on Santos (2010), Freire (2014), Caldart (2012) and Arroyo (1999), which greatly contributed to an understanding of the topics in question. This production shows that the training process in countryside education is conducive to an integration of the diverse knowledge that constitutes the human being and his reality, with the ecology of knowledge being a perspective that contributes to the “praxis” of a curriculum that dialogues with the territory of insertion of subjects, contributing to the construction of a critical and emancipatory consciousness.

### **Keywords**

Integration of knowledge. Knowledge. Comprehensive training. Country school. Alternation pedagogy.

---

<sup>3</sup> Master in Teaching in Basic Education from the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; teacher at the Education Promotional Education Movement of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; coordinator of the Training and Reflection Center. E-mail: felipemauricio03@gmail.com.

<sup>4</sup> PhD in Education from the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; professor at the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil. E-mail: andrea.locatelli@ufes.br.

## Introdução

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 cada sujeito traz consigo, desvinculando o ser humano do mundo em que está inserido, não concebendo que o mundo está no sujeito que também está no mundo (Morin, 2011).

Essa desvinculação do sujeito com o objeto, ou seja, do ser humano com o mundo, acontece nas aulas quando diferentes conteúdos, de diferentes disciplinas não dialogam, e o/a estudante, por sua vez, compreende esses 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 e que devem ser repassados, reafirmando as relações de poder no espaço escolar, como destaca Gallo (2008).

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do processo de integração de diferentes saberes na formação na educação do campo, apontando a ecologia de saberes como possibilidade nesse processo. Compreendemos a importância da escola do campo como espaço de produção de saberes e de reconhecimento da vida campesina, requerendo que o/a educador/a se aproprie de outras estratégias da educação popular nos processos de ensino e aprendizagem.

As produções são resultadas de uma pesquisa de mestrado, intitulada Integração de saberes na educação do campo: olhares a partir da experiência de um Centro Familiar de Formação em Alternância, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, *campus* São Mateus. Os dados aqui apresentados foram obtidos a partir de uma pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, em que pesquisamos dissertações produzidas no programa de pós-graduação em questão, e utilizamos referenciais teóricos que pesquisam a temática, e ao final, ousamos apontar possíveis aproximações da ecologia de saberes com a educação do campo, tendo por base a necessidade de uma visão integral dos conhecimentos.

O trabalho está organizado com uma apresentação inicial acerca da educação do campo e de seus aspectos históricos e conceituais. Em seguida, aprofundam-se as compreensões e os conceitos de campo. Posteriormente, faz-se o debate em relação ao tema da integração de saberes, por meio de dissertações que investigam a temática. Ao final, são traçados os principais conceitos de ecologia de saberes e suas aproximações e possibilidades

na educação do campo, como estratégia de (trans)formação dos/das sujeitos/as e do seu território, a partir de uma visão crítica do conhecimento articulado com suas realidades.

### **Educação do Campo: aspectos conceituais e históricos**

Historicamente, as escolas localizadas no campo estão subordinadas a um currículo urbano e colonial, que menospreza os conhecimentos dos camponeses e seu território, e apresenta uma imagem de que as melhores condições de vida estão na cidade, partindo do pressuposto de que o campo é espaço de atraso (Arroyo, 2014). Esse processo impactou e impacta profundamente a realidade do campo, contribuindo para o esvaziamento, a precarização das escolas rurais e, por consequência, o fechamento delas, marginalizando, mais uma vez, a população rural. Ao chegar ao espaço urbano para estudar, os estudantes do campo são vistos como atrasados, e sofrem preconceitos ao ponto de perder seu sentimento de pertença pelo território, contribuindo para a elevação de índices de evasão escolar e aumentando a desigualdade social.

É diante desse cenário e da luta pela terra que diversos movimentos sociais do campo, 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 de o Estado reparar erros históricos de discriminação com a população que escolhe o campo como espaço de vida, e que produz conhecimento. (Caldart, 2012; Molina; Sá, 2012; Munarim, 2005).

Caldart (2012) destaca que a educação do campo se materializa como movimento na segunda metade da década de 1990, e que entre outras ações, a população do campo cobrava do Estado acesso à terra, a crédito e a educação em um período que marcou profundamente as lutas camponesas no Brasil. A partir da organização dos/das camponeses/as nasce o movimento da educação do campo,

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 como iniciativa para contrapor ao Projeto de Campo sustentado pelo Agronegócio<sup>5</sup> que já se expandia no mesmo período e que se consolidou 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, baseando-se na Agroecologia, propunha a distribuição da terra de modo justo e a produção de alimentos saudáveis numa relação harmoniosa com a natureza. A educação do campo se expande em meio ao enfrentamento, assim, se consolida como um projeto de resistência, que rompe com um modelo de ensino baseado na educação rural (alinhada ao agronegócio), e que necessita avançar pedagogicamente na transformação das escolas, como também na manutenção e reabertura de novas escolas (Caldart, 2012).

A educação do campo surge 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, ou ainda, ofertado de modo a não atender às perspectivas econômicas, sociais e políticas dos atores sociais do campo. Estamos diante de um movimento para além da escola, mas que enxerga a totalidade que é o campo e sua diversidade de sujeitos. Nesse contexto, Begnami e Justino salientam,

Os movimentos coletivos do campo, principalmente aqueles mais afinados com a luta pela terra, começaram a pressionar o Estado por políticas públicas específicas, propondo outro modelo de educação. Uma educação dialógica que resgata questões da própria territorialidade de forma que os sujeitos se tornem protagonistas do processo educacional e de suas lutas por um novo projeto de campo e sociedade (Begnami; Justino, 2023, p. 38).

A educação do campo se constrói em cada realidade, de acordo com a diversidade de povos e culturas que ali se manifestam. Portanto, “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). Como afirma Caldart (2012), é pensar e praticar uma educação que visa à transformação da realidade pela emergência de outro projeto de

---

<sup>5</sup> Leite e 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”.

sociedade, respeitando os saberes historicamente construídos, propiciando o diálogo entre o científico e o tradicional/popular, e nesse sentido, é fundamental romper o isolamento disciplinar e segregador do conhecimento científico na busca pela compreensão da totalidade, como nos alerta Santos (2010, p. 74),

Na ciência moderna o conhecimento avança na especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso como mais restrito é o objecto sobre o que se incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção directa da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os quizerem transpor.

A contribuição de Santos (2010) elucida a necessidade de outras formas de se produzir e apropriar dos conhecimentos, com a crítica do paradigma atual, e a educação do campo realiza de forma muito consistente esta ação ao apontar para a sociedade que é preciso um outro projeto de sociedade, e por isso de educação, de acesso à terra, à saúde, de campo, de cidade, dentre outros.

### **De qual Campo estamos falando?**

O campo está em constante movimento, possui gente que luta por políticas públicas que atendam às 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 à realidade e história dos camponeses. Se o movimento social é educativo, ele é também pedagógico, ao passo que educa com gestos, expressões, símbolos da resistência e da sua ligação com a cultura camponesa (Arroyo, 1999).

Segundo Arroyo (1999), esse 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).

O projeto da educação do campo vai além da escola, e considera os anseios dos sujeitos que nela se relacionam, estudantes, educadores, famílias, poder público, movimentos sociais, dentre outros. Uma educação que permeie a vida do campo, sendo que 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 nessa perspectiva é compreender os estudantes e demais sujeitos como seres humanos, um fato que deveria ser função da escola, mas sendo esta movida por uma lógica excludente de ensino no sistema capitalista, não é o que ocorre. Nesse sentido, é preciso que o currículo questione: quem está na escola? Qual a sua história? Qual a sua identidade? Qual a sua cultura? Enfim, para possibilitar que a escola adentre na realidade, é preciso um educador/a comprometido com este movimento, como realça Arroyo (1999, p. 22),

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.

Nesse sentido, tanto o currículo quanto a prática docente, como partes de grande relevância no projeto de educação, devem permear os diferentes saberes nos quais os estudantes estão imersos, afinal, como nos traz Arroyo (1999), a cultura do campo é viva, e mesmo diante do avanço do capital, as raízes dos/as camponeses/as continuam fazendo parte de sua história e de seu cotidiano. Portanto, o campo é regido de diversos processos educativos ligados ao modo de vida dos/as camponeses/as, pertencentes e inteiramente ligados a terra, sendo preciso reconhecer esses espaços e lutar contra os processos históricos de desterritorialização e desenraizamento, como salienta Arroyo (2014, p. 209),

Se os processos históricos de expropriação de suas terras, territórios, de seu lugar de moradia têm agido como as “antipedagogias” que tentaram submtê-lo, des-humanizá-lo, a esses processos reagem construindo as pedagogias mais formadoras com coletivos. Politizam a condição de sem-terra, sem teto, sem território, sem lugar. Das resistências e ocupações fazem as pedagogias mais formadoras. As pedagogias mais radicais dos oprimidos.

Essas reflexões de Arroyo nos levam a compreender que cada saber é fundamental na construção dos conhecimentos pelo/a estudante, e não pretendemos aqui pôr 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, possibilitando que o/a estudante

possa intervir de forma crítica na sua realidade, e dessa maneira não perder os vínculos com suas raízes.

Por fim, Arroyo (1999) aponta uma perspectiva que o conhecimento na escola do campo deve ser profundo, 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, pois

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).

Enfatizamos a partir de Arroyo, 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/das camponeses/as, suas lutas e histórias, com um projeto de educação que vá além das paredes da escola, mas que permeie a vida e prepare os/as estudantes para inferirem na sua realidade, ou seja, que integre saberes no processo de formação dos/das sujeitos/as.

### **Integração de saberes: algumas reflexões das pesquisas**

Na produção “A interdisciplinaridade na perspectiva de integrar as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática”, Oliveira, E. (2016) apresenta os principais conceitos, objetivos e abordagens de interdisciplinaridade, trazendo reflexões sobre as contribuições dessa práxis para o currículo da escola. Inicialmente, a autora destaca que a formação disciplinar nas escolas acontece ao longo da história aliada à expansão do capitalismo, intensificando-se numa formação para o mercado de trabalho, por meio das especializações do conhecimento.

As disciplinas, segundo Oliveira, E. (2016), possuem importância como lócus de organização do conhecimento, porém, este processo de fragmentação interfere na compreensão da totalidade pelo/a estudante, e distanciou a teoria da prática. Como consequência, produziu-se uma formação desconectada da realidade, em que

a fragmentação do conhecimento científico, no âmbito educacional, manifesta-se na separação das disciplinas no currículo escolar, no 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 impõe a necessidade do retorno de uma visão ampla do conhecimento estudado. Dessa forma, a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade para essa ótica, e como aponta Oliveira, E. (2016), a partir dessa práxis proporciona-se o “diálogo de conhecimentos” e uma reciprocidade entre os conteúdos a serem compreendidos pelos/as estudantes. Esse diálogo de conhecimentos se alinha à necessidade de construção de um novo paradigma de conhecimento, superando assim visões reducionistas, como destaca Santos (2010, p. 64),

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/pessoa.

Ao refletir sobre os conhecimentos que estão fora do âmbito disciplinar, Lima (2017) afirma que a formação do estudante vai além de estudar os conhecimentos disciplinares, sendo preciso abordar demais saberes que envolvem a realidade do estudante. Dessa forma, rompe-se as hierarquias dos saberes que a ciência moderna impõe, em que o conhecimento torna superior aos demais saberes os quais 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).

Nesse 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 conhecimentos produzidos pela academia e outros não. Nesse 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 (2010), pois todos os 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).

Segundo Lírio (2016), a educação do campo ao longo da história ficou à margem das políticas brasileiras, com isso, o campo se tornou um espaço em que as políticas públicas não se faziam presentes, proporcionando inclusive altos índices de analfabetismo. Dessa forma, o movimento da educação do campo, a partir da luta, 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 como protagonistas na construção de uma educação vinculada a sua realidade

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) atuou e atua de forma muito participativa ao longo do tempo 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. Segundo Lírio (2016), as escolas do campo atuam na resistência, contrapondo-se ao modelo de educação hegemônico e à expansão do agronegócio 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).

Nessa perspectiva, 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 camponeses/as, em busca de uma educação de qualidade, que são travadas 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 esse projeto de educação.

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

Assim, é possível compreender a EdC<sup>6</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 que promove rupturas nos sistemas de ensino atuais ao apontar outras possibilidades com a formação ampla e integral dos sujeitos envolvidos, para que 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 (PA)<sup>7</sup>, enfatizando os instrumentos pedagógicos que uma Escola Família Agrícola utiliza. Acerca da pedagogia da alternância, o autor afirma que é uma proposta que busca estabelecer, no ensino, vínculos entre o conhecimento científico e a vida do estudante, tornando a “vida como eixo central” no processo educativo,

---

<sup>6</sup> Educação do Campo.

<sup>7</sup> A pedagogia da alternância, é uma proposta didático-pedagógico de organização escolar, na qual se intercalam diferentes espaços e tempos de formação. Foi criada na França na década de 1930, e chega ao Brasil em 1960 a partir da criação das Escolas Famílias Agrícola (EFA) no estado do Espírito Santo. Atualmente a pedagogia da alternância está presente em diversas experiências educativas, desde a educação infantil à pós-graduação.

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 mediações pedagógicas<sup>8</sup> específicos, a pedagogia da alternância se destaca pelo estudo da realidade, dessa forma, o estudante que passa por uma escola em alternância, torna-se protagonista de sua aprendizagem por meio 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 as mediações da pedagogia da alternância, Oliveira, S. (2016) realça que elas vão acontecendo numa 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 ao plano de estudo (PE), como principal instrumento da PA, pois possibilita a participação direta dos estudantes, conectando a escola com a comunidade onde está inserida, dessa forma, todos sujeitos envolvidos adentram em um 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 com base na vida dos/das estudantes 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:

---

<sup>8</sup> A pedagogia da alternância construiu ao longo do tempo diversas mediações que possibilitassem uma efetivação relação e integração entre os diferentes tempos e espaços de aprendizagem, contribuindo para que o/a estudante fosse protagonista no processo de aprendizagem a partir da pesquisa e reflexão da realidade. São algumas mediações da PA: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Visitas e Viagens de Estudo, Visita às Famílias, dentre outras. (Jesus, 2011; Begnami; Burghgrave, 2023)

Ao analisarmos o Plano de Curso (currículo) dos CEFFA's<sup>9</sup> 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 (TG), que variam em função das séries/anos e de acordo com a realidade da escola. Dos TG surgem os Planos de Estudo, criando estratégias para a reflexão da realidade pelo/a estudante, integrando saberes, contribuindo para sua formação integral, e sendo os demais instrumentos e as disciplinas desenvolvidas de acordo com os temas dos 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 compreensão e aprofundamentos da temática deste trabalho, pois ao apresentar as vertentes, conceitos, desafios e possibilidades de uma escola do campo, elas direcionam aos estudos realizados a integração de saberes. Assim, é possível compreender como a materialidade que envolve a escola do campo rechaça a necessidade de uma educação vinculada à realidade, sendo construída pelos/as sujeitos/as, podendo acontecer na perspectiva da ecologia de saberes.

### **Ecologia de saberes e/na educação do campo**

A ciência moderna atua de modo impositivo, revela Santos (2010), como a que detêm o conhecimento único e verdadeiro, produzido a partir da revolução científica, com intenção de se inserir no mundo e transformá-lo. O autor destaca que o desenvolvimento da ciência

---

<sup>9</sup> Centros Familiares de Formação por Alternância – uma terminologia brasileira que busca agrupar as diferentes experiências de formação em e por alternância (Begnami; Justino, 2023).

acontece de forma atrelada à expansão do capitalismo, que ao impulsionar a ciência para a produção de tecnologias, estabelece formas de controle sobre a sociedade, uma vez que

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).

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, são indiscutíveis os grandes avanços que a sociedade obteve com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que contribuíram e contribuem para certo bem-estar social, mas em contrapartida a esse processo, a humanidade é arrasada por desigualdades sociais e crises. Transparece que somente o conhecimento científico é pouco para se intervir e modificar a realidade na busca de uma sociedade justa e igualitária, ao mesmo tempo que é preciso continuar avançando em pesquisas e estudos no campo científico.

Diante dessas situações, o avanço da ciência ocorreu alinhado à industrialização e à expansão do capitalismo, tornando o conhecimento uma mercadoria e seu acesso restrito a uma pequena parcela da população que objetiva a manutenção e controle do poder, como evidencia Santos (2010, p. 57),

No domínio da organização do trabalho científico, a industrialização da ciência produziu dois efeitos principais: Por um lado, a comunidade científica estratificou-se, as relações de poder entre cientistas tornaram-se mais autoritárias e desiguais e a esmagadora maioria dos cientistas foi submetida a um processo de proletarização no interior dos laboratórios e dos centros de investigação. Por outro lado, a investigação capital-intensiva (assente em instrumentos caros e raros) tornou impossível o livre acesso ao equipamento, o que contribuiu para o aprofundamento do fosso, em termos de desenvolvimento científico e tecnológico, entre os países centrais e os países periféricos.

Tal processo possibilitou que os conhecimentos tradicionais fossem ignorados, ao mesmo tempo em que se contribuiu para que se fortalecessem as perspectivas de que outros conhecimentos existentes e que são importantes, sendo necessário observá-los em vista de compreender a sociedade na sua totalidade. Segundo Santos (2010), essa tendência se inicia a partir da metade do século XX, e ela é “antirreducionista”,

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, no qual existe uma pluralidade de saberes coexistentes e coesos neste processo de conhecer e inferir na realidade, compreendendo sua diversidade. “O próprio acto de conhecer, como não se cansaram de nos lembrar dos 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. Nesse aspecto, o autor destaca que o conceito de construção está articulado ao fato de criar algo, por processos de relação e interação, ultrapassando a soma das partes. Dessa 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, pois

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).

Essas 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, que foram historicamente ignorados pela ciência. Santos (2010) realça que é preciso avançar no reconhecimento desses saberes, pois quando são identificados, ainda se emprega uma imagem que são apenas locais, prevalecendo uma estrutura de dominação da ciência.

Esses aprofundamentos nos levam a compreender que são necessárias outras formas que visualizem os diversos conhecimentos, para além do científico, não o ignorando, mas

entendendo que são partes dessa ecologia, ou de acordo com Santos (2010), como capazes de quebrar a falsa neutralidade que existe.

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).

Essa conceituação nos leva a refletir que a ecologia de saberes vai além dos conhecimentos produzidos, mas enxerga os sujeitos que os produzem e as práticas que são possibilitadas a partir desses conhecimentos, características que também observamos na educação do campo, conforme retrata Arroyo (1999) e Caldart (2012). Sendo assim, no contexto atual, 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).

No contexto da educação do campo, percebemos que a integração dos diferentes saberes é uma orientação em todo processo didático-pedagógico, na práxis dos/das educadores/as, para promover a formação integral dos/das estudantes. É perceptível, portanto, que essa não é uma ação tão simples de se realizar, visto que a formação disciplinar fragmentada dos/das educadores/as, as avaliações externas e as cobranças dos sistemas de ensino visam a uma formação conteudista, que por diversas causas ocorre de forma fragmentada, em outras palavras, um projeto de integração de saberes se encontra em meio a essas ambiguidades.

A ecologia de saberes faz-se necessária na contemporaneidade, e a educação do campo se articula a essa proposta, ao pensar e praticar um projeto de escola alinhado a um projeto de campo e de sociedade, baseado na agroecologia, na justiça social e na democracia, sendo os diversos saberes são valorizados e respeitados, e a ciência atua, contribuindo com a interpretação destas realidades. A produção dos conhecimentos se dá pelas relações que são estabelecidas, e a ecologia de saberes se concretiza a partir da práxis dos/das educadores/as, necessitando de se engajar no projeto, que a partir da realidade, dispõem-se a aprender e a construir novas práticas que promovam uma visão ampla do conhecimento em vista de uma formação integral, crítica e contextualizada.



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

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 autorreconhecimento (Santos, 2010, p. 157).

Essas reflexões dialogam com a educação do campo, pois nessa perspectiva, ocorre uma luta cotidiana para a construção de uma sociedade mais justa, e a educação é uma estratégia fundamental, devendo ser calcada na realidade, rompendo com a fragmentação dos conhecimentos e se apropriando do conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade.

Nessa direção, a Educação do Campo se volta para os anseios e as necessidades educativas dos povos do campo. Ela considera a importância dos diversos saberes que circulam nos territórios campestres e das territorialidades produzidas nos espaços rurais, pressupondo um trabalho pedagógico que parte da realidade concreta e multifacetada para o ensino dos conteúdos historicamente produzidos pela ciência. É uma educação que legitima os estudantes como protagonistas na (re)criação de suas vivências e na (re)invenção de suas histórias, pois reconhece que a realidade é dinâmica e permanentemente (re)significada (Jadejiski; Foerste, 2023, p. 519).

Partindo da realidade, e assumindo um processo de dialogicidade com os povos do campo e da cidade em que a escola está inserida, a educação do campo e a ecologia de saberes assumem a educação popular como uma estratégia de formação sustentada no diálogo, uma perspectiva fundamental na 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 caminharem 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).

Partir da realidade no processo educativo é compreender esse espaço em sua totalidade, rompendo uma visão reducionista e fragmentadora, e como ressalta Freire (1996), construir uma visão de mundo enquanto educador popular, sendo necessário conhecer e se envolver na realidade a partir da práxis educativa, e sobre os sujeitos da realidade, Freire assim nos orienta,

Não posso desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua presença no mundo. E tudo isso vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de leitura de mundo que precede sempre a leitura da palavra (Freire, 2014, p. 49).

A educação é um ato político e de compromisso com a construção de uma nova sociedade, a partir do processo de formação crítica e emancipatória dos/das diversos/as sujeitos/as engendrados nas relações de ensino-aprendizagem.

### **Algumas considerações**

A ecologia de saberes e a educação do campo se fundamentam 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, que envolve diálogo e reconhecimento, superando a marginalização do conhecimento que a humanidade produz.

As pesquisas apresentadas nesse trabalho nos direcionam para a importância/necessidade de um olhar integral do conhecimento, da realidade, dos/das sujeitos/as em processo de formação, e na práxis educativa na educação do campo. Integrar saberes romper com uma lógica excludente de educação, é reconhecer e valorizar os saberes que os/as agricultores/as, extrativistas, povos originários, pescadores, construíram historicamente, assim como os conhecimentos científicos que contribuem para a construção de um outro projeto de sociedade.

Por fim, como Freire (2014), defendemos que não existe saber mais ou menos, pois os diversos saberes se constroem coletivamente, e ao nos dispormos a aprender continuamente, vamos (re)construindo saberes. Partindo dos pressupostos da ecologia de saberes, entendemos que o conhecimento científico é de grande relevância em nossa sociedade, assim como os demais saberes que a humanidade produz, e dessa forma, a integração de saberes na educação

do campo é uma possibilidade na construção de um currículo crítico e emancipatório. 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.

## Referências

ALMEIDA, V. **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. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEB/detalhes-da-tese?id=12115>. Acesso em: 9 jun. 2024.

ARROYO, M. G. A Educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M (org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 13-52.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARBOSA, A. P. C. **A educação ambiental no currículo da escola família agrícola**. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2018. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEB/detalhes-da-tese?id=11884>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BEGNAMI, J. B. BURGHGRAVE, T. **Mediações didáticas da pedagogia da alternância**: Volume I Mediações de pesquisa e compartilhamento de saberes. Nova Friburgo: Pragma Livros, 2023.

BEGNAMI, J. B. JUSTINO, É. F. **Formação por alternância na educação do campo**. 2. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as políticas públicas**. Brasília: Njobs Comunicação, 2014. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco\\_de\\_referencia\\_da\\_educacao\\_popular.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf). Acesso em: 1º jun. 2023.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da escola**. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 15-35.

JADEJISKI, R. R.; FOERSTE, E. Centros Estaduais Integrados de Educação Rural: vivências e diálogos com a produção de conhecimento. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 9, n. 30, 2023. DOI 10.21920/recei72023930518532. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5125>. Acesso em: 11 jun. 2024.

JESUS, J. G. **Formação de professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo**. Vitória: GM, 2011.

LIMA, A. F. **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) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEB/detalhes-da-tese?id=11250>. Acesso em: 9 jun. 2024.

LÍRIO, M. M. **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) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEB/detalhes-da-tese?id=10461>. Acesso em: 9 jun. 2024.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 324 - 331.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

OLIVEIRA, E. B. **A interdisciplinaridade na perspectiva de integrar as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática**. 2016. 224 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEB/detalhes-da-tese?id=9570>. Acesso em: 9 jun. 2024.

OLIVEIRA, S. **O ensino de filosofia na pedagogia da alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEB/detalhes-da-tese?id=9636>. Acesso em: 9 jun. 2024.

POMUCHENQ, F. J. M.; ALBANI, R.; FERNANDES, N. R. 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 [...]**. Salvador: UNEB, 2016.

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

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Submetido em 11 de junho de 2024.  
Aprovado em 26 de junho de 2024.