

**REFLEXÕES SOBRE A HORIZONTALIDADE DO CONHECIMENTO NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:**

por uma visão ecológica do saber

**REFLECTIONS ON THE HORIZONTALITY OF KNOWLEDGE IN THE CONTEXT
OF COUNTRYSIDE EDUCATION:**

for an ecological view of knowledge

Záira Bomfante dos Santos¹
Débora Schmitt Kavalek²

Resumo:

Os cursos de Licenciatura de Educação do Campo, implementados numa perspectiva multi e transdisciplinar, são resultados de uma luta histórica dos povos do campo ao direito a uma formação de educadores para atuarem em seus territórios. Nesse sentido, buscamos refletir e contribuir com tal discussão buscando trazer experiências dentro do curso de licenciatura em Educação do Campo CEUNES/UFES, tendo por base atividades pedagógicas e educativas que possibilitam relacionar os conhecimentos produzidos em seus territórios com as experiências tecidas no interior do curso pelo que denominados por Seminário Integrador. Assim, o presente trabalho busca refletir sobre a horizontalidade do conhecimento no contexto da Educação do Campo. Tecemos nossas considerações articuladas às nossas experiências com base a noção de território, a perspectiva ecológica e a perspectiva de educação crítica. Utilizamos uma metodologia de pesquisa de campo com abordagem qualitativa com vistas a compreender algumas ações sob diferentes formas por meio de experiências coletivas no interior do curso. Os resultados revelam que o espaço Seminário Integrador possibilita dar voz a um grupo de discentes que buscam incorporar outra perspectiva de visibilizar seu conhecimento bem como compreendê-lo com particularidade territorial. Concluímos que, ao integrar os saberes, contribuimos para a produção de um conhecimento acessível e útil para a superação de problemas, incluindo um pensamento mais próximo do cotidiano, uma tentativa de superação da objetividade do outro, de pensar a ciência de sujeito para sujeito, um saber compartilhado mutuamente, dentro de uma superação disciplinar.

Palavras-chave: Territórios. Horizontalidade do Saber. Licenciatura. Seminário Integrador. Pensamento complexo.

Abstract:

1 Licenciada em Letras/Inglês (FICAB), Especialização em Língua Inglesa (PUC/MG), Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos (UFMG). Professora adjunta do Departamento de Educação e Ciências Humanas – DECH da Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEUNES/UFES.

2 Graduação em Química pela Universidade de Passo Fundo (1999), especialização em Práticas Pedagógicas pela Faculdade de Educação de Joinville (2004 e Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016). Professora Adjunta no Departamento de Educação e Ciências Humanas na Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. Principal área de atuação: Ensino de Química e Ciências; História e Filosofia da Ciência; Educação do Campo; Saberes tradicionais; Formação de professores; Alfabetização científica

The Countryside Education Degree courses, implemented in a multi and transdisciplinary perspective, are the result of a historic struggle of the rural peoples for the right to training educators to work in their territories. In this sense, we seek to reflect and contribute to this discussion, seeking to bring experiences within the CEUNES / UFES field education course, based on pedagogical and educational activities that make it possible to relate the knowledge produced in their territories with the experiences woven within the course so they are called the Integrating Seminar. Thus, the present work seeks to reflect on the horizontality of knowledge in the context of Countryside Education. We weave our considerations linked to our experiences based on the notion of territory, the ecological perspective and the perspective of critical education. We use a field research methodology with a qualitative approach in order to understand some actions in different ways through collective experiences within the course. The results reveal that the Integrator Seminar space makes it possible to give voice to a group of students who seek to incorporate another perspective of making their knowledge visible as well as understanding it with territorial particularity. We conclude that, by integrating knowledge, we contribute to the production of accessible and useful knowledge to overcome problems, including thinking closer to everyday life, an attempt to overcome the objectivity of the other, to think about science from subject to subject, a knowledge shared mutually, within a disciplinary overcoming.

Keywords: Territories. Horizontality of knowledge. Graduation. Integrator Seminar. Complex thinking.

Apresentação

As reflexões propostas neste trabalho têm como base debates e rodas de conversas realizadas por docentes e discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), cujos objetivos centravam-se em construir/definir elementos para escolha de organização, procedimentos, conteúdos que buscassem integrar as experiências, os saberes, as culturas dos diferentes territórios às experiências vivenciadas em um novo espaço de produção e socialização de saber: a universidade.

Partimos da premissa que os caminhos traçados e as escolhas realizadas quanto aos aspectos teórico-metodológico de um curso, marcado por singularidades tais como a organização em tempo: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) e especificidades de sujeitos (camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos), que podem influenciar no papel político da universidade e da escola para seus estudantes ao estabelecer o alcance das vozes da comunidade escolar tanto em sua luta em prol das mudanças e transformações sociais quanto maior protagonismo político e na (re)construção de sentidos e identidades.

Isso posto, é mister registrar a importância da problematização entre a relação de saberes e territórios, principalmente quando o território em questão se distingue daquele no qual as teorias são delineadas. Nas palavras de Porto-Gonçalves (2006), é preciso romper com a ideia eurocêntrica de conhecimento universal e considerar as diferentes matizes de racionalidades

constituídas de diferentes lugares, “o que nos obriga a considerar os processos por meio dos quais os conhecimentos podem dialogar, se relacionar” (p. 38).

Nesses termos, queremos colocar o exercício científico-acadêmico como um movimento que assume importantes funções e possibilita esse dialogar e relacionar. Uma das funções importantes desse exercício numa perspectiva crítica, segundo Melo (2018), é a **verticalidade do saber** - o aprofundamento dos conhecimentos sobre determinado objeto, para que o sujeito/educando pesquisador socialize os resultados de sua investigação, delimitando as características e/ou funcionalidades em prol do desenvolvimento social no interior de uma sociedade fraturada por várias expressões de desigualdade social. Outra função é **horizontalidade do diálogo que esse saber abrange** - ampliar as possibilidades do sujeito/educando interagir com traços socioculturais e políticos que contextualizam e constituem seu objeto de investigação, compreendendo o valor das ciências e filosofias. Acrescentamos aqui a compressão desses valores dentro de vários territórios, como uma linguagem para se comunicar com várias demandas, manifestações e aplicabilidade.

Nesse horizonte, procuramos situar, por meio de algumas sucintas reflexões, os debates em torno de uma política nacional de Educação do Campo que consubstanciam a ruptura com a educação rural, possibilitando pensar o campo como território de saber, cultura. Delineamos algumas premissas do próprio fazer acadêmico como uma atividade que ocorre dentro de situações e contextos específicos na produção de conhecimento, buscando enfatizar as possibilidades de se olhar para o conhecimento numa perspectiva complexa.

Nesses moldes, trazemos um conjunto de reflexões e experiências a respeito de atividades educativas que envolvem processos por meio dos quais os educandos podem dialogar e relacionar os conhecimentos produzidos em seus territórios com os conhecimentos e as experiências tecidas no interior da graduação a partir de um dos elementos pedagógicos do curso: o Seminário Integrador. Por fim, buscamos delinear algumas considerações finais a respeito da problematização elucidada.

Reflexões iniciais

Depois de mais de 70 anos de existência, segundo Manarin (2006), neste milênio, mais precisamente nas últimas décadas, o MEC se dispôs a criar um espaço formal para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política Nacional de Educação do Campo. Em outros termos, o governo, a partir da esfera federal, mobilou-se na direção de criar espaço e responder a direitos cobrados. Segundo o autor, essa pequena fissura aberta diante da

máquina governamental na primeira década desse milênio deve ser reconhecida, mas vista como muito frágil, principalmente, em tempos de recrudescimento da padronização/homogeneização do conhecimento, do sentido, da cultura, do território e do mito da neutralidade.

Nessa perspectiva, a luta por uma educação do campo³ coloca no cerne do debate o direito de sujeitos ao acesso à educação básica e superior. Esse movimento de luta recusa os moldes de uma educação denominada ‘rural’ que representa, segundo Santos e Brito (2017), a face atrasada do país e coloca os sujeitos como atrasados, desqualificados para o trabalho no modelo industrial. Por meio de sua atuação política e social, os sujeitos do campo repelem a imagem que deles se construiu ao longo dos tempos, construindo para si uma imagem positiva de sujeitos políticos, sociais e culturais e, acima de tudo, sujeitos de direito. Nesse movimento, rompe-se com a ideia da educação rural e constrói-se um novo paradigma⁴ em torno de um projeto de Educação do Campo onde os povos do campo possam ter o direito à uma educação pública e de qualidade nesse território, compreender suas práticas localizadas, história, cultura, noutros termos, viver nesse território.

Nesses moldes, o conceito de campo é construído como território onde as diversas formas de organização do campesinato são realizadas como um espaço de vida, relações sociais de educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política etc. Segundo Fernandes (2006), o conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. Segundo o autor,

[...] os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (FERNANDES, 2006, p.29).

3 Cabe situar que são consideradas populações do campo, segundo o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, 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 produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

4 A noção de paradigma assentada nesse trabalho parte das considerações de Khun (1987) como um “conjunto de compromissos relativos a generalizações simbólicas, crenças, valores e soluções modelares que são compartilhados por uma comunidade. Noutras palavras pode “caracterizar quaisquer realizações científicas e não científicas reconhecidas que, definindo os problemas e métodos que uma dada comunidade considera legítimos, fornecem subsídios para a prática científica, artística, acadêmica ou institucional dessa comunidade” (p. 158).

A partir da noção de território como lugar de vida, educação, cultura, economia dentre outras dimensões, brechas se abriram por meio do eco de vozes dos próprios sujeitos camponeses. Esses sujeitos protagonizam e reivindicam esse campo de direito e de políticas e fizeram com que, nas últimas décadas, diversas universidades recebessem demandas quanto à formação de educadores para atuarem nas escolas do campo, desembocando na implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram se implementando em diversas universidades públicas brasileiras, resultado do processo de construção promovido historicamente pelo movimento de Educação do Campo e de articulação com os sujeitos do campo, que, desde o 1º Encontro Nacional dos(as) Educadores(as) da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997 em Luziânia/Goiás, passando pelas Conferências Nacionais e legitimado pelos pareceres, resoluções e decretos, colocam a Educação do Campo na área do Direito. Com uma perspectiva multi e transdisciplinar, a Licenciatura em Educação do Campo possibilita aos estudantes perceberem a complexidade das formas de conhecimento, como se imbricam, se integram e, ao mesmo tempo, são vistas por um prisma compartimentado.

Esse movimento multidimensional para se olhar o conhecimento implica reconhecer, nos termos de Souza Santos (2010, p. 54), a ideia da diversidade epistemológica do mundo e o “reconhecimento além do conhecimento científico, o que implica uma ecologia de saberes” e, conseqüentemente, a presença de sujeitos de diversos territórios de forma igualitária na produção de saberes científicos e não científicos.

Compreender a perspectiva inter e multidisciplinar do curso implica o desafio de olhar para o conhecimento e construir possibilidades de superação da fragmentação do conhecimento. Considerando nossa tradição nos espaços acadêmicos de compartimentar o saber em áreas, disciplinas, eis um dos desafios dos docentes, oriundos dessa tradição, em construir interações metodológicas das diferentes disciplinas no fazer e no pensar do conhecimento consolidado pela ciência moderna e os saberes e formas de fazer das comunidades e povos do campo. Essas interações metodológicas buscam abrir perspectivas acerca da produção e socialização do conhecimento, que podem se alimentar de variadas fontes, de acordo com as diversidades de olhares, culturas e modos de viver nesses territórios.

Para estabelecer o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais, torna-se fundamental reconhecer este patrimônio epistêmico e incorporar outras perspectivas, desde os povos que foram silenciados e invisibilizados no decorrer da história. Isso implica reconhecer, segundo Ferreira (2018), as potencialidades teóricas e metodológicas desses saberes para as atividades de ensino em espaços também formais, ampliando as referências

acerca da produção do conhecimento e desconstruindo as hierarquias entre conhecimento científico e não científico.

Para além dessa perspectiva inter e multidisciplinar, o curso de licenciatura em Educação do campo se insere numa perspectiva transdisciplinar, que vai além de uma nova terminologia. O propósito do conhecimento produzido, experienciado e dialogado pelos educandos nessa perspectiva, nos termos de Sommerville (1993), implica o reconhecimento de se comunicar com a coletividade; implica formas de se tratar os problemas críticos com que se defrontam os indivíduos em seus territórios e, conseqüentemente, a sociedade.

Diante desses desafios e com o intuito de proporcionar esse diálogo entre os saberes dos sujeitos do campo e o conhecimento científico disseminado pela academia, o curso é organizado nos moldes da Alternância - Pedagogia da Alternância. Um dos momentos da alternância é o **Tempo Universidade (TU)** em que o educando vivencia a universidade, participando das aulas, seminários, colóquios, grupos de estudos etc. Noutras palavras, busca interagir com o fazer e o pensar do conhecimento pela ciência moderna dentre outros. Outro momento da alternância denominamos **Tempo Comunidade (TC)** – momento de contextualização e/ou integração dos conteúdos abordados durante o Tempo Universidade, buscando relacioná-los à realidade do campo, do local de origem. Em contrapartida, novas informações que são trazidas da comunidade, são valorizadas e ampliadas no Tempo Universidade, através do conhecimento científico.

A Pedagogia da Alternância propõe o diálogo horizontal entre esses dois tempos de formação, socializando o conhecimento com a família, comunidade e docentes numa perspectiva de relação horizontal entre saberes. A rigor, no momento de vivência com a comunidade em seu território, o educando realiza os trabalhos de campo cujas atividades interdisciplinares visam proporcionar experiências de vivência junto a diferentes realidades do campo por meio de eixos temáticos. Esse momento potencializa o educando articular o diálogo de saberes do sujeito do campo ao conhecimento da academia em práticas/realidades localizadas. A socialização dessa articulação se dá, no interior do curso de licenciatura em Educação do Campo do CEUNES/UFES, por meio do diálogo construído por discentes e docentes no **Seminário Integrador**. Na seção seguinte situamos esse momento pedagógico.

2 A horizontalidade do saber: Seminário Integrador

O ponto de partida para as discussões em torno de um momento horizontal no interior do curso em questão para que os educandos e docentes socializassem e refletissem sobre o conhecimento seus modos de produção e complexidade baseou-se nas ideias de Morin (1999).

Na perspectiva desse autor, a extrema complexidade do mundo atual exige que o estudante se posicione, julgue e tome decisões e seja responsabilizado por isso. Essas capacidades mentais, construídas nas interações sociais, em situações complexas, exigem novas formas de participação. Nesses moldes, compreendemos que a educação, em todos os níveis, da básica à superior, deve buscar a não fragmentação do saber, situando as informações dentro de um contexto de estudo, não isolado. Para Morin (1999, p. 16) “a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, não atrofiada”.

A esse respeito, é que achamos relevante repensar o ensino no interior do curso, considerando os desafios de propor a horizontalidade e diálogo de saberes em meio a um momento de expansão assustadora e descontrolada das tecnologias da comunicação. Nesse cenário, em muitas situações o volume de informações sem organização e conexão ficam dispersas e sem contexto. Para tanto, propomos o momento do Tempo Universidade (TU) que nomeamos por **Seminário Integrador**.

Ao considerar a horizontalidade, levamos em consideração que as populações do campo se encontram numa realidade de diversidade e riqueza cultural, misticismo, saberes populares e tradições. Esses aspectos devem ser valorizados e ampliados pelo conhecimento científico, num conhecimento construído e contextualizado pela realidade, com seus problemas e desafios, dentro de aspectos históricos, sociais e políticos, atribuindo significação e complexidade ao pensamento. Assim, o Seminário Integrador se constituiu num espaço para que o conhecimento construído pudesse ser debatido, contextualizado a partir de diversas lentes para construção de sentidos, por meio da presença de sujeitos de diversos territórios na articulação de saberes científicos e não científicos. Assim, foi proposto eixos integradores⁵ para guiar a organização dos trabalhos em cada período o curso, a saber:

5 Essa prática é explicada por Paulo Freire (2009) como a adoção de situações que cercam a realidade de educandos e educadores. Estes eixos precisam ser, não só apreendidos, mas refletidos, para que ocorra a tomada de consciência dos indivíduos sobre eles. Mais do que palavras, os temas são objetos de conhecimentos que deverão ser interpretados e representados pelos aprendizes

Quadro 1: Eixos integradores

| Período do curso | Eixos Integradores |
|-------------------------|---|
| 1º | Sujeitos do campo e suas formas de produção |
| 2º | Educação, organização e resistência |
| 3º | Linguagens e leitura da realidade campesina |
| 4º | Saberes da terra, da floresta e das águas |
| 5º | Identidade e território |
| 6º | Olhares locais |
| 7º | Espaços educativos do campo |
| 8º | Ser educador do campo |

Fonte: elaboração das autoras

A construção desses eixos se pautou por meio do intrínseco diálogo com os educandos, ao problematizarem a realidade dada em seus territórios. Os critérios para a definição se deram por meio de temas em que o aluno pudesse desenvolver, a partir do seu olhar, recortes para abordar determinado objeto de investigação de forma a aprofundá-lo e contextualizá-lo com seus saberes em cada disciplina de cada período. A necessidade de organização pedagógica nos levou a configuração de um eixo por período. Contudo, é importante ressaltar que essa configuração não é estanque e acabada. A definição problematizada é construída no movimento de diálogo com os educandos e, conseqüentemente, irá se alterar à medida que as realidades vão se modificando no movimento dialético da agência humana sobre o território.

Na seção seguinte contextualizamos uma experiência vivida no momento do Seminário Integrador por uma turma de 2º período do curso. Ressaltamos que o intuito dessa contextualização é para socialização dessa experiência em um curso de licenciatura em Educação do Campo, mas reconhecemos, diante da complexidade de saberes envolvidos, que ela não encerra em si, mas abre brechas para outros momentos de enriquecimento que poderão ir se aprimorando no decorrer do seu desenvolvimento.

2.1 Percursos da experiência

A turma selecionada para vivenciar esse momento foi o 2º período do curso, composta por estudantes das habilitações de Ciências Naturais e Ciências Humanas, num total de 70 alunos. Para dar sentido e efetividade aos trabalhos dos TU e TC, iniciamos como uma ação coletiva e dialógica entre professores das áreas das habilitações do curso: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza, mais detidamente nas disciplinas denominadas Introdução à

Matemática, Desenvolvimento Humano, Movimentos Sociais e Educação, Projeto Integrado de Ensino e Pesquisa e Economia e Modos de Produção, Leitura e Produção de Texto. Essa conversa inicial foi fundamental para que os educadores encontrassem uma abordagem relevante e pontos em comum em suas disciplinas a partir dos quais seria possível elaborar uma proposta coletiva.

Sendo assim, as atividades das duas áreas foram organizadas em torno de um mesmo eixo integrador: “**Educação, organização e resistência**”. Foi proposta aos alunos a produção de um texto para que pudessem integrar e inter-relacionar as atividades do Tempo Comunidade de cada disciplina ao eixo integrador. Além de potencializar a oralidade e escrita dos educandos, o objetivo da proposta, nesses moldes, era a apresentação para a coletividade dos educandos no momento Seminário Integrador. As especificidades de cada área foram preservadas, confrontadas com os saberes das outras áreas e ao eixo integrador, na construção dos textos.

Os trabalhos do Tempo Comunidade das disciplinas referiram-se aos movimentos sociais; cálculo de gastos e lucros envolvidos nos produtos e serviços produzidos e comercializados no campo; o método científico; os modos de produção e o desenvolvimento humano; as práticas sociais de letramento que permeiam nesses territórios, observando quais textos orais ou escritos são produzidos nesses espaços para a construção de relações dentro desses territórios.

Os estudantes puderam trabalhar individualmente ou em dupla e tiveram orientação/diálogo com os professores na delimitação de aspectos a serem abordados em seus trabalhos. Adicionalmente, realizaram pesquisas bibliográficas, de campo, foram a biblioteca da universidade, compondo, assim, sua preparação teórica. Em sequência, articularam e apontaram pontos comuns e integradores entre os temas de estudo das disciplinas e o eixo integrador “Educação, organização e resistência”. Após reflexão sobre os dados, retextualizaram suas experiências de pesquisa, por meio de leituras de artigos, anotações em aula, esquemas e mapas conceituais produzidos nas disciplinas, em uma apresentação oral (com utilização de recursos tecnológicos como *powerpoint*, vídeos) e Seminário com 15 minutos de duração. Os critérios de avaliação dos textos foram: integração ao eixo temático, relevância, clareza, objetividade na escrita e interatividade na apresentação.

Compreendemos que a abordagem por meio do eixo integrador, à luz da perspectiva de Paulo Freire (1967, 1987, 1992), visa a mediatização dos saberes por meio de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, de arguição da realidade, na qual o diálogo começa a partir da reflexão sobre contradições básicas de situações existenciais, consubstanciando-se na educação para a prática da liberdade. Para Freire (1967; 1987), os temas sociais e as situações

reais propiciam a práxis educativa, que, enriquecida pela nova linguagem e pelos novos significados, transforma o mundo, em vez de reproduzi-lo.

Nessa perspectiva, todos os trabalhos apresentados pelos alunos trouxeram seu olhar reflexivo sobre a realidade de seus territórios, as situações existenciais; as contradições que vivem e os desafios para superação. O quadro abaixo estratifica os problemas levantados a partir das discussões no TU e TC mediados pelo eixo integrador “**Educação, organização e resistência**”:

Quadro 2: Temáticas elencadas no Seminário

| Seminário Integrador | |
|--------------------------------------|--|
| Temáticas | Identidade e resistência camponesa no Assentamento Castro Alves |
| | O Título da Terra |
| | As resistências dentro do acampamento |
| | A resistência do Camponês negro na comunidade |
| | Organização e resistência das escolas Estrela do Chê e Margem do Itauninhas |
| | Resistência nas Escolas das comunidades Quilombolas |
| | Processo de construção da escola no assentamento Paulo Freire |
| | Retomadas do território Quilombola |
| | Organização e resistência do MMC no assentamento córrego Augusta |
| | Fechamento da Escola Unidocente Porto dos Tocos- comunidade quilombola Angelim 1 |
| | A experiência do Assentamento XIII de setembro na preservação ambiental |
| | A trajetória da Escola Três de Maio: conflitos e resistência |
| | A importância da escola no fortalecimento da comunidade São Domingos |
| | A identidade pela cultura |
| | A trajetória do Associativismo na comunidade quilombola Angelim II |
| | Experiências da Escola Saturnino Ribeiro no assentamento Olinda II |
| | Alimentação Escolar |
| | Resistência: mesa de Santa Bárbara |
| Tambor Dialético e Educação do Campo | |

Fonte: elaboração das autoras

O quadro demonstra, a partir das temáticas escolhidas pelos educandos, como conseguem, por meio das problematizações teóricas propostas pelas disciplinas dentro do Tempo Universidade, entrelaçar aspectos da Educação, formas de organização e resistência. Os educandos lançam um olhar para objetos de pesquisa a partir de suas práticas situadas/localizadas dentro do contexto sociocultural em que estão inseridos, visto que toda experiência vivencial se dá em práticas localizadas dentro de um contexto cultural.

Logo, as escolhas delimitadas pelos alunos refletem essa articulação, buscando problematizar como constroem resistências dentro das comunidades de assentamento, comunidades quilombolas para superar as constantes investidas em relação as suas organizações, cultura, direitos, nos termos de Souza Santos (2020), possibilidades civilizatórias de se viver.

Os educandos delineiam questões relacionadas à cultura, identidade, formas de organização e resistência dentro de comunidades assentadas por meio das lutas pela terra bem como comunidades quilombolas no interior do estado do ES, tais como: “Identidade e resistência camponesa no Assentamento Castro Alves”; “As resistências dentro do acampamento”; “A resistência do Camponês negro na comunidade”; “Organização e resistência das escolas Estrela do Chê e Margem do Itauninhas”; “Resistência nas Escolas das comunidades Quilombolas”; Retomadas do território Quilombola” “A importância da escola no fortalecimento da comunidade São Domingos; etc.

Essas temáticas mostram a preocupação em problematizar questões que são invisibilizadas em nossa sociedade, como os constantes ataques que as comunidades camponesas na região do norte do ES têm sofrido com ausências de políticas públicas que garantam o direito ao território como lugar de vida, cultura, educação etc. Em muitas comunidades destacadas pelos alunos as escolas têm sido fechadas, não permitindo nesses territórios espaços educativos e, para tanto, buscam organizar formas de resistência. Além desses aspectos, muitas comunidades têm sofrido ataques com o avanço do agronegócio da cana de açúcar e o cultivo de eucalipto, obscurecendo o reconhecimento de seus territórios, suas culturas e histórias relegadas pela história.

Nessa perspectiva, levantam temáticas com que se defrontam e buscam compreendê-las de forma vertical – aprofundamento do conhecimento sobre o objeto bem como socializar e ampliar (horizontalmente) as possibilidades de compreender os traços socioculturais e políticos que contextualizam seu objeto de investigação. Nesse sentido, vemos um esforço de se

engajarem em pesquisas, delimitações de estudos com cariz tanto teórico quanto aplicado, buscando estabelecer uma relação teoria e prática.

Nesse movimento, percebemos como as dimensões do conhecimento estão imbricadas nessa esfera pedagógica. Aqui compreendemos a dimensão do conhecimento, nos termos de Unsworth (2001, 2004), ligadas aos seus diversos tipos: informal, sistemático e transformativo. Nesses moldes, o conhecimento informal situa-se no âmbito do entendimento que os indivíduos desenvolvem em grande medida, através da experiência pessoal e/ou comunal.

Reitera-se que esse saber precisa ser visibilizado numa perspectiva ecológica e horizontal visto que a ciência moderna, nos termos de Souza Santos (2010, p. 33), estabelece hierarquias e métodos em definir o que é científico e não científico, relegando esses saberes a “conhecimentos “populares, leigos, plebeus camponeses, ou indígenas”. Fato é que o conhecimento científico, produzido pela ciência moderna, não se encontra distribuído de forma equitativa e mesmo que fosse, nos moldes do capitalismo e colonialismo, esse saber tem limites em relação ao tipo de intervenção que promove. Daí para o autor a necessidade de explorar “a pluralidade interna da ciência”, isto é, práticas científicas alternativas e promover a interdependência entre saberes científicos e não científicos.

Esse movimento de dar voz a outros sujeitos, apagados em prol de uma histórica única, e outras alternativas de modos de conhecer e produzir conhecimento, como por exemplo contextualizar “*A identidade pela cultura*”; “*Experiências da Escola Saturnino Ribeiro no Assentamento Olinda II*”; “*Resistência: mesa de Santa Bárbara*” dentre outros é, pela ótica de Ribeiro (2018), questionar o lugar de falar.

Nas relações sociais, os discursos têm desempenhado um papel muito importante, logo, é necessário quebrar o monopólio da fala, romper a história única em que apenas determinados grupos podem e tem legitimidade de falar, falar do outro e pelo outro. Ao situar, por exemplo, a resistência por meio da mesa de Santa Bárbara é olhar para a história e ancestralidade do povo negro que sempre resistiu às opressões a sua cultura, vida e desconstruir ‘mitos’ em torno da sua religiosidade e história bem como mostrar o contato da religiosidade de matriz africana com a religiosidade imposta pelo colonizador. Nessas experiências, ficam evidente um movimento de descentralizar o lugar de fala que garantia a estabilidade de quem detinha a palavra e legitimidade de usá-la quando se refere à luta, cultura, resistência, organização dos povos do campo.

Nesse sentido, as causas e efeitos das situações de opressões, que não são visibilizadas, são abordadas/questionadas pela ótica do educando para tomada de consciência. Buscar ressaltar as práticas que sempre foram *in natura* e precisam ser denunciadas, considerando que

vivemos uma cultura que reproduz desigualdades na forma do imaginário que naturaliza o sofrimento de uma grande parte da população.

Desse modo, buscar uma horizontalidade e verticalidade do saber é também possibilitar outras lentes para interpretar fenômenos tanto locais e globais como que nossos alunos se defrontam. De acordo com Resende (2019), “não podemos nos furtar a discutir seriamente as desigualdades históricas que nos constituem como sociedade” (p. 27).

Em outros termos, a temáticas situadas evidenciam, mesmo com o avanço da ciência que reconhece a importância da educação, a importância de alternativas de agir sobre o ambiente. Elas situam a necessidade de resistir a um discurso neoliberal em que o Estado encolhe sua atuação e fecha escolas do campo, não reconhece a identidade e o território de povos camponeses em nome da produção de commodities sob o manto do agronegócio, gerando impactos ambientais, econômicos e sociais. É nessa perspectiva que o seminário Integrador propõe ser um momento pedagógico em que o educando começa a problematizar e arguir as contradições básicas das situações existenciais, potencializado, assim, o seu saber de “leigo”, “camponês”, numa perspectiva dialógica e ecológica.

Na busca de um mundo mais humanizado e dialógico, esse momento pedagógico é mais uma atividade educativa em que os educandos vão dialogando com as diferentes vozes e tomando consciência, nos termos de Freire (1974), do cenário do mundo globalizado e das práticas neoliberais que nos desumanizam e são justificadas por um discurso fatalista e conservador. Ao demarcar a importância do diálogo, de pronunciar o mundo que os educandos compreendem o mundo pronunciado pela ação humana e começam a entrelaçar seus saberes com o conhecimento sistemático, rompendo padrões, e desconstruindo paradigmas e ideias totalizantes.

O conhecimento sistemático, compreendido como o aprendizado especializado de instituições, incluindo conceitos fundamentais e as perspectivas hegemônicas dentro das disciplinas reconhecidas, reflete os conteúdos nos currículos e possibilitam aos educandos dialogar com seus saberes e estabelecer uma verticalidade do saber sobre determinado fenômeno, objeto, aprofundando-o, delimitando-o, buscando compreendê-lo melhor a partir de várias perspectivas, com vistas a dar uma resposta ao seu entorno. Assim, o conhecimento sistemático possibilita uma construção alternativa da realidade ao lado da experiência do senso comum.

Isso, no entanto, não apaga a agência dos educandos em questionar a noção de conhecimento sistemático; buscando transformá-lo e compreender que o que parece ser uma visão natural dos fenômenos é, na verdade, uma visão produzida pela combinação particular

das influências históricas, sociais e políticas e, assim, idealizar quais combinações alternativas dessas influências podem produzir diferentes visões. Daí a necessidade de olhar para o conhecimento não de forma fractal, mas complexa, buscando integrar diversidades de saberes, ampliando as referências acerca da produção do conhecimento.

Nesse sentido, é mister considerar a diversidade de realidades e necessidades que emergem nos contextos locais e globais e (re)pensar a natureza do conhecimento e o seu processo de produção. Logo, a sistema educacional tem seu valor, porém calcado numa perspectiva pedagógica diferente cujo foco não está na transmissão de uma informação que é recebida passivamente devido a sua investidura de autoridade, mas sim na ênfase à criatividade, à agência, à resolução de problemas e à contribuição ativa de cada pessoa em um ambiente ou comunidade.

Reflexões sobre a experiência-

Observamos que cada disciplina tem sua razão de ser, seu objeto de estudo, seu sistema de conceitos e seus procedimentos metodológicos, associados a atitudes e valores, mas, no conjunto, a área corresponde às produções humanas na busca da compreensão da natureza e de sua transformação, do próprio ser humano e de suas ações, mediante a produção de instrumentos culturais de ação alargada na natureza e nas interações sociais (artefatos tecnológicos, tecnologia em geral).

Assim como a especificidade de cada uma das disciplinas deve ser preservada, o diálogo entre saberes também deve ser assegurado, tendo como objeto de estudo, o contexto real dos problemas do campo – as situações de vivência dos alunos. A complexidade desses objetos exige análises multidimensionais, com significação de conceitos de diferentes sistemas conceituais, traduzidas nas disciplinas do curso. Isso leva à superação da fragmentação e da sequência linear com que, muitas vezes são abordados os conteúdos.

Em trechos de textos realizados pelos estudantes, percebe-se a relação entre os conteúdos das disciplinas, como por exemplo Introdução à Matemática, Desenvolvimento Humano, Movimentos Sociais e Educação etc. e o eixo integrador, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Textos realizados pelos estudantes durante o Seminário Integrador

| Estudantes | |
|------------|--|
| 1 | Dessa forma promovendo a luta pela valorização e o respeito dos direitos que são garantidos na constituição, com objetivo de preservar a cultura do homem do campo e fazer com que o Estado invista em escolas de qualidade e aceitação de um currículo diferenciado. A autonomia de resistir cada vez mais no campo e na luta por uma formação que liberte os povos, e assim lutar também por uma educação urbana que retire da sua cultura os saberes impostos pela ideologia dominante. |
| 2 | “O planejamento é de grande valia para a resistência do agricultor, e por ser uma dificuldade de todos é relevante abordar tal reflexão. O planejamento facilita na organização de propriedades, associações, cooperativas e agroindústrias, pois aumenta a compreensão das atividades, metas, valores, missão e a visão da empresa. |
| 3 | O planejamento é uma forma de educação para que os indivíduos sejam organizados e resistam no campo, uma vez que oportuniza a obtenção de informações e experiências para conhecer melhor as oportunidades do negócio almejado. O agricultor quando fizer o planejamento irá notar as diversas vantagens em aplicá-lo, entre elas: conhecer seus concorrentes, fornecedores, clientes e colaboradores e buscar o atingimento das metas descritas no planejamento. |
| 4 | O agricultor tem diversas ferramentas para organizar e administrar seu negócio, informações e controles diários que auxiliam na tomada de decisões, melhorando a administração de sua propriedade implementando anotações em papel ou planilhas de computador. Esses registros podem ser financeiros, dinheiro em caixa, investimentos, contas a pagar e receber, empréstimos entre outros. A persistência para o empreendedor rural é de extrema importância, em razão de ajudá-lo a desenvolver diversas habilidades, enfrentar os obstáculos e montar um planejamento consistente e eficaz para assim alcançar os objetivos e vencer os seus limites. |

A partir dos excertos acima, podemos observar no discurso do estudante 01 um olhar para a sua constituição ontológica enquanto sujeito que busca compreender, tanto numa perspectiva horizontal quanto vertical do saber, a legitimidade da luta e valorização dos povos camponeses, busca compreender o porquê da necessidade da educação e preservação da cultura dentro do território do campo. O seu discurso indica uma aproximação com reflexões em torno das vivências no interior do curso, demarcando uma posição em relação ao histórico de luta dos povos camponeses por direitos à educação, reconhecimento de sua cultura, saber etc. Nesse sentido, busca situar, por meio de uma reflexão epistemológica, o desafio de pensar a produção do conhecimento acessível e útil para a superação de problemas, incluindo um pensamento mais próximo do cotidiano, uma tentativa de superação da objetividade do outro, de pensar a ciência de sujeito para sujeito, um saber compartilhado mutuamente e relevante, dentro de uma superação disciplinar. É fato que esses alunos estão num processo de formação e, conseqüentemente, vão tendo mais condições de verticalizar/aprofundar essa produção de conhecimento para que saiam de um senso comum, ou ativismo, conhecendo processos e meios

de produção de saber para que consigam construir suas resistências ao academicismo/cientificismo puro que em muitas situações deslegitima o outro e as suas possibilidades de ser.

Nos excertos dos alunos 2, 3 e 4 os estudantes situam de forma reflexiva como buscaram dialogar com o conhecimento das disciplinas do curso, por exemplo *Introdução à Matemática, Desenvolvimento Humano e Economia e Modos de Produção*, sobre a importância de conhecer seus modos de organização para garantir sua subsistência e permanência no campo, modos de viver que podem ser refletidos nos seus modos de produção e, conseqüentemente, como podem ser desenvolvidos de maneira mais diversa e sustentável. Logo, não apenas pela experiência como também pela possibilidade de diálogo de conhecimentos em outras áreas eles podem potencializar seu planejamento, administração no desenvolvimento de ações em seu contexto.

Nesses moldes, constitui-se uma “necessidade cognitiva”, segundo Morin (2004) a capacidade de inserir um conhecimento particular em seu contexto estudá-lo em seu conjunto. Daí a necessidade de desenvolvimento de aptidões para contextualizar, integrar, constituir-se de grande importância em cursos de formação de docentes.

Dessa forma, a educação do campo cumpre sua função social, articulando linguagens e modelos que compõem cada cultura, estabelece mediações capazes de produzir o conhecimento na inter-relação dinâmica de conceitos cotidianos e científicos diversificados, que incluem o universo cultural do campo. Sendo assim, é desafiador, mas possível organizar e estruturar, de forma articulada, os temas sociais, os conceitos e os conteúdos associados à formação humano-social, na abordagem de situações reais facilitadoras de novas ações conjuntas. Com essa organização, espera-se que ocorra a apropriação do necessário pensamento complexo, capaz de participar no desenvolvimento das novas capacidades humana

Considerações finais

Integrar os conhecimentos na educação do campo constitui uma dinâmica que zela pelo conhecimento embasado na apreensão da realidade, na autonomia do educando, no diálogo e no agir. Os educandos foram tirados conforto habitual, foram desafiados a estabelecer relações, a conhecer e entender os problemas, e esse “incômodo” poderá vir a ser o motor de toda sua retórica e ação política, no seu comprometimento com os problemas reais do campo. Percebeu-se a relevância e contribuição dos assuntos abordados na formação do pensamento complexo. Além disso, a importância se proclama na integração e vantagem da pedagogia da alternância, pois, com esse método de educar, o sujeito poderá perceber o valor de estar sempre organizado.

Com o presente trabalho, pode-se concluir que uma das metas principais da educação do campo - possibilitar a alternância de tempos estudos com o Tempo Comunidade - se cumpriu. Essa alternância não pode dar-se de forma isolada do contexto do campo, das outras disciplinas, devendo-se evitar a “acumulação estéril do conhecimento” (MORIN, 2004, p. 24), sendo que este deve estar em constante separação, ligação, análise e síntese.

Antes de concluir, faz-se necessário ressaltar também o aspecto da interação entre docentes, o diálogo de saberes, a construção coletiva do conhecimento. A experiência exigiu que os próprios professores tivessem noção, em grande medida, de como suas disciplinas se relacionam bem como o que une o conhecimento em cada área. O trabalho também contribuiu no sentido de preparar os educandos para a complexidade do mundo real, apontando as articulações entre os movimentos sociais e a emergência/consolidação de uma educação voltada para os sujeitos do campo além de fortalecer a importância do vínculo das escolas do Campo com as lutas sociais. Os docentes das escolas do campo deverão levar os alunos a contextualizar, opinar, discutir, intervir a respeito de temas socialmente relevantes na atualidade, em sua comunidade.

Referências

BRASIL, **Decreto n. 7.352, 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 União, Brasília: 2010.

FERNANDES, B. M. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: CASTAGNA, M. M. (Org). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERREIRA, S. R. B. **Diálogo de Saberes: potencialidades teóricas e metodológicas do conhecimento quilombola para as atividades de ensino no norte do Espírito**. *Revista KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino. Comunidades tradicionais e escola: enlace de aprendizagens e territórios de conhecimentos*. Dossiê, n.1, dezembro, 2018, p. 35-60.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MELO, I. F. M. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. M. (Orgs.). **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Párabola, 2018.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental. Natal: Editora da UFRN, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessário à educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MUNARIM, A. Elementos para uma Política de Educação do Campo. IN: CASTAGNA, M. M. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. **GEOgraphia** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF, Ano VIII, n.16, p.37-52, dezembro de 2006.

RESENDE, V. M. Perspectivas latino-americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. In: REZENDE, V. M (Org). **Decolonizar os estudos críticos do Discurso**. Pontes Editores, 2019, p.19-46.

RIBEIRO, D. Diversidade cultural e gênero no Brasil, a construção de uma sociedade democrática e fraterna e o respeito às diferenças. **Conferências nos Diálogos Contemporâneos**. Brasília: UnB, 2018.

SANTOS, Z. B.; BRITO, C. L. Contribuições dos Estudos do Texto e do Discurso para a Educação do Campo: Uma reflexão sobre práticas de letramento com gêneros jornalísticos. In: OLIVEIRA, U.J.; SANTOS, Z. B. (Orgs). **O Ensino na Educação Básica**: diálogos e possibilidades. Vitória, ES: Editora Milfontes, 2017.

SOMMERVILLE, S. Transdisciplinaridade, onda do futuro: Como preparar nossas praias. **Revista Tempo Brasileiro**, 113, pp. 75-96, 1993.

SOUZA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUZA SANTOS, B; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SOUZA SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina. Abril, 2020.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. Open University Press: New York, 2001[2004].