

COLEÇÃO

— Cadernos Escola da Terra: —
Semeando Saberes com Territórios

CADERNO TEMÁTICO IV

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA



Silvanete Pereira dos Santos • João Batista Begnami



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

GOVERNO FEDERAL

Luiz Inácio Lula da Silva – Presidente da República

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

Camilo Santana – Ministro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI

Zara Figueiredo – Secretária

Maria do Socorro Silva – Diretora de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental

Evandro Costa de Medeiros – Coordenador-Geral de Políticas de Educação do Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA

Gilmar Pereira da Silva - Reitor

Loiane Prado Verbicaro – Vice-reitora

Nelson José de Souza Júnior – Pró-reitor de Extensão

Eliana da Silva Felipe – Diretora do Instituto de Ciências da Educação

Celi da Costa Silva Bahia – Vice-diretora do Instituto de Ciências da Educação

COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS

COLETIVO RESPONSÁVEL PELA ORGANIZAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO

Salomão Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Maria Isabel Antunes-Rocha – Universidade Federal de Minas Gerais

Hellen do Socorro de Araújo Silva – Universidade Federal do Pará

Xavier Carvalho de Sousa Neto – Ministério da Educação

Álida Angélica Alves Leal – Universidade Federal de Minas Gerais

Maria de Nazaré Cunha de Araújo – Universidade Federal do Pará

ORGANIZADORES E ORGANIZADORAS DO CADERNO IV – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Silvanete Pereira dos Santos – Universidade Federal de Brasília

João Batista Begnami – Associação Mineira das Escolas Família Agrícola



COLEÇÃO

Cadernos Escola da Terra:
Semeando Saberes com os Territórios

Caderno IV

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Silvanete Pereira dos Santos • João Batista Begnami

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



BELÉM – PARÁ
2025

© 2025 Universidade Federal do Pará

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Sistematização e organização

Coletivo Responsável pela Organização Geral da Coleção

Revisão técnica

Álida Angélica Alves Leal
Hellen do Socorro de Araújo Silva
Maria Isabel Antunes-Rocha
Salomão Mufarrej Hage
Xavier Carvalho de Sousa Neto
Maria Clara Costa

Elemento gráfico capa [folha]

Álida Angélica Alves Leal



Revisão de texto

Kadu Sena | MC&G Editorial

Projeto gráfico

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Diagramação e Capa

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Ilustração capa

Robson Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371 Pedagogia da alternância : caderno 4 / orgs. Silvanete Pereira dos Santos e João Batista Begnami. — 1. ed. — Belém : MC&G, 2025.
Dados eletrônicos [PDF]. — (Coleção Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios ; 4).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6115-141-2

ISBN: 978-65-6115-120-7 (Coleção)

1. Educação rural. 2. Educação não-formal - Brasil. 3. Prática de ensino. 4. Educação rural - Políticas públicas. 5. Professores - Formação. 6. Educação rural - Aspectos sociais. I. Santos, Silvanete Pereira dos Santos. II. Begnami, João Batista. III. Coleção.

CDD23 : 370.91734

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971



DOI: 10.61367/9786561151412

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil

FUNDAÇÃO DE AMPARO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA
Rua Augusto Correa – S/N
Guama – Belém – PA – CEP: 66075-110 – CIDADE UNIVERSITÁRIA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS	7
APRESENTAÇÃO DO CADERNO	11
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O MOVIMENTO DOS CEFFAS: CONTEXTO, SUJEITOS, PRINCÍPIOS, CONCEITOS E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS	17
1 ORIGENS E EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA FRANÇA PARA MUNDO	18
2 OS QUATRO PILARES DOS CEFFAS	23
3 PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	26
4 AS MEDIAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA ALTERNÂNCIA	30
FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA EM CONTEXTOS DIVERSOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	37
1 FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO	39
2 FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA EM PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, MOVIMENTOS SOCIAIS E NO SETOR CORPORATIVO	43
3 FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	46
4 ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO CAMPO	52
5 FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO	54
6 FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	57

BASES LEGAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL	61
1 FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA	62
2 A ALTERNÂNCIA NA ATUAL LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)	64
3 A ALTERNÂNCIA NA LEI QUE REGULAMENTA O FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)	67
4 A ALTERNÂNCIA NOS DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE)	68
4.1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	69
4.2 Dias Letivos para a Aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)	71
4.3 Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância	74
5 A ALTERNÂNCIA NO DECRETO Nº 7.352/2010	76
6 FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA E O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, EM CONSTRUÇÃO	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	84
LISTA DE SIGLAS	91
LISTA DE QUADRO E FIGURA	92
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	93
SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS	95



APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: **SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS**

*[...] Amar a terra, e nela plantar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.*

*Choro virou alegria,
a fome virou fartura,
e na festa da colheita,
viola em noite de lua.*

*Mutirão é harmonia,
com cheiro de natureza,
o sol se esconde na serra
e a gente acende a fogueira. [...]*

(Zé Pinto)



Caros/as Educadores & Educadoras do Campo, das Águas e das Florestas,

É com grande satisfação que apresentamos a Coleção “Cadernos Escola da Terra”, instigados e instigadas pelos saberes e fazeres que animam os mutirões que marcam as populações do campo, das águas e das florestas em nosso País, “semeando saberes com os territórios”.

Este material foi produzido com a intenção de contribuir com a formação continuada de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas que realizam o trabalho docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos territórios do campo e quilombolas, atendidos pelo Programa Escola da Terra.

O Programa foi instituído pela Portaria nº 579, de 2/07/2013, do Ministério da Educação, no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e pela Portaria MEC n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, ratificado pela Portaria MEC n. 238, de 23 de abril de 2021; em conformidade com a CF/1988, Lei n. 9.394 (LDB/1994), Lei n. 13.005 (PNE/2014), Decreto n. 7.352/2010, Decreto n. 8.752/2016, Resolução CNE/CP 1/2020, entre outras legislações específicas.

Na função de uma política nacional de formação docente, o Programa Escola da Terra possui diretrizes e orientações teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos do campo, assegurando autonomia aos estados para elaborar sua proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações conflitivas e consensuais que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal e suas redes de ensino, bem como os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a execução do Programa em cada um dos estados brasileiros (Hage *et al.*, 2018).

Ao assumir os princípios da Educação do Campo como eixos estruturantes do processo formativo, o Programa Escola da Terra reconhece a diversidade de territórios e territorialidades do campo existentes no País, nos estados e nos municípios, assim como a complexidade que configura



as relações sociais nesses territórios. O Programa aposta na construção da *unidade na diversidade* ao materializar as ações protagonizadas pelos coletivos que assumem sua execução em cada um dos estados, com suas metodologias e construções teórico-metodológicas específicas, definidas com o acúmulo de experiências das Universidades com a sua participação no Movimento da Educação do Campo em seu estado.

A necessidade de fazer com que essas particularidades do Programa Escola da Terra sejam apropriadas com mais significância pelos sujeitos, coletivos e instâncias que participam de sua materialização justifica a produção desta Coleção, que cumpre o papel relevante no sentido de seus Cadernos serem utilizados de maneira muito abrangente, podendo contribuir também com:

- 1) a formação de todos os segmentos que integram as comunidades das escolas do campo, das águas e das florestas;
- 2) o Movimento da Educação do Campo em sua ação formativa de afirmar a concepção de Educação do Campo entre os sujeitos do Campo, das Universidades, dos sistemas de ensino e da sociedade brasileira;
- 3) o fortalecimento do campo da Formação de Educadores e Educadoras como uma política pública estruturante, que incorpore as referências teórico-práticas construídas com o protagonismo do Movimento da Educação do Campo.

Esperamos que esta Coleção contribua para a consolidação do Programa Escola da Terra na função política pública de formação permanente dos educadores e das educadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas. Como nos diz a canção em epígrafe, que a gente possa seguir “acendendo a fogueira” da construção de um projeto de campo, de escola e de sociedade numa perspectiva democrática, emancipatória e transformadora.

Por fim, destacamos que, para semear os saberes tradicionais, camponeses, populares, escolares e científicos que circulam nos territórios dos campos, das águas e das florestas, escolhemos o exercício do bordado como referência estético-artístico-política dos nossos Cadernos. Por meio do girassol e de importantes verbos delicadamente costurados em folhas secas – que remetem ao cultivo da terra –, buscamos expressar nossa necessária resistência no processo de construção da Escola Pública do Campo que queremos: para todos e



todas, que respeite as especificidades dos territórios e possibilite que seus povos possam tecer suas próprias histórias e destinos. Juntos e juntas, convidamos a alinhar direitos e esperanças.

Coletivo de Organização da Coleção



APRESENTAÇÃO DO CADERNO

Apesar de o modelo escolar do “CEFFA” ser de fora, ele ainda é mais de dentro do que o modelo urbano de escola implantado no meio rural

(Paolo Nosella).

Neste Caderno 4, abordamos a Pedagogia da Alternância. Você já ouviu falar nela? Conhece alguma escola ou curso que se organiza em Alternância? Ela existe há 88 anos no mundo e há mais de 54 anos nas escolas do campo no Brasil. A Educação do Campo tem muitas aproximações e diálogos com Pedagogia da Alternância. Esta modalidade de Educação inspira práticas inovadoras e mais apropriadas às demandas dos territórios camponeses, além disso representa uma das alternativas mais apropriadas, frente à tendência da Educação à Distância (EaD).

Vamos nos aprofundar sobre o que é a Pedagogia da Alternância, sua história no mundo e no Brasil, seus sujeitos, contextos, pilares, conceitos e princípios. O primeiro texto deste caderno dedica-se a fazer um breve resgate da Pedagogia da Alternância como uma construção histórica no âmbito das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR). Estas escolas, em grande maioria, são constituídas, conforme a LDB n. 9.394/1996, art. 19, como escolas comunitárias. Nos últimos anos, estas redes se uniram e formaram um fórum político denominado Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

O segundo texto reflete sobre a maneira como a Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs inspira o Movimento da Educação do Campo



na execução de políticas públicas como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e Programa Escola da Terra. O PRONERA oferta Educação Básica e Superior e formação continuada de professores/as da Reforma Agrária com a formação por Alternância. O PROCAMPO deu origem à Licenciatura em Educação do Campo e oferta cursos em Alternância.

O terceiro texto aborda processos de Formação em Alternância em todos os níveis e modalidades da educação, principalmente pela via da educação pública no âmbito Municipal, Estadual e Federal. Os CEFFAs são anteriores ao Movimento de Educação do Campo, mas participam da construção da Educação do Campo no Brasil, com a apropriação da Alternância em outros espaços, emergindo com o conceito diferenciado de “Formação em Alternância”, conforme Hage, Antunes-Rocha e Michellotti (2021).

A Alternância adotada em cada um desses espaços vai se materializando de forma diferenciada na prática de formação dos sujeitos do campo, bem como vai adquirindo contornos que nos permite falar em diferentes alternâncias (Silva, 2003). No Movimento da Educação do Campo, a Formação por Alternância articula, em seus diferentes espaços e temporalidades, escola, trabalho e território, com seus distintos sujeitos e organizações sociais, suas famílias e suas comunidades. Essa intencionalidade educativa deu origem aos termos “Tempo Escola” ou “Tempo Universidade” e “Tempo Comunidade”.

Silva (2010), em diálogo com teóricos franceses, apresenta três diferentes experiências de alternância constituídas ao longo dos anos: duas se distanciam e uma se aproxima do que entendemos por “verdadeira alternância”, sobretudo no aspecto que alterna os espaços e tempos da formação. A primeira refere-se à *alternância justapositiva ou falsa alternância*, caracteriza-se pela “sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes, sem o estabelecimento de ligação explícita entre a formação e atividades práticas” (Silva, 2010, p. 185).

A autora também apresenta a **alternância aproximativa ou integrativa**, que “apesar de envolver certo nível de organização didática na vinculação dos dois tempos e espaços de formação, caracteriza-se muito mais por uma simples adição de atividades entre si” (Silva, 2010, p. 186).



A terceira compreensão apresentada pela autora, a alternância real ou integrativa, “consiste em efetivo envolvimento do educando em saberes e fazeres das atividades produtivas, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas” (Silva, 2010, p. 186). Nessa concepção de alternância, há uma vinculação efetiva dos tempos e espaços alternados, em uma unidade de tempo formativa, não se tratando de mera sucessão de tempos teóricos e tempos práticos.

Os autores franceses, sobretudo Gimonet (2007), nos alertam que a verdadeira alternância se constitui como tal quando efetivamente produz a integração entre seus pressupostos teóricos e suas mediações didático-pedagógicas, como: o Plano de Estudos, o Projeto Profissional do Jovem, estágios, folhas de observação, caderno da realidade, caderno de acompanhamento, visitas e viagens de estudo, sendo necessário que estes estabeleçam um elo entre os saberes e fazeres que circulam no território, comunidade, no meio familiar, profissional e o CEFFA.

A Formação por Alternância reconhece os diferentes tempos, espaços e saberes como territórios educativos. Quais são esses tempos e espaços? Ou seja, quais são esses territórios educativos? A Pedagogia da Alternância nos ensina que a escola é um território educativo, assim como a família, a comunidade, o território, os movimentos sociais, o trabalho, as culturas também educam. Quando articulados pedagogicamente, potencializam significativamente a formação dos sujeitos do campo e da cidade. A articulação entre os diferentes tempos/espaços possibilita a formação contínua, mediada pela troca de saberes entre os diferentes sujeitos e contextos. Em outras palavras, na organização dos processos educativos, a Formação em Alternância amplia o território formativo dos sujeitos do campo, na medida em que integra e relaciona os tempos, os espaços, os processos de produção de conhecimentos e formações que se materializam nas situações de trabalho, nas práticas culturais e na vida dos sujeitos e os conhecimentos científicos, extrapolando e transgredindo os espaços, os horários/tempos/calendários e saberes específicos, da escola.

Observamos, na origem da Pedagogia da Alternância, todo um esforço das famílias camponesas em manter sua identidade por meio de uma escola cujo projeto pedagógico e seu funcionamento possibilite a sucessão rural e a



afirmação dos modos de produção da existência no campo. Nesse sentido, Marx e Engels nos ajudam a compreender a luta camponesa ao afirmar que:

Pela primeira vez na história da humanidade, não só a classe dominante, mas também a dominada, abre uma perspectiva para toda a humanidade. Esta classe dominada, por sua vez, é também a primeira classe social que exige, por sua própria natureza, a superação radical da exploração do homem pelo homem. Mas, para isso, ela precisa de um tipo de saber, de um conhecimento da realidade social, de uma concepção de mundo radicalmente diferente daquela que orientava a construção da sociedade burguesa. Esse novo tipo de saber era absolutamente necessário para que ela pudesse orientar a sua luta pela construção dessa nova forma de sociabilidade (Marx; Engels, 2009, p. 10).

A Formação por Alternância, ao se propor a inverter a lógica de construção do conhecimento, apresenta a necessidade de valorização da cultura camponesa, da história e memória coletiva e popular como forma de resistência às políticas de enfraquecimento da agricultura camponesa e de esvaziamento do campo, a partir da organização dos/as agricultores/as na luta pelo direito à terra, ao trabalho e à matriz produtiva que preserve a vida e a biodiversidade, assim como pelo fortalecimento dos territórios do campesinato.

Nos fundamentos da Educação do Campo, está entre outras questões a profunda relação entre Educação e Trabalho, este entendido como a mediação entre o ser humano e a natureza na construção do mundo e de si mesmo. Marx e Engels (2009) destacam que é a partir do trabalho que a humanidade produz os meios necessários para atender suas necessidades, mas também produzem a si mesma nas relações sociais que se estabelecem com o trabalho.

[...] para viver é preciso produzir os bens necessários a sua existência. Isto é trabalho, ou seja, uma transformação intencional da natureza. Essa transformação implica a fabricação de instrumentos necessários a essa tarefa, mas é importante observar que, ao transformar a natureza, os homens e as mulheres não produzem apenas os bens materiais necessários à sua existência, mas também a si mesmos e as suas relações sociais. Por isso os homens e as mulheres são radicalmente históricos e radicalmente sociais, isto é, são eles que criam inteiramente a si mesmos e a toda a realidade social através da atividade coletiva (Marx; Engels, 2009, p. 13).



Embora a ciência pedagógica tenha se dedicado pouco aos estudos da relação trabalho e educação nos territórios camponeses, a Formação por Alternância, na organização do trabalho pedagógico, potencializa esta relação e coloca o desafio do trabalho como princípio educativo.

A organização do ensino em tempos e espaços distintos (escola, família, comunidade, território) tem institucionalidade em bases legais específicas na legislação educacional brasileira.

O terceiro texto deste Caderno apresenta os marcos legais que orientam e dão fundamentos para a Formação por Alternância, tanto na LDB nº 9.394/1996 quanto em Resoluções, Pareceres e Decretos.

Enfim, este caderno não esgota o tema. É um referencial para provocar o debate na formação continuada de educadores/as do campo, das águas e das florestas. Ele pretende colaborar com a compreensão sobre a Alternância e orientar na busca por mais referências para o seu aprofundamento. Oxalá, ele possa servir para auxiliar nos processos de construção de Projetos Educativos que adotem a Formação por Alternância como também inspirar práticas educativas inovadoras, baseadas nos princípios da Pedagogia da Alternância.

Organizadores e Organizadoras do Caderno Temático IV





PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O MOVIMENTO DOS CEFFAS: CONTEXTO, SUJEITOS, PRINCÍPIOS, CONCEITOS E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

Janinha Gerke
João Batista Begnami
Cícero da Silva

*“Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.
Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões. [...]”*

(Gilvan Santos)¹

¹ SANTOS, G. Não vou sair do campo. In: SANTOS, G. Cantares da educação do campo. São Paulo: New Studio, 2006. 1 CD. faixa 6



Onde a Pedagogia da Alternância se materializa? Neste texto, apresentamos a Pedagogia da Alternância, destacando suas origens, sujeitos e contextos, sua expansão, pilares, conceitos e princípios, materializados no movimento dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Você já ouviu falar em CEFFA? Este nome expressa várias denominações, de caráter comunitário ou público, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), que atuam com a Pedagogia da Alternância no Brasil.

As EFAs são organizadas em Associações locais e regionais e/ou estaduais que, por sua vez, se associam à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). As CFRs se organizam regionalmente nas Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) e nas ECORs, que são experiências originárias historicamente das EFAs, mas ofertadas pela esfera pública, principalmente Municipal.

Nesse primeiro texto em que pautamos a Pedagogia da Alternância no contexto de organizações autogeridas por associações comunitárias, destacamos experiências presentes em contexto de gestão pública como possibilidade formativa para a Educação do Campo. Mas, afinal, o que é mesmo a Pedagogia da Alternância? Como ela funciona? As possíveis respostas podem ser encontradas com a leitura dos próximos tópicos deste texto.

1

ORIGENS E EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA FRANÇA PARA MUNDO

A Pedagogia da Alternância tem origem na França, na primeira metade do século XX, mais precisamente por volta dos anos de 1930. Ela nasce num contexto social, econômico e político em que os/as camponeses/as franceses/as vivenciam um momento difícil. A França enfrentava grande crise econômica, agravada principalmente pela ausência de políticas públicas educacionais para a população que vivia nos territórios rurais. A educação escolar ofertada na rede de ensino do país era considerada incompatível com as demandas e a realidade dos/as jovens do campo, pois o ensino era voltado à formação de pessoas para atuar nas atividades do território urbano. Ademais não havia espaço para discutir a cultura, os valores, a



identidade, o trabalho e a produção da existência no campo, dentro da proposta de formação ou nas atividades didático-pedagógicas da escola urbana (Moreira, 2009).

Imersos nesse contexto social e cientes das demandas de formação por parte dos povos do campo, alguns e algumas agricultores/as (organizados/as no movimento sindical) e um pároco de uma comunidade rural (vinculado a movimentos sociais e pastorais sociais ligados ao campo) se organizaram na tentativa de encontrar alternativas, a fim de construir uma escola que contemplasse e articulasse a realidade do campo ao trabalho, à lida com a terra e à produção e reprodução da vida com os processos formativos. Foi com base nessa proposta de educação criada para atender adolescentes, jovens e adultos camponeses que surge a “escola camponesa” com a alternância, ou seja, com uma forma organizacional dos tempos escolares distribuídos no espaço escolar alternados por um tempo no espaço familiar e de trabalho no campo.

Esta iniciativa inédita teve início no meio rural do sudoeste da França, por volta do ano de 1935. Uma segunda marca desta iniciativa foi a participação das famílias camponesas na gestão da escola, chamada de Maison Familiale Rurale (traduzido como Casa Familiar Rural). O nome tinha uma profunda ligação com os sujeitos envolvidos, que queriam uma escola que fosse a extensão da casa das famílias, que fosse uma escola das famílias, gerida por uma associação familiar, e que tivesse vínculo com o mundo da produção camponesa.

Sob o aspecto da organização didática dos tempos e espaços escolares, desde o início da experiência, a Alternância começa a ser praticada com ritmos apropriados às possibilidades de acesso e frequência de jovens e adultos/as ligados/as à vida e ao trabalho no campo. Por isso organizaram um sistema de funcionamento escolar com um ritmo próprio, cadenciado em três semanas junto à família, nos afazeres do trabalho no campo e na comunidade, alternado por uma semana na escola, em regime de internato, conforme nos afirma Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010). Não só houve uma ritmização de tempos na escola e na comunidade mas também uma pedagogização das relações desses espaços e tempos ao articular o currículo escolar com o mundo da produção e reprodução da vida, integrando saberes do trabalho no campo aos estudos teóricos nos centros educativos.



Conforme Caliari,

Essa mediação entre os saberes teóricos escolares e os saberes teórico-práticos familiares objetivava proporcionar uma formação geral que levasse o jovem a aumentar seu campo de conhecimento, a fim de possibilitar-lhe a transposição das suas ansiedades meramente técnicas para uma compreensão da realidade em que está inserido, bem como adquirir uma formação humana sólida, visando ao surgimento de lideranças responsáveis, competentes e comprometidas com as mudanças necessárias para os contextos camponeses (Caliari, 2013, p. 188).

O CEFFA constrói o seu “Plano de Formação”, ou seja, seu currículo com base no tripé: “formação geral, humana e profissional”. Desse modo a vida no campo, o trabalho camponês, as experiências vivenciadas nas comunidades e territórios constituem o ponto de partida e chegada do processo ensino e aprendizagem, conforme Nové-Josserand (1987).

As pesquisas apontam para o Pós-Segunda Guerra Mundial, 1946, como o ano em que aparece pela primeira vez o registro da expressão “Alternância”, a partir de sistematizações que, mais tarde, serão denominadas de Pedagogia da Alternância (Garcia-Marirrodriaga; Puig-Calvó, 2010, p. 47). Foi nesse período que surgiu também um processo de elaboração de um dispositivo pedagógico embrionário, com os instrumentos e atividades pedagógicas que vão potencializar a formação teórica e prática nos espaços e tempos distintos: escola-família-comunidade-território. Sobre os instrumentos e atividades ou Mediações Didático-Pedagógicas da Alternância, veremos mais adiante, em outro tópico deste texto.

Na década de 1960, a França possuía algo em torno de 500 unidades educativas em Alternância, nesse período a experiência começa a ganhar espaço e maior visibilidade na sociedade francesa. Ela também ganha dimensão internacional. Primeiro na Itália, depois na África, e ao final dos anos 1960 na América Latina: primeiro no Brasil e, logo em seguida, na Argentina segundo Nosella (2012).

O crescimento do número de CEFFAs nos diferentes continentes motivou a criação da Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais (AIMFR) em 1975, durante o Congresso Internacional do movimento, realizado em Dakar (Senegal), no período de 12 a 16 de maio do referido ano (Garcia-Marirrodriaga; Puig-Calvó, 2010). Conforme esses autores, exis-



tiam 1.325 CEFFAs no final de 2008 em todo o mundo, com 523 na Europa, 593 na América, 193 na África e 16 na Ásia e Oceania, estando presentes em mais de 40 países.

A Pedagogia da Alternância no Brasil inspira-se na experiência italiana. Paolo Nosella pesquisa essa iniciativa em sua dissertação de mestrado intitulada “*Uma Nova Educação para o Meio Rural – Sistematização e Problematização da Experiência Educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES*”. É o primeiro trabalho acadêmico sobre o assunto no Brasil, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1977.

O Padre Jesuíta italiano, Humberto Pietrogrande, foi um dos atores importantes na vinda da Pedagogia da Alternância para o Brasil. Junto a um grupo de agricultores/as, lideranças religiosas e políticas, cria o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fica encarregado de fomentar a criação e prover financeiramente as EFAs. Hoje são 18 EFAs em funcionamento no Espírito Santo, ligadas diretamente ao MEPES. Esta entidade foi referência para o processo de expansão no Brasil (Benísio, 2019).

A expansão das EFAs no Brasil se deu por várias iniciativas influenciadas, sobretudo pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ligadas à Igreja Católica e Luterana e do movimento sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Outros promotores e incentivadores de processos iniciais de implementação são as Organizações Não Governamentais (ONGs), Entidades de Assistência Técnica e Extensão Rural, Prefeituras Municipais e, atualmente, o poder público nas esferas Estadual e Federal. Conforme Gerke de Jesus (2011), o Centro de Formação e Reflexão do MEPES foi um dos principais fatores de difusão, por meio de seus/suas técnicos/as, que assessoram a criação de EFAs em grande parte do Brasil.

Na atualidade, são doze Associações Estaduais constituídas por agricultores/as que, a exemplo do MEPES, filiam Associações locais, responsáveis pelas unidades educativas de EFAs. Estas estão presentes em 16 estados brasileiros, com cerca de 150 Escolas Famílias. As Associações Regionais são sócias da UNEFAB (Borges *et al.*, 2012).²

² A UNEFAB é uma entidade civil, sem fins lucrativos, criada em 1982, por um grupo de camponeses, em assembleia geral, realizada no município de Jaguaré (ES). Ela nasceu com o



No decurso dos anos de 1980, surgem as Casas Familiares Rurais (CFRs) no Sul do Brasil e, a partir de 1994, elas se expandem pelo Norte do país. Apoiadas diretamente pela União Nacional das Maisons Familiares Rurales de Educação e Orientação (UNMFREO), provavelmente por isso a tradução imediata do nome original francês: *Maison Familiale Rurale* (MFR) para Casa Familiar Rural (CFR). Organizadas pelas Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), elas associam 124 centros educativos (Borges *et al.*, 2012).

As CFRs possuem os mesmos princípios pedagógicos das EFAs. Elas se juntam na luta por políticas públicas no âmbito nacional. A articulação nacional ganha força e maior visibilidade política e exige a criação do nome comum como referência. O termo Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) surge como um conceito unificador dos diferentes sujeitos coletivos, a partir dos anos 2000. Foi um nome pensado, inicialmente, como espaço de articulação pedagógica e política, embrião de uma rede articulada pelas ARCAFAR e UNEFAB para unir forças na perspectiva de conquistar o reconhecimento pedagógico e políticas públicas de financiamento com o poder público federal (Begnami; De Burghgrave, 2012).

Mesmo sendo uma rede alternativa, o CEFFA ganha visibilidade nacional no âmbito dos setores governamentais, das universidades, dos Movimentos Sociais ligados à Educação do Campo; e conquistam assento nos Conselhos, nas Conferências, Fóruns, Comitês, Comissões e Grupos de Trabalhos criados pelo Governo Federal. Também possui representação nas Conferências, Fóruns, Seminários e outros eventos relativos aos estudos, debates e lutas do Movimento da Educação do Campo.

Além do conceito de Fórum de Representação Política, o termo CEFFA expressa, de forma abrangente, as unidades educativas locais, ou seja, uma EFA, ou uma CFR, ou uma ECOR compreende um CEFFA. Existem casos de algumas unidades educativas mais recentes adotarem o nome CEFFA. Nesse sentido, não se tem a intenção de cristalizar o conceito CEFFA, mas de destacar a sua polissemia, atrelada ao contexto histórico que principia a participação de cada território à Pedagogia da Alternância, o que significa

objetivo de coordenar, assessorar e representar, politicamente, as EFAs no Brasil (Borges *et al.*, 2012, p. 42).





compreender, também, a diversidade de nomeações existentes nas escolas do campo (Begnami, 2019).

Assim como as CFRs na França, as EFAs e CFRs no Brasil atendem a uma demanda histórica do campesinato por educação apropriada à sua realidade. Tanto lá quanto aqui, a experiência nasce e se desenvolve com forte apoio e influências de setores da Igreja Católica. O Padre Humberto Pietrogrande, conforme Nosella (2012, p. 62), estava imbuído de algumas motivações: além da sua indignação com a situação social, econômica e cultural dos/as agricultores/as do Sul do Estado do Espírito Santo; a Igreja Católica estava passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II.

A Pedagogia da Alternância surge, portanto, como uma proposta arrojada para as comunidades do campo, por meio de uma formação contextualizada com a realidade camponesa. A proposta amplia-se, no Brasil, especialmente a partir da aproximação com o movimento da Educação do Campo, que vê na Formação por Alternância uma estratégia profícua para garantia do acesso e permanência dos sujeitos do campo no processo de escolarização nos diferentes níveis e etapas da Educação Básica e Superior.

2

OS QUATRO PILARES DOS CEFFAS

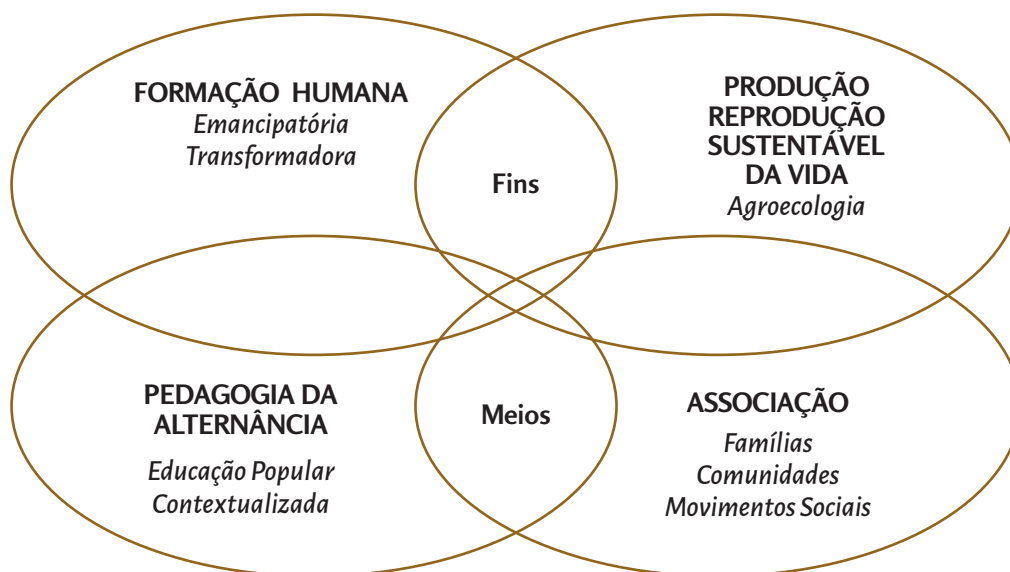
Uma das estratégias que o Movimento CEFFA adotou para garantir sua identidade política e pedagógica e a unidade na sua diversidade no processo de expansão pelo mundo foi a criação dos Quatro Pilares. Os quatro pilares são uma forma de caracterizar os CEFFAs. O que identifica um CEFFA? Primeiro: a Pedagogia da Alternância com suas mediações/instrumentos didáticos e atividades pedagógicas específicas que contextualizam o processo educativo. Segundo: a Associação formada pelas famílias do território do CEFFA, responsável pela gestão e a afirmação da filosofia, dos princípios políticos e pedagógicos da escola. Terceiro: a formação humana integral, comprometida em formar para a autonomia, o protagonismo, numa perspectiva emancipatória do sujeito e transformadora da realidade. Quarto: a produção sustentável da vida, baseada na matriz tecnológica da Agroecologia.





No contexto brasileiro, a Pedagogia da Alternância pode ser compreendida como uma proposta educativa comprometida com um projeto de campo e sociedade sustentável. Para ilustrar, a seguir a Figura 1 apresenta os quatro pilares

Figura 1: Os Quatro Pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro



Fonte: Begnami (2019, p. 119)

A Associação CEFFA, na figura dos Quatro Pilares, corresponde ao Conselho Escolar da escola pública. A diferença é que a sua estrutura diretiva é formada por representações das famílias, movimentos sociais, sindicais, associações de produtores/as, cooperativas, jovens egressos/as e familiares de estudantes egressos/as.

Historicamente, o CEFFA define-se como uma Associação de famílias e organizações camponesas que se unem em torno da problemática educacional, assentado num entendimento de que essa iniciativa educativa pertence aos sujeitos do campo e às famílias e suas organizações sociais. Por isso, em grande medida, o CEFFA, como instituição educativa, se reconhece administrativamente como escola comunitária, conforme o inciso III do art. 19 da LDB nº 9.394/1996.

A associação é potencialmente um canal de participação e protagonismo dos sujeitos do campo. O projeto educativo e a discussão do currículo, das finalidades da educação, entre outras, por pressuposto, passa



pelo crivo do debate na Associação. Este modelo de gestão compartilhado pelas famílias é uma construção tensa e desafiadora desde o início do nascimento dos primeiros CEFFAs. Por um lado, as famílias precisam ser mobilizadas e empoderadas continuamente para assumir uma participação mais efetiva e militante nos quadros sociais e de gestão. Por outro lado, a fragilidade da participação das famílias, muitas vezes, coloca o projeto em risco, frente às ameaças de cooptação por parte de outros atores na sociedade.

O enfrentamento das dificuldades associativas no âmbito local de cada unidade escolar dos CEFFAs fez com que eles constituíssem uma organização em redes regionais/estaduais e nacionais. A associação local tem por natureza jurídica desenvolver a educação. As Associações regionais e nacional são organizações cuja natureza é desenvolver “atividades-meio” com as finalidades de animar, representar politicamente, assessorar pedagogicamente cada unidade, realizar formações e garantir os princípios da Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância representa uma estratégia paradigmática desse modelo educativo, uma práxis pedagógica orgânica ao contexto e seus sujeitos. A formação humana, integral, emancipatória e transformadora como finalidade educativa, coloca o CEFFA numa perspectiva da educação popular, crítica, inclusiva das classes trabalhadoras camponesas.

A produção e reprodução sustentável da vida vincula o CEFFA a um projeto de desenvolvimento do campo, na perspectiva da Agricultura Familiar Camponesa. A Agroecologia como ciência, prática e modo de vida é assumida como eixo estruturante da sua matriz formativa, derivando temáticas geradoras tais como: terra, água, produção de alimentos saudáveis, segurança e soberania alimentar e nutricional, saúde, reforma agrária, cultura camponesa, mulher, étnico-racial, juventudes, sociobiodiversidade, trabalho, políticas públicas, entre outras.

Enfim, o CEFFA define-se como uma associação baseada nas famílias camponesas e nos movimentos sociais, sindicais e profissionais, cooperativos. Trata-se de uma organização popular de autogestão que adota a Pedagogia da Alternância como estratégia de organização dos tempos e espaços escolares entre escola-família-comunidade, articulando trabalho, educação e território, teoria e prática com as finalidades de uma forma-



ção humana, integral, emancipatória e o fortalecimento de um projeto de campo e sociedade na perspectiva da Agricultura Familiar e Camponesa.

Nota-se que os Quatro Pilares são fundamentos centrais constitutivos do movimento CEFFA. A Pedagogia da Alternância, um desses pilares, será apresentada com seus princípios a seguir.

3

PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Os princípios que fundamentam a Pedagogia da Alternância se produzem histórica e socialmente, numa perspectiva dialética, e se materializam na organicidade do trabalho e nas mediações didático-pedagógicas. Nessa perspectiva, cumpre registrar que o processo formativo dos/as educadores/as dos CEFFAs e as suas reflexões enredadas ao Movimento da Educação do Campo desconstroem concepções e ressignificam os princípios, com outras e novas leituras da realidade educacional brasileira, o que, por sua vez, envolve desconstrução e reconstrução das concepções de sujeito, escola, comunidade, educação, família, entre outros.

O primeiro princípio que abordamos foi: “A vida ensina e a escola não é o único lugar onde se aprende”. Em contraposição ao entendimento de escola tradicional como única e exclusiva detentora do conhecimento, a Pedagogia da Alternância toma a produção da existência humana e as experiências e saberes produzidos no território dos/as estudantes como epistemologias. [...] “Não se pode compreender a escola tradicional como capaz de responder à diversidade de situações e expectativas dos alunos mediante uma única via de formação” (Puig-Calvó; Garcia-Marirrodriaga, 2019, p. 192).

Reconhecer que a vida ensina e que o trabalho educa é reconhecer que a terra e a lida no campo integram existência e potencializam a formação ao encontro das necessidades dos sujeitos que vivem no território, sem desprezar o acúmulo de experiências da humanidade. Pois, “[...] foi, de fato, nesta luta íntima com a terra, neste trabalho diário nos campos que, pouco a pouco, entendi o que havia de potencialmente grande na vida do homem do campo e também o que lhe faltava” (Granereau, 2020, p. 38).

No Brasil, em diálogo com Freire (1996), esse princípio se fortalece na perspectiva do reconhecimento dos saberes populares e da cultura como





fundantes de uma formação política e libertadora dos/as educandos/as e educadores/as.

Nesse sentido, no fazer da Pedagogia da Alternância, as vivências dos sujeitos são tomadas como produções humanas de saberes e fazeres, de sentir-pensares. Por outro lado, é imprescindível entender que o reconhecimento dos saberes populares não invalida a escola, tampouco a despreza em detrimento do reconhecimento de outras formas de produção do conhecimento. A escola é lócus de produção de conhecimento em diálogo com saberes da vida; como espaço e tempo de acesso ao conhecimento produzido e sistematizado por homens e mulheres ao longo da história e, como tal, é espaço por direito dos/as camponeses/as.

‘Se a escola não é o único lugar onde aprendemos e a vida também ensina, tornou-se imperativa a criação de espacialidades e temporalidades formativas que favoreçam esse princípio, articulando territórios, saberes, ciência e trabalho. Desta maneira, a Alternância entre tempos, espaços e saberes formativos institui uma outra lógica organizativa da escola e do próprio movimento de aprender e ensinar. Parte-se da compreensão de que, além de oportunizar às juventudes o acesso à formação escolar, sem perder os vínculos familiares/comunitários e de trabalho, a dinâmica de produção do conhecimento se dá também em outros territórios e com outros sujeitos.

O segundo princípio é o da “Coletividade na formação da Pedagogia da Alternância e a circularidade das relações no processo educativo”. O fazer junto pressupõe o reconhecimento de que é na relação com o outro que produzimos conhecimento. Ademais corrobora para a partilha das responsabilidades na construção do projeto educativo, partindo da premissa de que nos educamos mutuamente (Freire, 1996). Estudantes, educadores/as, família, mestres de estágios, movimentos sociais e sindicais, associações locais, entre outros, possuem intencionalidades político-pedagógicas distintas no processo formativo, contudo educam-se na reciprocidade e circularidade das relações.

A formação não está restrita aos/às estudantes matriculados/as numa escola da Pedagogia da Alternância. Ela se concretiza por meio da práxis, com os sujeitos engajados nesse processo.

A perspectiva da circularidade nas relações assenta-se na contraposição à hierarquia clássica dos currículos escolares e sua verticalidade,



que marcam a escola convencional. A contrapelo, a Pedagogia da Alternância busca com a circularidade romper com as práticas anti-dialógicas, construindo concepções e fazeres nos processos de trabalho coletivos e auto-organizados.

O terceiro princípio, “Auto-Organização”, como princípio da Pedagogia da Alternância, ganha força com o protagonismo dos movimentos sociais e o reconhecimento de que a sua organicidade educa. No CEFFA, a auto-organização é fundamental na vida em grupo e tem como referencial teórico o pensador soviético Moisey Mikhaylovich Pistrak, com o entendimento de que um dos maiores “objetivos da organização é quebrar a autoridade absoluta baseada na força, substituindo-a pela autoridade do coletivo, encarregado de criar a vida e sua própria organização” (Pistrak, 2011, p. 161).

Trata-se da possibilidade de mobilizar os sujeitos no planejamento e no fazer de ações nos diferentes territórios formativos, escola e comunidade. Nessa perspectiva, a auto-organização, pela efetivação dos processos, forma para a garantia da Educação como Direito, bem como evidencia sua íntima relação com outras lutas, como a luta pela terra e por outro projeto de país. Com a auto-organização, os sujeitos criam espaços democráticos de decisão.

O quarto e quinto princípios, “Trabalho” e “Pesquisa”, são considerados fundantes da Pedagogia da Alternância. No que se refere ao “trabalho”, as reflexões propulsoras da compreensão de sua dimensão educativa partem das concepções de Marx (1989) e Gramsci (2000). Na contraposição de uma lógica de exploração do trabalho na perspectiva capitalista, a Pedagogia da Alternância traz o trabalho como processo de formação humana, uma vez que está na base da relação ser humano-natureza. Ademais se tecem críticas aos modos de produção engendrados em seus territórios, tensionando com as relações produtivas nas quais o campo encontra-se subjugado.

A Pedagogia da Alternância não abandona a perspectiva da totalidade e busca, na dinamicidade de seus processos, estabelecer as relações necessárias à compreensão da formação, do mundo do trabalho, da natureza e da sociedade, valorizando o caráter político e pedagógico do trabalho.

A “Pesquisa”, também entendida como princípio educativo na Pedagogia da Alternância, ancora-se em Freire (1996), que a concebe como



lugar de formação humana e social, realizada para a emancipação dos sujeitos que, no processo de inquietude investigativa, problematizam, organizam e, com autonomia, desenvolvem a produção de seus saberes. Nessa perspectiva, encontra-se entrelaçada aos princípios éticos, teóricos, metodológicos e políticos.

Outrossim, compreender a pesquisa como princípio educativo entrelaçada à política (Freire, 1996) e/ou como atitude política (Demo, 2001) pressupõe que a formação se dá pela via da apropriação do desconhecido, associada a uma posição no mundo que questiona o saber hegemônico, com desconstruções e novas construções que conduzem à leitura das contradições da realidade e que acenam para a transformação.

Para Demo (2001), a pesquisa está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra até a produção de alternativas melhores de consecução de sociedade. Assim, defende-se a escola como um espaço de educação política e motivação da cidadania, em vez de espaço de reprodução.

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância assume na esteira desse pensamento uma formação com pesquisa, com o desafio de abandonar as práticas repetidoras, contribuindo para a construção de posições questionadoras, reflexivas e problematizadoras.

À luz de Freire (1996), é possível também pensar os enredamentos da pesquisa na formação para a autonomia dos sujeitos do campo. Como referência da práxis dos movimentos sociais, seu pensamento tem subsidiado processos formativos pautados na rigorosidade metódica da pesquisa, criticidade, curiosidade epistemológica, reconhecimento e assunção da identidade com vistas a produzir conhecimento na relação dialógica entre educandos/as e educadores/as, com o mundo e com o outro e, sobretudo, com consciência do inacabamento dos sujeitos.

A Pedagogia da Alternância caminha na direção da autonomia do/a educando/a, comprometida com a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. A pesquisa como princípio educativo tem na voz dos movimentos sociais do campo o reconhecimento da ciência na produção histórica da humanidade, o que vale também para seus procedimentos metodológicos. Contudo, apreender tais processos e utilizá-los nas demandas sociais dos sujeitos do campo vem sendo compreendido



como direito ao saber da ciência, dialogicamente articulado com os saberes populares, sem sobreposição e hierarquias.

Busca-se romper com as dualidades impostas pelas concepções convencionais que dicotomizam sujeito pesquisador de sujeito pesquisado; teoria de prática, universidade de escola básica, saber científico de saber popular, entre outros. Na perspectiva da Pedagogia da Alternância, ao assumir a pesquisa como princípio que educa, imprime-se uma organicidade nos processos de produção dos saberes que dialogam com o rigor da ciência e a materialidade da vida, protagonizando os sujeitos com incursões necessárias às problematizações, desvelamentos e transformações das realidades.

4

AS MEDIAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância materializa seus princípios na sua organicidade e no trabalho com as mediações didático-pedagógicas.

O conceito de “Mediações” da Pedagogia da Alternância (Gerke de Jesus, 2011; Begnami, 2019) emerge a partir das experiências formativas e de pesquisa produzidas no território brasileiro, nos contextos dos CEFFAs, em diálogo com novos referenciais teóricos e metodológicos que fertilizam a Alternância nos últimos 20 anos. Passa a ser utilizado em substituição ao termo “Instrumentos Pedagógicos”, que segundo Nosella (2012), foram criados com o processo de expansão dos CEFFAs e a necessidade de pedagogizar, de forma positiva, o trabalho educativo.

Ao produzirem o conceito de “Mediações Pedagógicas” em contraposição aos termos “Instrumentos Pedagógicos”, os sujeitos do movimento CEFFAs buscam se distanciar de uma perspectiva excessivamente técnico-instrumental que marcou o trabalho com esses durante muitos anos e, pautados em referenciais da perspectiva histórico-cultural, elaboram compreensões de que as ações de pesquisa, os artefatos e as atividades de animação se produzem por meio de relações de reciprocidade entre: saberes e fazeres; escola e comunidade; educador/a-monitor/a e educandos/as-estudantes; teoria e prática; disciplinas e áreas do conhecimento, entre outros (Gerke de Jesus, 2011; Begnami, 2019).





As “Mediações” da Pedagogia da Alternância são marcadas por fazeres humanos e podem se constituir em ações de pesquisa, como o *Plano de Estudos, Visitas e Viagens de Estudo, Projeto de Vida e/ou Profissional do/a Jovem*; Artefatos como o *Caderno da Realidade* e o *Caderno de Acompanhamento*; e, ainda, em atividades de animação da vida de grupo e da gestão escolar como a *Mística, Serões e Avaliações coletivas*.

Iniciemos pelas mediações que se constituem como ações de pesquisa, entre elas o Plano de Estudos. Trata-se de uma mediação didático-pedagógica que articula e integra os diferentes espaços e tempos da Pedagogia da Alternância. Objetiva-se trazer, pela via da pesquisa, os saberes tradicionais-populares para a escola e aprofundá-los em diálogo com os conhecimentos das áreas-disciplinas do currículo e, posteriormente, retorná-los à comunidade como saberes ampliados, com as transformações que emergem dos processos de produção de conhecimento.

Como proposição, o Plano de Formação do CEFFA, com a realidade dos/as estudantes, seleciona os Temas Geradores que impulsionam a construção do Plano de Estudos, que é orientado metodologicamente pela pesquisa, buscando os conhecimentos tradicionais/populares, aprofundando-os com os conhecimentos das áreas e/ou disciplinas do currículo e retornando ao território da comunidade como elemento de transformação, fruto da práxis que se manifesta na dinâmica formativa dos sujeitos.

Essa práxis resulta em novas ações, ações estas refletidas, sistematizadas, por meio do conhecimento, dialogadas, compartilhadas; surge, daí, um saber genuíno, autêntico, pois parte da realidade com a realidade, promovendo um sentimento de pertencimento, de identidade. Isso desperta no estudante o pensamento de que quanto mais diálogo e reflito sobre minha realidade, mais me sinto identificado e pertencente a ela e, nessa lógica, mais vou querer transformá-la em um ambiente agradável, mais vou querer lutar por melhorias e mais vou querer estudar e aprender sobre ela para ser sujeito nesse processo (Ângelo, 2019, p. 150).

Em seu ciclo metodológico, o Plano de Estudos promove uma relação orgânica entre: os territórios formativos da escola e a comunidade; os tempos históricos; e os saberes e fazeres dos diferentes sujeitos, possibilitando a construção de epistemologias que nascem dessa relação.



As *Viagens e as Visitas de Estudos* são também mediações da Pedagogia da Alternância que se inter-relacionam com o Plano de Estudos e Caderno da Realidade. Trata-se de um momento de conhecer, identificar contradições, refletir sobre as hipóteses, estabelecer intercâmbios, superar dúvidas e integrar conhecimentos.

As *Viagens e Visitas de Estudo* estão garantidas no Plano de Formação como propostas vivenciais. São acompanhadas pelos/as educadores/as que prepararam esse momento, orientando na escolha do local, estabelecendo contatos, viabilizando plenárias e estimulando os/as estudantes a se apropriarem dos saberes e fazeres que os/as anfitriões/ãs partilham como contribuintes para o seu itinerário formativo.

As *Visitas às Famílias* também constituem mediação didático-pedagógica da Alternância e têm, ao longo dos anos, contribuído para fortalecer as relações entre família, escola e comunidade, como também na compreensão, por parte da equipe do CEFFA, dos diferentes territórios de vida e trabalho dos/as estudantes.

Nas *Visitas às Famílias*, a equipe pedagógica do CEFFA trabalha dimensões pedagógicas, sociais e de extensão, garantindo ainda um caráter de acompanhamento dos/as estudantes e o conhecimento e/ou reconhecimento dos/as seus familiares, de suas comunidades e de seu território. Nessa perspectiva, as questões pontuadas pela família, comunidade e território são indicadores que passam a ocupar as pautas formativas.

O *Projeto Profissional do/a Jovem* é uma das mais recentes construções dos sujeitos da Pedagogia da Alternância na função de mediação que objetiva, por meio da pesquisa, a produção de outras possibilidades de geração de trabalho e renda.

[...] o Projeto Profissional do Jovem, também chamado de projeto de vida ou projeto pessoal é resultado de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar, da infraestrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, dos aspectos artístico-culturais, entre outros, que caracterizam a realidade dos estudantes, no âmbito familiar, do seu município e de sua região que, aliados aos conhecimentos proporcionados pela proposta metodológica do CEFFA, à aptidão do jovem, à motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional (Santos; Pinheiro, 2005, p. 41).



O *Projeto Profissional do/a Jovem* rompe com a tradição de trabalhos vinculados à educação convencional que, muitas vezes, constituem-se em meros ritos para fins de conclusão de curso. Na contramão, o *Projeto Profissional do/a Jovem* é um projeto orientado pela equipe pedagógica e assumido coletivamente, entrelaçado às demandas da realidade e à perspectiva de produzir e viver no campo, a partir do que a pesquisa no próprio território revela como potencial.

No que se refere às mediações didático-pedagógicas conhecidas como artefatos, trazemos inicialmente o *Caderno da Realidade*, originalmente denominado *La Monographie de Village* e, na sequência, o *Cahier d' Exploitation Familiale*, que cumpria a função de acolher os registros das pesquisas produzidas pelos/as jovens acerca de suas comunidades e propriedades rurais (Silva, 2019). O ensino agrícola nas *Maisons Familiales* francesas apoiava-se nas observações acumuladas durante o período da alternância no meio familiar produtivo e, “ao final da década de 40, o Caderno da Propriedade já era considerado o instrumento central da Pedagogia da Alternância” (Rocha, 2003, p. 91).

Em terras brasileiras, o Caderno da Propriedade passa a ser adotado nas Escolas Famílias Agrícolas com o trabalho dos/as professores/as-monitores/as italianos Sérgio Zamberlan e Mário Zulianni, na década de 1980. Contudo, por influência das leituras freirianas e por constante reflexão acerca dos contextos estudantis, a compreensão de Caderno da Propriedade causava estranhamento numa realidade em que cerca de 30% dos jovens não possuíam propriedade rural. Eram estudantes advindos/as de famílias meeiras, trabalhadores/as assalariados/as do campo e diaristas. Criou-se, então, o Caderno da Realidade, pois “[...] a realidade é muito mais ampla do que a propriedade de um estudante” (Zamberlan, 2019).

O *Caderno da Realidade*, com o tempo, foi se constituindo como uma significativa mediação pedagógica da Alternância, acolhendo os planos de estudos, observações e histórias dos processos formativos individual e coletivo da trajetória dos/as estudantes.

Outrossim, o Caderno da Realidade é o lócus das memórias e narrativas, fonte de registro, reflexão e produção de conhecimento. Ele oportuniza, por meio das narrativas dos sujeitos, o encontro com a diversidade de realidades que compõem o coletivo da escola. É um artefato processual que



reúne, a partir do Plano de Estudos, os saberes dos territórios camponeses e os saberes das áreas do conhecimento; acompanha a vida do sujeito em formação; e permite o olhar em retrocesso dos registros produzidos e a construção de outras e novas narrativas a partir do hoje. É, portanto,

[...] *lócus* da memória, onde registramos o que não queremos esquecer; *lócus* do memorial de nossas histórias de vida; *lócus* de reflexões, pois podemos revisitá-las e, a partir da leitura, tecer outras produções. É também o *lócus* da pergunta; das narrativas da trajetória formativa; do outro; da existência humana; é lugar de muitos lugares! (Gerke; Guimarães, 2021, p. 8).

Assim, o *Caderno da Realidade* vem sendo trabalhado como uma importante mediação didático-pedagógica da Pedagogia da Alternância no âmbito do CEFFA e também de outras experiências formativas que se organizam em regime de alternância, como a Licenciatura em Educação do Campo e o Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra, ambos fertilizados pelas experiências das escolas do Espírito Santo.

Outra importante mediação didático-pedagógica da Alternância, artefato que também contribui para materializar a integração entre os sujeitos e os espaços e tempos formativos, é o *Caderno de Acompanhamento*. Por meio dele, é possível dialogar entre as aprendizagens construídas nesses dois espaços e tempos: a família e a escola. Nele os/as estudantes registram suas produções, reflexões e indagações durante a sessão no CEFFA, bem como as que realizaram à família e/ou meio socioprofissional na estadia do tempo comunidade. O acompanhamento ocorre por meio da partilha dos registros no âmbito do CEFFA e da família. Por fim, como mediações didático-pedagógicas de animação, apresentamos os *serões*, a *mística* e a *avaliação coletiva*.

Os *Serões* são espaços e tempos de reflexão, integração, atividades artísticas e debates que ocorrem em sessões noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os/as estudantes e equipe pedagógica. Nasce da auto-organização em diálogo com os conteúdos trabalhados e/ou temas geradores, na sua grande maioria com um viés formativo que perpassa as principais questões discutidas na sessão.

A *Mística*, mediação construída a partir da caminhada com os movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Traba-



lhares Rurais Sem Terra (MST), constitui a expressão das múltiplas formas de existir e lutar dos sujeitos. Mística, em grego, *mysterion*, vem da palavra *múein*, que quer dizer perceber o que está escondido, o não comunicado, de uma realidade ou de uma intenção (Boff, 2008) e tem, segundo Comerlato (2010) no movimento religioso da teologia da libertação a sua raiz.

Com cantos, palavras de ordem, símbolos, gestos, bandeiras e instrumentos de trabalho, a mística vai forjando a luta dos povos do campo e, por conseguinte, dos sujeitos em formação pelo direito à educação, à terra, à existência.

Por último, apresentamos a *Avaliação Coletiva*, também reconhecida como uma mediação de animação. Ela ocorre no espaço-tempo do CEFFA na perspectiva dialógica da fala e da escuta acerca dos momentos vividos durante a estadia, com o objetivo de tensionar as vivências em seus aspectos bem-sucedidos, ou não, como também numa dimensão propositiva, com vistas a aperfeiçoar os processos e as relações interpessoais. A Avaliação Coletiva envolve todos os sujeitos, estudantes, equipe pedagógica, família, assim primando pelo princípio da reciprocidade e circularidade das relações no processo formativo.

Diante do exposto, entendemos que as mediações didático-pedagógicas, a partir da realidade brasileira, vêm se aproximando de uma perspectiva histórico-cultural e distanciando-se de um paradigma pragmático e instrumental. Nesse sentido, as pesquisas e experiências cunhadas pelos sujeitos dos CEFFAs, associadas às interlocuções com os referenciais teóricos do Movimento da Educação do Campo, têm trazido transformações na concepção e na *práxis* da Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância é viva, dinâmica, histórica e socialmente construída. Nesse contexto nos colocamos como aprendentes contínuos de um fazer que tem no horizonte a formação dos sujeitos para a libertação de si e transformação de suas realidades

PARA REFLETIR

O que mais te chamou atenção nesta história da Pedagogia da Alternância?
Quais aspectos da Pedagogia da Alternância provocam o repensar de nossas práticas no âmbito do fazer pedagógico, da organização e gestão escolar?



PARA SABER MAIS

Para saber mais sobre esta história da Pedagogia da Alternância e do movimento CEFFA, aqueles que quiserem se aprofundar, hoje se encontra no Brasil uma expressiva literatura sobre esta iniciativa educativa, entre outros, indicamos:

- NOSELLA, Paolo. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória, ES: Adufes, 2012.
- CALIARI, Rogério Omar. Família camponesa e Pedagogia da Alternância: Consolidando diálogos. Curitiba, PR, Appris, 2020.
- GERKE DE JESUS, Janinha. Formação e profissão docente do Campo. Curitiba, PR: Appris, 2018.
- GERKE DE JESUS, Janinha. Formação de professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do Campo. Vitória, ES: Editora, 2011.
- GIMONET, Jean-Claude Gimonet. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, 2023. v.1.
- SILVA, Lourdes Helena. As experiências de formação de jovens do Campo: alternância ou alternâncias? Viçosa, MG: UFV, 2003.
- GRANEREAU, Abbé. O livro de Lauzun, onde começou a Pedagogia da Alternância. [S. l.]: UFC, 2020. E-book. Granereau foi pioneiro da experiência junto aos agricultores familiares franceses. Trata-se de um diário em que o autor retrata em detalhes a origem e os princípios que vão dando os contornos da educação por alternância.

Além dessas obras, podem ser conferidas outras tantas literaturas publicadas em vários artigos, capítulos de livros, cartilhas e pesquisas de dissertações e teses.





FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA EM CONTEXTOS DIVERSOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

João Batista Begnami
Silvanete Pereira dos Santos

*“[...] Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.
Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados. [...]”*

(Construtores do futuro – Letra e Música de Gilvan Santos¹)

¹ SANTOS, G. Não vou sair do campo. In: SANTOS, G. Cantares da educação do campo. São Paulo: New Studio, 2006. 1 CD. Faixa 6.



A Pedagogia da Alternância, compreendida como um dos pilares dos CEFFAs, não é mais uma exclusividade deste movimento educativo. Nos últimos anos, ocorreu uma ampliação e consolidação de experiências de Formação por Alternância no Brasil. Alguns/algumas pesquisadores/as sobre o assunto, como Begnami (2019), Queiroz (2013) e Silva (2013), confirmam isso. O trecho de Munarim, a seguir, também corrobora com esta afirmação:

Quanto aos CEFFAs [...], através de participações especiais, têm prestado sua contribuição especialmente com a já referida Pedagogia da Alternância. [...] importa apenas aludir que esta prática pedagógica se expandiu para além das escolas dos CEFFAs, alcançando a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos sistemas oficiais e até mesmo a formação superior em universidades e institutos públicos. Esta perspectiva teórico-metodológica da educação, pois que articulada dialeticamente, no ato de ensinar e aprender, o mundo do trabalho e o mundo do conhecimento, alternando tempos e espaços pedagógicos, tem seu berço e principal campo de experiência nas muitas e diversificadas instituições que formam os CEFFAs, mas já não é mais exclusividade dessas organizações; ou seja, a Pedagogia da Alternância compõe o âmago de todo o Movimento Nacional de Educação do Campo (Munarim, 2011, p. 10).

Para o autor, a Pedagogia da Alternância representa uma das contribuições dos CEFFAs para a Educação do Campo, o que significa que a Educação do Campo tem antecedentes também no movimento CEFFA. O conceito Educação do Campo não estava presente quando os CEFFAs iniciaram nos anos 1960 no Brasil, mas princípios da Educação do Campo podem ser encontrados em suas práticas educativas.

Em nossa pesquisa, deparamo-nos com o fato de que os CEFFAs não só contribuíram com a Pedagogia da Alternância, em termos metodológicos, mas serviram de inspiração para a criação de escolas e centros educativos que, em alguns casos, constituem outras organizações sociais em contextos da Educação do Campo.

Onde a Formação por Alternância se materializa para além dos CEFFAs? Apresentamos, neste segundo texto, a diversidade da Formação por Alternância em vários níveis e modalidades da educação, na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Profissional e na Educação Superior, Pós-Graduação e Formação Continuada de Educadores/as. Identificamos a Formação por Alternância nos sistemas públicos



municipais, estaduais e federais; em Programas Governamentais; em Organizações Não Governamentais vinculadas a Movimentos Sociais; e em Fundações ligadas a setores corporativos.

Formação por Alternância é uma estratégia em construção, vinculada ao Movimento da Educação do Campo, teve sua origem na Pedagogia da Alternância uma referência também em construção, historicamente identificada com as experiências educativas do Movimento CEFFA. As experiências de Formação por Alternância em diferentes contextos exteriores aos CEFFAs não se filiam à Pedagogia da Alternância tal qual praticada nos CEFFAs, mas se inspiram nela. Nestes novos contextos, inicia-se um processo de elaboração de novas noções sobre a Alternância na educação, com a ressignificação e elaboração de novas mediações didático-pedagógicas.

PARA SABER MAIS

Você poderá se aprofundar um pouco mais nesta diferenciação ao ler o Verbete: “Formação em Alternância” no Dicionário “Agroecologia e Educação”, publicado pela Editora Expressão Popular, escrito por Salomão Mufarrej Hage, Maria Isabel Antunes-Rocha e Fernando Michelotti, situado nas páginas 429-437.

1

FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO

As Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e as Escolas Populares de Assentamento (EPAs), situadas no norte do estado do Espírito Santo, são consideradas as primeiras experiências de formação por alternância em escolas públicas, inspiradas na Pedagogia da Alternância praticada pelas Escolas Família Agrícola.

As ECORs são as experiências de maior expressão, por serem as que mais expandiram e ganharam consolidação nos últimos tempos. Conforme Moreira (2000, p. 51) e Menezes (2013), as ECORs se iniciaram nos anos de 1989, 1990 e 1991 no município de Jaguaré (ES). Na mesma ocasião em que as políticas públicas apostam na nucleação de escolas em centros urbanos



e iniciam com o transporte escolar das comunidades rurais para a sede dos municípios, fechando as escolas do campo, a Administração Pública do município de Jaguaré apresenta uma contraproposta de nucleação de escolas no campo, propondo o transporte escolar intracampo. Foram implantadas três escolas, nucleando três setores estratégicos do território municipal.

O poder público municipal estruturou uma coordenação para apoiar a iniciativa. Contou com a participação de educadores/as da Escola Família Agrícola de Jaguaré, pertencente ao MEPES, para iniciar o trabalho de base junto às comunidades. Estas aderiram e apoiaram o projeto por conhecerem de perto a atuação da EFA e a sua proposta pedagógica em Alternância. Em todas as comunidades do município de Jaguaré, havia famílias com filhos/as que estudavam ou que estavam fazendo o Ensino Médio e Técnico na EFA.

As ECORs iniciam com os Anos Finais do Ensino Fundamental. Introduzem no currículo os componentes da Agricultura, Zootecnia e Economia Doméstica ou Educação Familiar. Inauguram uma Alternância sem a existência da moradia estudantil, comum no caso das EFAs e das CFRs.

A Alternância é ritmada com a organização dos tempos e espaços escolares com uma semana na escola alternada por uma semana na família-comunidade. Funcionam em tempo integral, mas sem o internato.

Os dados atuais demonstram uma tendência de expansão da Formação em Alternância com a criação de novas Escolas Municipais Comunitárias Rurais, diversificando a presença em outros Municípios do Norte Capixaba. A nomenclatura também aparece diversificada, ora ECOR, ora EMCOR, com o acréscimo do termo Municipal, identificando a vinculação com a prefeitura. Conforme os estudos de Telau (2015, p. 79), já são 12 unidades escolares na via pública municipal, trazendo o nome de ECOR ou EMCOR e preservando a nomenclatura Escola Família Agrícola.

Além de Jaguaré, as ECORs estão presentes nos municípios de São Mateus, Nova Venécia e Colatina, também situadas no estado do Espírito Santo. Porém Colatina tem um diferencial pelo fato de ofertar a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em Alternância. Algumas pesquisas acadêmicas analisam a alternância praticada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na alfabetização em salas multisseriadas, no caso do Espírito Santo (Silva, 2014; Baldotto, 2016).



Os registros de Aniszewski (2014) revelam que também na esfera pública municipal há escolas com a denominação de EFA. Sua pesquisa tem como foco a EFA de Barra de São Francisco, Espírito Santo, onde funcionam os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e Profissional, técnico de nível médio com habilitação em Agropecuária. Os municípios de Ecoporanga e Mantenópolis também possuem EFAs como escolas públicas funcionando com a oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Vários municípios, incluindo alguns do sul do Espírito Santo, adotam algumas mediações pedagógicas da Alternância nas escolas distritais e multisseriadas, ou seja, elas desenvolvem um trabalho pedagógico com Temas Geradores, Pesquisa com o Plano de Estudo, Auto-Organização da vida de grupo entre os/as estudantes, currículo contextualizado, forma de avaliação, entre outros. Os Projetos Político-Pedagógicos dessas escolas são apoiados e articulados pelos “macrocentros”, uma organização própria da Secretaria de estado da Educação. Este movimento vem se expandido para outros estados, a exemplo de Ji-Paraná (RO), Porto Nacional (TO), entre outros (Begnami, 2019).

Mesmo caracterizada historicamente como uma pedagogia de jovens e adultos/as, a Alternância no Brasil também emerge em experiências exclusivas com crianças, adolescentes, com ênfase maior nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Porém, ela começa a ser experimentada nos iniciais do Ensino Fundamental, e até mesmo na Educação Infantil. Cabe salientar que as práticas da Formação por Alternância na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental ainda são pouco investigadas.

É fato que a Alternância vivenciada com crianças e adolescentes e na esfera pública evidencia problemáticas com questões complexas a serem estudadas e que poderiam, pelas experiências bem-sucedidas em curso, potencializar ainda mais a expansão desta estratégia inovadora e fortalecer a Educação do Campo no Brasil como uma das alternativas mais viáveis e apropriadas, em vez da Educação a Distância, sobretudo no Ensino Médio e na educação profissional técnica de nível médio.

A Formação por Alternância em escolas públicas estaduais, além daquelas citadas no Espírito Santo, ocorrem em São Paulo, nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), vinculadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). A Alternância, segundo Azevedo



(1998, p. 183), foi aplicada nas ETes de Andradina, Mirassol e Rancharia como uma das alternativas encontradas para revitalizar o ensino agrícola no estado.

O Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM)², também ligado à Fundação Paula Souza, foi concebido para profissionalizar jovens do campo (filhos/as de assentados/as, de pequenos/as proprietários/as ou de empregados/as em propriedades agropecuárias) que não concluíram o ensino formal. Tem a finalidade de preparar empreendedores rurais. Trata-se de um projeto de formação continuada de trabalhadores/as, na perspectiva da qualificação profissional básica.

Ainda na rede pública estadual, encontramos a Escola Estadual Comunitária Rural de Colatina, Espírito Santo. Esta experiência merece destaque por sua história de luta contra o encerramento de suas atividades com a Alternância (Telau, 2015).

O fato de o poder público criar escola com o nome EFA não se trata de um fenômeno isolado do norte capixaba, pois há um conjunto de EFAs que nascem em outros estados por iniciativa pública. Outras deixam de ser comunitárias, passam à rede pública estadual ou municipal e preservam a mesma nomenclatura.

PARA SABER MAIS

Caro professor, cara professora, para mais informações sobre a Alternância nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, veja o site do Centro Paula Souza (CPS): <https://www.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum-etec/>

Sobre as Escolas Comunitárias Rurais, você poderá se aprofundar mais a partir da leitura de: MENEZES, Rachel Reis. **As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré:** um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo/Brasil. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6051>

A Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), uma Associação civil, sem fins lucrativos, sediada em São Gabriel da Palha (ES), vem assessorando as experiências de expansão da Alternância com o poder público estadual e

² Dados do CPS: <http://www.cps.sp.gov.br/projetos/etec>. Acesso em: 22 mar. 2022.



municipal. Além disso, presta serviços de formação continuada de docentes e acompanhamento pedagógico das escolas em funcionamento.

Ainda no âmbito da educação pública de nível médio, a Formação por Alternância desperta interesse e ganha terreno na organização curricular e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), na Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Pesquisas acadêmicas evidenciam essas práticas Brasil afora, conforme podemos conferir nas pesquisas de Oliveira (2016) e Ferrari (2015).

Nos cursos técnicos de nível médio, integrados ao Ensino Médio de Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs), encontramos a Alternância como estratégia de organização escolar, conforme nos apresentam os trabalhos de Vieira (2017) e Souza (2015). Neste sentido, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), campus Almenara, Baixo Jequitinhonha, oferta um Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, com formação por Alternância.

SAIBA MAIS

Sobre a alternância presente em Institutos Federais, no caso do PROEJA você poderá verificar o Plano de Curso Técnico em Agroindústria nível médio subsequente e concomitante na Pedagogia da Alternância.

Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6008/Plano%20de%20curso%20T%C3%A9cnico%20em%20Agroind%C3%BAstria%20_Subsequente_Concomitante_APROVADO_2013.pdf

No caso do curso técnico do IFNMG, você pode verificar a sua autorização pela Resolução CS n. 42, de 26 de outubro de 2016, no site:

<https://drive.google.com/file/d/1j0LZgi6piuP3L-pLK16CALrdJtt3OUdf/view>

O Plano de Curso está disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1QZn3PH85PT1xZbYHNuwUtHNC_gMwbrLy/view

2

FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA EM PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, MOVIMENTOS SOCIAIS E NO SETOR CORPORATIVO

O Projovem Campo – Saberes da Terra, criado no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação, foi organizado na



modalidade de Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as (EJA), em Alternância, para atender aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com qualificação profissional em agricultura, em parceria com os sistemas públicos municipais, sobretudo os estaduais. O programa foi executado em vários estados do Brasil. O trabalho de Ferreira (2015), de modo específico, aborda o caso da execução deste programa no Espírito Santo.

SAIBA MAIS

Vale a pena pesquisar o material pedagógico elaborado para apoiar o Programa Projovem Campo, baseado na Pedagogia da Alternância. Trata-se dos Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo: Saberes da Terra. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2008.

Volume 1: Agricultura Familiar: cultura, identidade, gênero e etnia.

Volume 2: Sistemas de Produção e processos de trabalho no campo.

Volume 3: Cidadania, organização social e políticas públicas.

Volume 4: Economia solidária.

Volume 5: Desenvolvimento Sustentável e solidário com enfoque territorial.

Acompanha esta coleção o Projeto Político-Pedagógico e o Percorso Formativo.

Material disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra?id=15678>

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é o primeiro programa governamental a utilizar a Formação por Alternância na organização dos cursos, tanto na alfabetização de Adultos e na Educação Básica e Profissional, como na Educação Superior, tendo por referência as experiências dos Movimentos Sociais, em especial os cursos desenvolvidos pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Por sua vez, a experiência de Formação em Alternância do ITERRA teve como sua principal fonte de inspiração a Pedagogia da Alternância desenvolvida pelos CEFFAs.

No contexto dos Movimentos Sociais Camponeses, encontramos práticas de Formação por Alternância em diversos cursos realizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)³ e pela Via Campe-sina, com experiências que abordam a Alternância de Tempos e Espaços, com destaque para o Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

³ A Alternância está expressa no Caderno nº 9 do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).



O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), conforme já citado, é uma das experiências mais significativas ligadas ao MST. Para mais informações a respeito, indicamos os trabalhos de Caldart (2000), Camini (2009) e Barros (2016).

No estudo de Figueiredo (2015), encontramos uma relação da Alternância entre as experiências das EFAs com o ITERRA e a práxis da Escola de Formação Missionária (EFM), ligada ao movimento da Teologia da Enxada no Nordeste. A pesquisa de Silva (2016) nos mostra a Alternância adotada como estratégia de formação no Instituto Agroecológico Latino Americano Amazônico (IALA).

O Serviço de Tecnologias Alternativas (SERTA)⁴, conforme Ferreira (2015), instituição civil, de interesse público, situada em Glória do Goitá, Pernambuco, oferece Cursos de Educação Profissional em Agroecologia, subsequente ao Ensino Médio, em Alternância, com duas unidades educativas: Glória do Goitá e Ibimirim, ambas no mesmo estado. A formação técnica de nível médio tem por objeto multiplicar agentes de desenvolvimento rural sustentável, onde a agroecologia se constitui em estratégia de convivência com o semiárido, fortalecimento da Agricultura Familiar, oportunizando a geração de renda para os/as jovens camponeses/as.

A Formação por Alternância vinculada a contextos corporativos ocorre em ambientes apoiados pelo setor empresarial. Algumas Organizações Não Governamentais (ONGs), vinculadas a empresas privadas, adotam a Alternância em seus projetos de formação de jovens.

Os Centros de Desenvolvimento de Jovens Rurais (CEDEJOR), situados no sul do Brasil, vinculados ao Instituto Souza Cruz⁵, fazem parte de uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 2001 e reconhecida como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Está presente nos três estados do Sul do Brasil, atingindo aproximadamente 45 municípios. Oferecem cursos de qualificação em nível de formação continuada de trabalhadores/as. O estudo de Camacho (2013) nos traz mais elementos do funcionamento e finalidade desta iniciativa.

4 Informação obtida diretamente do diretor da instituição, Germano de Barros, por ocasião de uma visita ao SERTA, em agosto de 2014. Disponível em: <http://www.serta.org.br/cursos/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

5 Disponível em: <http://cedejor.blogspot.com.br/>. Acesso em: 18 ago. 2022.



A Fundação Odebrecht⁶ vem apoiando a criação de centros de Formação por Alternância mantendo o nome CFR. Nesta experiência aparece também a sigla CFA (Casa Familiar Agroflorestal ou das Águas). Estas escolas fazem parte de um Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade (PDCIS), coordenado pela Fundação. Esta iniciativa está localizada em Áreas de Proteção Ambiental do Baixo Sul da Bahia. Em comum, nestes dois casos citados, encontramos a finalidade de formar jovens empreendedores/as, como empresários rurais.

3

FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A necessidade de formar educadores/as do campo inspirou práticas de Formação por Alternância ao redor do mundo. Apresentamos as experiências no contexto dos CEFFAs da França com o Diploma Universitário de Estudo da Prática Social (DUEPS), que depois se transformou no Diploma Universitário de Reconhecimento de Formação (DURF), conforme Demol (1999). Em seguida, a experiência Brasileira com os cursos de Pedagogia da Terra ligados ao PRONERA e às Licenciaturas em Educação do Campo, fomentadas pelo Programa de apoio à formação docente para as escolas do Campo do Ministério da Educação (PROCAMPO). Por fim, as práticas da Formação por Alternância na Formação Continuada de Professores e Professoras e na Pós-Graduação.

Os CEFFAs possuem registros da prática da Alternância na formação superior a partir de 1975 na França. Segundo os registros, as referências históricas em uma experiência inicial realizada entre os anos de 1975 e 1980 deu origem ao que depois ficou conhecido como Diploma Universitário de Estudo da Prática Social (DUEPS), criado com este nome em 1980, na Universidade François Rabelais de Tours em parceria com o Centro Nacional Pedagógico (CNP) dos CEFFAs, situado em Changy/Orleans – França. Depois, este curso passou a se chamar Diploma Universitário de Reconhecimento de Formação (DURF), a partir de 1996, segundo Demol (1999).

6 Disponível em: <https://www.fundacaonorbertoodebrecht.com/programa-social/instituicoes-parceiras/index.cfm>. Acesso em: 21 ago. 2022.



O DURF desenvolve um instrumental metodológico e conceitual a fim de conectar, da melhor forma possível, as práticas pedagógicas no chão da escola, buscando integrar ação e pesquisa. A sua concepção parte do pressuposto de que o/a adulto/a aprende de diversas maneiras, entre outras produzindo sua obra, escrevendo seu texto, seu memorial de vida.

O DURF tem um efeito na produção acadêmica. Logo no início, 1978, criou-se a coleção “Mésonance”⁷, uma palavra originada da conexão de “alternância” com “mesologia” (lógica do meio). Essa coleção é uma iniciativa que teve como objetivo publicar o trabalho de pesquisa realizado com os/as egressos/as. Entre outras publicações, ela reúne dezenas de livros publicados a partir das monografias do DUEPS e do DURF. Assim, os CEFFAs, seus sujeitos, pesquisadores/as e parceiros/as passam a contar com os “conhecimentos baseados nas práticas e nas problemáticas do terreno”, afirma Demol (1999, p. 110).

A formação de docentes do campo, na perspectiva da Educação do Campo no Brasil, tem início com o PRONERA. Identificamos neste programa pelo menos quatro linhas de atuação que se desenvolvem ao longo de seus 20 anos de funcionamento.

A **1ª linha de ação** do PRONERA, na perspectiva da formação docente, trata de práticas de formação de professores/as para atenderem às demandas dos projetos de alfabetização em áreas de Assentamentos da Reforma Agrária. Os cursos de Magistério de nível médio fazem parte dessa ação.

A **2ª linha de ação** envolve um conjunto de práticas de formação em nível superior. Os cursos de Pedagogia da Terra, ou do Campo, ou das Águas, entre tantos outros, são aqueles que vão permitir a atuação na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A **3ª linha de ação** diz respeito às práticas de formação por meio dos Cursos de Licenciatura para atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e Profissional. Neste sentido, foram vários cursos realizados pelo país: Letras, História, Geografia, Ciências Sociais e a mais recente experiência, a qual apresentamos e discutimos, com mais detalhes, logo adiante, referente à Licenciatura em Educação do Campo, inaugurada

7 Atualmente, esta coleção foi substituída pelas Edições L’Harmattan, que continuam publicando e difundindo os trabalhos conhecidos anteriormente pelo editorial da Mésonance.



pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2005, que servirá de base para a experiência piloto fomentada pela SECADI/MEC, a partir de 2008, de acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 235).

A 4ª linha de ação conta com as práticas de cursos de graduação nas áreas de Agronomia, Veterinária, entre outros, e pós-graduação *lato sensu*, a especialização – “Residência Agrária” – uma das práticas formativas bem-sucedidas, com vistas à assessoria técnica para produção e organização socioeconômica em assentamentos de acordo com o IPEA/II Pnera Nacional (Ipea, 2016a).

Estas quatro linhas de ação de formação de educadores/as do campo representam duas estratégias que vão ao encontro das necessidades de assegurar que crianças, jovens e adultos/as e idosos/as camponeses/as tenham

[...] acesso à educação em todos os níveis e modalidades, articulada com as necessidades dos assentamentos e a necessidade de desenvolver os conhecimentos indispensáveis ao seu pleno desenvolvimento econômico, humano e social, conforme o IPEA/II Pnera Nacional (Ipea, 2016b, p. 65).

A estratégia da formação de professores/as visa assegurar educação escolar nos territórios do campo, com uma pedagogia do campo, capaz de organizar e desenvolver um processo educativo problematizador que potencializa a autonomia e o protagonismo dos sujeitos na construção e efetivação dos processos formativos. Por outro lado, ocorre uma estratégia de formação de agentes de assessoria técnica e social para atender às necessidades da produção dos meios de vida, da organização produtiva cooperada, entre outras demandas que atendam aos desafios de uma matriz tecnológica sustentável, social, econômica e ambiental.

Os estudos acerca das práticas de formação docente do PRONERA evidenciam um processo de acúmulos que vão reverberando de um projeto a outro, ou seja, as experiências da oferta do Magistério potencializam a realização dos cursos de Pedagogia da Terra, propiciando a definição de uma determinada identidade de educador/a do campo.

A militância dos sujeitos educandos, suas práticas educativas e sociais no cotidiano dos assentamentos e comunidades ocupam o tempo de formação na universidade. Essa relação dos saberes da academia com



os saberes e vivências no trabalho do campo, da escola do campo, seus conflitos e tensões é potencializada pela Alternância.

Observa-se que a diversidade do campo, ao ocupar as instituições de ensino, provoca, num primeiro momento, tensões, mas também processos de aderência de parte dos/as formadores/as, que vão rompendo as resistências e ganhando espaços na institucionalidade acadêmica. Em suas análises sobre pesquisas de formação de Educadores do Campo por meio do PRONERA, Molina e Antunes-Rocha afirmam que:

Os sujeitos coletivos que lutam pela terra e pela educação (entendendo que esta, além de um direito, é uma ferramenta importante em suas lutas de resistência aos processos de expansão do capital no campo), demandam das instituições educativas uma transformação nos processos de produção de conhecimento. Os movimentos interrogam as universidades ao exigirem destas não só o acesso à escolarização, mas a sua verdadeira democratização, trazendo para a escola a heterogeneidade social, econômica e cultural existentes no campo brasileiro atualmente. O reconhecimento e a valorização dessa heterogeneidade são importantes estratégias de incorporação da presença destes sujeitos nas escolas, contribuindo para a superação da exclusão gerada pela visão do espaço escolar como homogêneo e sem conflito (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 234).

Para o Movimento da Educação do Campo, o PRONERA contribuiu para assegurar o atendimento dos sujeitos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no campo.

A Faculdade de Educação da UFMG é uma das instituições de ensino superior parceiras do PRONERA desde a sua concepção, dada a sua tradição histórica de envolvimento com as populações do campo (Begnami, 2019). A parceria inaugural da UFMG com o PRONERA pode ser evidenciada com a oferta do Projeto de alfabetização de jovens e adultos/as, vinculados aos contextos de luta pela terra em Minas Gerais, logo no início da criação do Programa, em 1998.

O balanço da implementação do PRONERA no estado, conforme dados IPEA/II Pnera: Minas Gerais (Ipea, 2016a, p. 12) avalia que, em Minas Gerais, a formação de educadores/a é o destaque principal, com criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. (Esmeraldo, Molina; Antunes-Rocha, 2017, p. 571).



Em suas reflexões acerca da história da construção do PRONERA como política pública de formação de educadores/as do campo, como uma das conquistas dos/as camponeses/as, Molina e Antunes-Rocha (2014) ressaltam os desafios e tensões que se expressam não só nos inúmeros problemas enfrentados nas escolas do campo onde estes/as educadores/as em formação atuam, mas também na própria oferta dos cursos e nas próprias universidades que, muitas vezes, apresentam forte resistência às matrizes formativas propostas pelos movimentos camponeses que agregam o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história.

A construção da identidade do/a educador/a do campo com estas matrizes formadoras vai se forjando, na maior parte das experiências, à revelia das instituições, ensinando às próprias universidades uma nova concepção de formar educadores/as com a *ocupação dos espaços acadêmicos* pelos sujeitos coletivos do campo.

A experiência do PRONERA na formação docente para atuação nas áreas de Reforma Agrária inspirou a luta pela construção do PROCAMPO, como política pública de formação de docentes para escolas do campo, por meio das Licenciaturas em Educação do Campo, numa perspectiva mais ampla para continuidade ao atendimento aos assentamentos e aos distintos públicos da Agricultura Familiar Camponesa tradicional.

Este foi um esforço para tornar realidade a universalização da Educação Básica, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio no campo, conforme expresso no Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo (Brasil, 2010). Assim como o PRONERA, o PROCAMPO constituiu outra frente que exigiu esforços para um estado de luta permanente, principalmente nos espaços da institucionalidade acadêmica e das instâncias políticas da educação pública.

O PRONERA, com a oferta de cursos de escolarização básica e profissionalização técnica de nível médio, foi o Programa Público Federal pioneiro na introdução da Formação por Alternância na Educação Superior no Brasil, por meio do Curso de Pedagogia da Terra, entre outros cursos superiores demandados pelos Movimentos Sociais de luta pela terra.

O PROCAMPO, formalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC),



sugere em sua minuta original a “[...] organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade [...]” (Brasil, 2011, s/p). Essa orientação legal viabilizou a organização do currículo das Licenciaturas em Educação do Campo por Alternância.

O PROCAMPO também é fruto de muitas lutas dos Movimentos Sociais e Sindicais pela Educação do Campo. Sem a “ocupação” efetiva da terra, não há Reforma Agrária, assim também ocorre com a Educação do Campo, pois, sem luta e “ocupação” por parte dos/as camponeses/as organizados/as, não há democratização do acesso à escola como direito aos povos do campo.

A I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, de 1998, denunciou a falta de educadores/as e de uma política específica de formação de docentes para o campo. A II Conferência Nacional, em 2004, foi enfática na sua crítica e reivindicação de uma política diferenciada de formação de educadores/as do campo, conforme a proposição anunciada: “Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público, em parceria com os Movimentos Sociais” (Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, 2004, p. 291).

O esboço de um primeiro Projeto Político-Pedagógico que dá início à implantação de uma nova modalidade de formação de docentes do campo pelas universidades públicas brasileiras é datado em 2006 (Molina; Sá, 2011). A experiência iniciada em 2005 e em andamento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais foi referência para o PROCAMPO, que por sua vez teve sua inspiração na Pedagogia da Alternância e nas práticas de formação docente do PRONERA, especialmente com os cursos de Pedagogia da Terra (Begnami, 2019).

O PROCAMPO viabilizou a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo como uma política estratégica de formação para garantir habilitação, no âmbito da Educação Superior, para os/as educadores/as que já atuam nas escolas do campo, bem como para a juventude camponesa que nelas possa vir a atuar. Assim, as Licenciaturas têm como foco a escola de Educação Básica, prioritariamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e a formação por áreas de conhe-



cimento, com habilitação para a docência interdisciplinar nas escolas do campo, certificando em 5 áreas de conhecimento: Linguagens, Arte e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias (Molina; Sá, 2011).

A UFMG avançou historicamente com a publicação da Resolução Complementar nº 1, de 20 de fevereiro de 2018, sobre as “Normas Gerais de Graduação”, em que explicita a estratégia da Alternância na organização de cursos (UFMG, 2018). Este fato sinaliza a possibilidade de reconhecimento com a incorporação desta estratégia na organização de outros cursos de graduação e pós-graduação para atender às demandas dos territórios camponeses, incluindo também a formação continuada.

4

ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO CAMPO

O Programa Escola da Terra se apresenta como uma ação do eixo de formação de professores do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)⁸ e tem como objetivo a formação continuada de professores/as que atuam em escolas/turmas multisseriadas que ofertam a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para Antunes-Rocha e Hage (2010), as escolas/turmas multisseriadas nos permitem entender uma forma de organização do ensino vinculada à realidade dos territórios camponeses.

Instituído por meio da Portaria nº 579, em 2 de julho de 2013, o curso de aperfeiçoamento, ofertado aos educadores e educadoras do campo pelo Programa Escola da Terra, prevê a melhoria das condições de aprendizagem dos/as estudantes do campo nas comunidades onde vivem, fortalecendo a identidade da escola do campo como um espaço de diferentes vivências.

8 O PRONACAMPO. Conjunto de ações articuladas que assegura a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades – Decreto nº 7.352/2010.



A execução do Programa também prevê em seu desenho uma arquitetura de gestão e acompanhamento (relatórios em plataformas eletrônicas) em que a responsabilidade por um conjunto de ações é compartilhada entre: Governo Federal, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Universidades, escolas do campo, tutores/as e cursistas, conectados entre si numa teia de responsabilidades⁹.

A formação dos educadores e educadoras do campo se realiza em Alternância, havendo concentração de tempos de estudos (reflexão-ação) e tempos de práticas (ação-reflexão).

Tempo-universidade se constitui em encontros presenciais executados nas instituições formadoras, com exigência de frequência ao curso, ministrado em carga horária entre 90 a 120 horas. Tempo escola-comunidade são períodos formativos, realizados em serviço e acompanhados pelos tutores, com carga horária entre 60 e 90 horas. A soma da carga horária dos dois períodos formativos deve totalizar, no mínimo, 180 horas (Brasil, 2012, p. 4).

Esse formato possibilita aos/as professores/as das escolas do campo refletir e organizar suas práticas com a lente da Educação do Campo. Isso só é possível com a Formação por Alternância, pois os/as docentes que atuam nas escolas do campo não dispõem de recursos e tempo para se deslocarem para as cidades diariamente para participação em cursos de formação continuada. A Alternância garante o acesso e permanência dos/as professores/as, contribuindo com um baixo índice de desistência e com a garantia da formação em articulação com o trabalho que os/as docentes realizam nas escolas do campo.

Outro diferencial do curso e que também contribuiu com a permanência dos/as professores/as diz respeito a sua proposta formativa, que conforme Antunes-Rocha, Carvalho e Justino (2018) seleciona e organiza os conteúdos da formação com o coletivo de educadores/as nos encontros do tempo universidade e com o retorno para suas comunidades, experimentando a docência deles com os/as estudantes. Esse fluxo alimenta e orienta a formação, dando a ela maior significado.

9 Para compreender as atribuições de cada ator no processo formativo do Escola da Terra pode-se consultar a Portaria nº 579 que institui o Programa. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/pronacampo>. Acesso em: 18 ago. 2022.



Em 2013, sete universidades federais participaram do Programa como experiência-piloto. Os resultados foram animadores, garantindo a expansão para outros estados. Atualmente o Programa é executado em 25 estados mais o Distrito Federal. Isso evidencia impacto positivo do ponto de vista qualitativo.

Em análise sobre práticas de formação de professores/as pelo Programa Escola da Terra, Begnami e Justino (2022) apresentam os princípios da Alternância na experiência deste programa desenvolvido pela UFMG. O curso organiza-se pela sucessão de espaços e tempos alternados, permeados por conteúdos contextualizados na realidade dos sujeitos e articulados por mediações didático-pedagógicas próprias.

5

FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

No Brasil, uma das primeiras experiências de Pós-Graduação com a Formação por Alternância ocorreu com o Mestrado Internacional em Ciências da Educação – Formação e Desenvolvimento Sustentável, realizado no período de 2002 a 2003¹⁰ por meio de uma demanda dos CEFFAs em parceria entre a UNEFAB, ARCAFAR, SIMFR, Universidade Nova de Lisboa (Portugal) e Universidade François Rabelais de Tours (França).¹¹

As dissertações produzidas com o Mestrado Internacional são mencionadas na pesquisa de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), que trata do estado da arte da Pedagogia da Alternância no Brasil, e em Pineau *et al.* (2009), no livro que apresenta a trajetória deste Mestrado no Brasil, sua história, concepção e um resumo das 17 dissertações dos/as estudantes que concluíram o curso.

Outras experiências acadêmicas, em nível da Pós-Graduação, vêm fortalecendo as insurgências de Formação por Alternância no Brasil, a exemplo dos Cursos de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo

¹⁰ Reconhecido como “Diploma Universitário” pela Universidade François Rabelais de Tours (França) e como Mestrado pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal) conforme PINEAU (2009).

¹¹ A iniciativa da UNEFAB contou com uma parceria da Organização Não Governamental Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR), situada na Bélgica, entidade apoiadora dos CEFFAs em todo o mundo. Essa parceria consistiu na viabilização de honorários e a logística para os professores europeus e brasileiros que atuaram neste curso.



realizados em parceria entre os CEFFAs, o NEPCAMPO (da Faculdade de Educação da UFMG), a SECADI/MEC e o MDA (Begnami; De Burghgrave, 2013). Este curso contou com uma segunda oferta com 60 vagas destinadas a servidores vinculados ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Destacamos os dois cursos de Mestrado organizados em Alternância, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDOCAMPO), e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA).

Apresentamos a seguir um quadro com a diversidade de práticas de Formação por Alternância desenvolvidas nos territórios brasileiros.

Quadro 1: Diversidade de experiências de Formação em Alternância no Brasil

MOVIMENTO SOCIAL	SETOR CORPORATIVO	SETOR PÚBLICO	
		Escola	Programa
CEFFA: EFA – CFR	CEDEJOR	EPA	INCRA: PRONERA
ITERRA	CFR	ECOR	MEC: Procampo Projovem Campo/ Saberes da terra
IALA	CFA	ETE	Escola da Terra
SERTA		CFR	Fundação Paula Souza: Projovem
EFM		EFA IFs IES	

Fonte: adaptado de Begnami (2019, p. 137)

As experiências de Formação por Alternância são realizadas no Brasil em instituições públicas, privadas e comunitárias, com organicidade em âmbito local, regional, estadual e nacional, ligadas às instituições escolares nas três esferas: municipal, estadual e federal, em todos os níveis de ensino: básico e na modalidade de EJA; no ensino superior público: graduação, formação continuada de docentes e na pós-graduação. Os programas governamentais articulam as esferas municipal, estadual e federal.

A Alternância é disputada na sociedade brasileira, tanto por entidades e organizações ligadas ao Movimento da Educação do Campo quanto por grupos vinculados ao Agronegócio que defendem o capitalismo agrário. Em sua tese sobre “Os paradigmas em disputa na Educação do Campo”, Rodrigo Camacho faz uma reflexão que ajuda a compreender o fenômeno da Alternância em setores empresariais quando afirma:



É necessário ressaltar que a Pedagogia da Alternância é uma metodologia de ensino-aprendizagem que pode ser desenvolvida em experiências de Educação do Campo, tanto do Paradigma da Questão Agrária quanto do Paradigma do Capitalismo Agrário. Hoje, a Pedagogia da Alternância passa a ser a principal referência para se identificar qualquer experiência de Educação do Campo (Camacho, 2013, p. 392).

O autor apresenta a Alternância como um paradigma de referência da Educação do Campo, defendida pelos Movimentos Sociais. Por outro lado, ele questiona se toda prática de Alternância em si vincula a escola aos princípios da Educação do Campo. Com isto, afirmamos a importância de compreendermos a Alternância a partir do princípio da Alternância Integrativa ou da verdadeira Alternância, como caracteriza Queiroz (2004). A Alternância defendida pelos CEFFAs e pelo Movimento de Educação do Campo é aquela que integra os diferentes tempos e espaços formativos com o propósito de transformação da realidade da comunidade, da escola do campo e de seus sujeitos, na perspectiva de construção de um novo projeto de campo, de produção e de país. Desse modo, a Alternância praticada como forma de manutenção da realidade hegemônica pela lógica do capital se afasta de seu propósito originário, que é o fortalecimento das classes trabalhadoras do campo.

Conforme descrito em Granereau (2020), os/as agricultores/as organizados/as se preocuparam com a continuidade do campesinato e da vida no campo, com a produção e a reprodução social e cultural dos/as camponeses/as. Os/as agricultores/as, ao construírem, com o padre Granereau, a escola dos/as camponeses/as, tinham como propósito, entre outros, o fortalecimento do campo e da comunidade rural. Assim, a Pedagogia da Alternância nasce marcada por um viés de classe (as classes trabalhadoras do campo). Conforme destaca o autor citado, os/as camponeses/as, ao frequentarem a escola da cidade, perdiam os vínculos com a sua cultura “[...] mas, veja, quantos camponeses de verdade você já viu sair de uma escola de agricultura?” (Granereau, 2020, p. 64). Nesse sentido, a Alternância que defendemos é aquela que:

Ao articular a prática e a teoria, [...] desenvolve uma práxis transformadora, ao valorizar os saberes advindos do meio e que para ele se volta. Esse movimento, que é de ação, reflexão e ação, desenvolve a tomada de consciência da realidade do tempo e espaço de cada um (Santos, 2012, p. 73).



Ao articular teoria e prática, a formação que se fundamenta com a Alternância compreende a necessidade de educação profundamente comprometida com a transformação da realidade dos sujeitos, de sua comunidade e de seu território, com vistas a construir outra lógica de produção baseada na Agroecologia, na auto-organização dos sujeitos como classe trabalhadora e com afirmação de seu projeto de vida e de sociedade.

6

FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Vimos a Pedagogia da Alternância como um paradigma em construção no âmbito do movimento CEFFA inspirando muitas experiências de Formação por Alternância em todos os níveis e modalidades da educação no Brasil. Consideramos importante destacar que essas diferentes práticas educativas em Alternância emergem com maior relevância no contexto da Educação do Campo. A Formação por Alternância começa a ser refletida, apreendida e apresentada como um conceito diferenciado por distintos sujeitos que atuam na Educação do Campo no Brasil.

A Formação por Alternância, em sua construção pedagógica, dialoga com princípios fundamentais da Pedagogia da Alternância e os ressignifica em suas práticas e reflexões. Ressalta-se o reconhecimento da centralidade dos diferentes tempos, espaços e saberes que interagem e contribuem com a formação dos sujeitos do campo. Alguns aspectos fundamentais podem ser observados como relevantes neste diálogo: os diferentes tempos, espaços e saberes envolvidos na formação promovem mudanças na dinâmica da organização escolar, realizando parte das atividades educativas no tempo escola ou universidade e no tempo comunidade); a organização do trabalho pedagógico dos/as educadores/as; na organização do planejamento curricular e no processo de produção do conhecimento. Estes aspectos dialogam com o verbete “Formação em Alternância”, escrito por Salomão Mufarrej Hage, Maria Isabel Antunes-Rocha e Fernando Michelotti, no *Dicionário Agroecologia e Educação*, publicado pela Expressão



Popular. Recomendamos aos educadores que acessem este dicionário que se encontra disponível em E-book (2021).

A Formação por Alternância amplia o território educativo ao organizar os tempos escolares na escola e para além dela, denominando estes espaços/tempos como tempo escola/universidade e tempo família-comunidade. Organizam-se atividades formativas/educativas nos dois tempos/espacos. As pesquisas, as leituras, os trabalhos e exercícios que os/as estudantes realizam durante o tempo família/comunidade contam como carga horária, portanto registra-se como tempo letivo. A interlocução dos tempos e espaços faz interagir os conhecimentos que ocorrem nas diferentes experiências formativas em que os sujeitos participam. Propicia-se, com isso, aproximações com os saberes que ocorrem na vida cotidiana dos próprios sujeitos, nos processos de trabalho e nas práticas culturais. O terceiro capítulo deste Caderno traz o embasamento legal para esta prática formativa em Alternância.

A Formação por Alternância requer uma organização coletiva do trabalho pedagógico entre educadores/as na escola e demais sujeitos envolvidos e que protagonizam os processos formativos no território: familiares, educandos/as, gestores/as, lideranças comunitárias, organizações e movimentos sociais, culturais e sindicais, profissionais etc. Na perspectiva da Educação do Campo, tais práticas são referenciadas na Pedagogia do Movimento que, por sua vez, se constitui como uma das referências da Educação do Campo. Esta perspectiva requer dos/as educadores/as a consciência da formação humana como prática emancipatória dos sujeitos pela construção da hegemonia da classe trabalhadora.

O Trabalho como princípio educativo ganha força com a Formação por Alternância quando esta promove a articulação da formação dos sujeitos com os espaços da produção da existência, propiciando a unidade do trabalho intelectual com o manual. Para tanto, faz-se necessário uma organização diferenciada do trabalho pedagógico na escola e noutros espaços formativos com base numa compreensão da formação humana crítica e transformadora do campo, rompendo a dicotomia teoria/prática, valorizando os saberes e as experiências dos sujeitos na sua diversidade de produção das condições de existência, seja na produção no campo, nas águas e nas florestas.

A Formação por Alternância demanda outra forma de organizar e planejar o currículo escolar, ou seja, seu plano de formação. Deseja-se que o



currículo seja baseado em diagnóstico participativo, envolvendo todos os sujeitos da educação, inclusive educandos/as, suas famílias, organizações e movimentos sociais. O currículo é organizado englobando saberes vivenciais, relacionados com os saberes da formação geral e específica, técnica/profissional. Mais uma vez, o pensamento dialógico de Freire contribui dando sentido ao currículo contextualizado, que envolve a realidade nas suas múltiplas dimensões: política, social, econômica, cultural, ambiental etc. Assim, os saberes do trabalho, das práticas culturais de diferentes tradições, da ciência e da tecnologia são articulados de forma inter e transdisciplinar, fortalecendo outra lógica no processo de produção e socialização do conhecimento.

A Formação por Alternância potencializa a interculturalidade na organização do currículo escolar quando afirma identidades e modos de vida próprios dos territórios camponeses nas suas diversidades e conflitualidades. Assim os saberes que emergem da complexidade da vida, na sua heterogeneidade, incorporados no currículo, desafiam as práticas docentes a saber manejá-los e relacioná-los com os demais saberes escolares, da ciência, da tecnologia, na perspectiva da construção e socialização de novos conhecimentos significativos para o bem viver do território.

A Formação por Alternância constrói outra relação no processo de construção do conhecimento, tendo a realidade do território como princípio e fim do processo educativo. Sendo assim, a pesquisa se torna princípio metodológico central, seja por meio do Plano de Estudo nos CEFFA, seja por meio da pesquisa da realidade em outros espaços, conforme a inovação em cada ambiente onde a Alternância vem sendo praticada.

A pesquisa, proposta no contexto da Alternância, envolve todos os sujeitos participantes dos processos educativos na produção de conhecimentos articulando teoria e prática, ou seja, os saberes vivenciais com os saberes acadêmico-científicos. Neste sentido, a pesquisa envolvente, participante, torna as comunidades sujeitos educativos e coprodutores de conhecimento, rompendo a lógica do entendimento da comunidade como lugar apenas de experimentação, de aplicação e validação de práticas ou simplesmente lugar de levantamento de dados que interessam somente ao/à pesquisador/a e à academia. A comunidade, compreendida como sujeito coletivo, passa a ser vista e respeitada como espaço educativo que estabelece relações diversas,



inclusive com a escola, a partir de desejos, necessidades e interesses próprios, com os quais as pesquisas precisam interagir.

A pesquisa, assim como outras tantas mediações didático-pedagógicas apropriadas, centrais para a formação entre tempo escola/universidade e tempo família/comunidade/território, podem proporcionar a indissociabilidade entre estes tempos e espaços formativos, promovendo formação contínua e comprometida com a realidade.

Na sequência, o terceiro capítulo deste caderno reforça que esta inovação pedagógica, presente em diversas práticas educativas no Brasil, há cerca de mais de 50 anos, tem institucionalidade na legislação educacional.

PARA REFLETIR

- 1) Quais dessas experiências contadas de Formação por Alternância você conhece?
- 2) Saberria dizer de outras experiências de Formação por Alternância que não foram relatadas aqui?
- 3) Os princípios da Formação por Alternância poderiam ser aplicados na escola onde atuamos?

PARA SABER MAIS

- Livro: “Formação por Alternância na Educação do Campo”, escrito por João Batista Begnami e Érica Fernanda Justino. Marília, SP: Lutas Anticapitais, 2022.
- Verbetes: “Formação em Alternância”, no *Dicionário Agroecologia e Educação*, editado pela Expressão Popular, escrito por Salomão Mufarrej Hage, Maria Isabel Antunes-Rocha e Fernando Michelotti, situado nas páginas 429-437.
- Resolução da Pedagogia da Alternância. Aprovada pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação em 2022 e homologada pelo Ministro da Educação (2023): Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=250541-rcp-001-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192
- Projeto de Lei que Altera a LDB com relação à Alternância (2023): Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14767.htm



BASES LEGAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

João Batista Pereira de Queiroz

*“[...] Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.
Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.”*

(Construtores do futuro – Letra e Música de Gilvan Santos¹)

¹ SANTOS, G. Não vou sair do campo. In: SANTOS, G. Cantares da educação do campo. São Paulo: New Studio, 2006. 1 CD. Faixa 6.



Nos textos anteriores deste Caderno, nos quais tratamos sobre a **Formação por Alternância dos Educadores e das Educadoras do Campo**, apresentamos a Pedagogia da Alternância e o Movimento Educativo dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), bem como a Formação por Alternância na Educação do Campo no Brasil. Neste terceiro texto, apresentaremos algumas referências **legais da Pedagogia da Alternância e da Formação por Alternância na legislação brasileira**.

Toda abordagem sobre as bases legais em Educação no Brasil, necessariamente, deve situar-se no contexto da sociedade democrática, tendo como referência a Constituição Federal (CF) de 1988 com as suas posteriores atualizações e/ou alterações e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, também com as atualizações e/ou alterações que ocorreram. É necessário ainda ater-se às decisões do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, a partir da CF e da LDB, têm como responsabilidade o compromisso com a democracia e a busca de alternativas e mecanismos institucionais de Educação no Estado de Direito.

Apresentaremos neste texto alguns artigos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e de uma resolução e dois pareceres do CNE, além de um decreto presidencial, documentos que consideramos imprescindíveis na fundamentação legal da Formação por Alternância no Brasil. Alguns destes marcos legais criam condições para a implantação da Pedagogia da Alternância e da Formação por Alternância, com referências legais específicas que regulam as práticas em alternância.

1

FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Ao falarmos da Educação numa sociedade democrática, precisamos demarcar alguns pontos importantes para a compreensão do tema. Um deles é a democracia. A República Federativa do Brasil é constituída como estado democrático de Direito (CF art. 1º) (Brasil, 1988). E, como afirma Chauí (2021, p. 2), “a democracia ultrapassa a ideia de um regime político, pois ela define a forma da própria sociedade. Em outras palavras, ela não





se refere apenas à forma do governo, mas à forma geral de uma sociedade, a sociedade democrática”.

A Constituição Federal afirma que um dos objetivos fundamentais da sociedade brasileira é construir uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º). Assim, temos uma Constituição que define o Brasil como uma sociedade democrática. Temos, na própria Constituição, a demarcação de uma democracia representativa. Contudo “estamos acostumados a aceitar a definição liberal da democracia como regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais”. Ao mesmo tempo, a democracia é “reduzida a um regime político eficaz, baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais” (Chauí, 2021 p. 2). Temos na CF elementos legais que fundamentam a construção de uma sociedade democrática de direitos, porém temos também uma história e conjuntura adversas que reforçam a história de escravidão e colonização numa sociedade capitalista.

De acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Educação é um dos direitos sociais, com a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos/às desamparados/as (art. 6º). A Constituição Federal afirma, também, que a Educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (art. 205).

Ao resgatar a afirmação constitucional dos direitos sociais, vale ressaltar a diferença entre direito e privilégios, que muitas vezes são confundidos e às vezes até mesmo tratados como sinônimos e equivalentes, deliberadamente. Direito é distinto de privilégio. Este é particular, excludente e não se universaliza nem se torna direito, sem deixar de ser privilégio. O direito, ao contrário, não é particular, não é específico. Ele é geral, universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais. Quando se trata de Direito, é válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais. Mesmo sendo diferenciado, é reconhecido por todos. Por isso, é necessário enfatizar, a partir da Constituição Federal, a Educação como Direito de todos e dever do Estado (Chauí, 2021).



Ao tratarmos da Formação por Alternância no Brasil, é necessário situar suas bases legais tendo como referência a Constituição Federal na sua compreensão de Educação como Direito e o dever do Estado com ela, na construção de uma sociedade democrática, livre, justa e solidária. Coerente com esta definição constitucional, é necessário compreender que a Educação tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205) (Brasil, 1988).

2

A ALTERNÂNCIA NA ATUAL LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

Após situar a educação na Constituição Federal, podemos rever, na LDB (Brasil, 1996), os fundamentos legais da educação na sociedade brasileira. Para isso, é necessário retomar a compreensão da educação presente nesta legislação nacional, o que pode ser encontrado na sua abertura no art. 1º: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A LDB traz, desde o início, esta compreensão ampla de educação que, podemos dizer, é um processo permanente e contínuo. Somente após esta definição de educação, afirma-se que esta lei trata da educação escolar nas instituições próprias, que antes eram denominadas instituições de ensino e pesquisa. Temos, assim, a definição ampla de educação, a ênfase na educação escolar e, logo em seguida, podemos constatar uma primeira afirmação legal que fundamenta e legitima a Alternância na educação escolar brasileira: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (art. 1º, § 2º).

Logo depois, a LDB retoma o que já havia sido afirmado na Constituição Federal sobre a finalidade da educação escolar: “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º). Para que isso aconteça, a legislação aponta os princípios, dos quais destacamos: “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar,



pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais [...]” (art. 3º). Podemos dizer que, desde o início, a LDB traz os fundamentos legais da Formação por Alternância, pois esta, ao articular os diferentes tempos e espaços educativos, assume a vinculação da escola com a vida e a realidade dos/as educandos/as e demais sujeitos envolvidos com o processo educativo.

A lei legitima a formação por Alternância quando afirma que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de **“articular-se com as famílias e a comunidade**, criando processos de integração da sociedade com a escola”. (art. 12, inciso VI, grifo nosso). Isso é reafirmado a seguir como responsabilidade, também, dos docentes, que se incumbirão de “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (art. 13, inciso VI) (Brasil, 1996).

A LDB em vários momentos apresenta a fundamentação legal para a formação por Alternância. Desde o início até o art. 22, podemos dizer que esta fundamentação é feita de maneira indireta. Depois de reafirmar, no art. 22, as finalidades da educação básica – desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores – no art. 23, temos pela primeira vez a afirmação explícita da Alternância:

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, **alternância regular de períodos de estudos**, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (art. 23) (Brasil, 1996, grifo nosso).

Neste artigo, além da referência explícita à Alternância, chama a atenção a indicação do que deve nortear todo o processo educativo, ou seja, o que deve decidir e reorientar a organização do processo pedagógico, a avaliação e o calendário escolar é a **aprendizagem dos/as educandos/as** (Brasil, 1996).

Temos, portanto, no art. 23, estas duas importantes afirmações legais: a educação básica pode se organizar em Alternância e toda e qualquer forma de organização da educação deve ter como critério definidor e delimitador o processo de aprendizagem dos/as educandos/as.



Um dos aspectos importantes na educação escolar é a construção do Currículo. Também neste tema, podemos dizer que a Formação por Alternância está contemplada na LDB, pois o art. 26 traz a indicação da importância de pautar as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos/as educandos/as no Currículo da Educação Básica. Isso reforça aquilo que é fundamental na Alternância, ou seja, a articulação dos conteúdos acadêmicos com os saberes tradicionais, da realidade do/as educandos/as.

Na continuidade da leitura da LDB que fundamenta a Alternância, precisamos nos ater ao art. 28, que estabelece a “oferta de Educação Básica para a população rural” e que indica a necessidade de “adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, seja quanto aos conteúdos curriculares e metodologias, seja tanto à organização escolar, no calendário que deve adequar-se à realidade da vida dos povos do campo. Este artigo é um dos fundamentais na lei que legitima o trabalho e a organização didático-pedagógica das Escolas do Campo e, sobretudo, abre muitas possibilidades para a organização destas escolas em Alternância.

Em dezembro de 2023, este art. 28 foi alterado pelo Congresso Nacional, sancionado pelo Presidente da República e no seu inciso I foi introduzido a “Pedagogia da Alternância”. Assim, na LDB, está explícito que

na oferta educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância;

Em outros artigos, a LDB traz possibilidades de articulação da Escola com a vida e a realidade dos educandos e das educandas², mas enfatizamos esses artigos que referenciam a Alternância na Educação Básica e Superior, na escola e nas experiências educativas que se realizam nos diversos espaços sociais.

² Os artigos 78 e 79 tratam da educação escolar indígena e enfatizam a articulação da educação com a vida e cultura das comunidades.



3

A ALTERNÂNCIA NA LEI QUE REGULAMENTA O FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)

Em 2007, pela Lei nº 11.494, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição e ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). No ano de 2012, em se tratando de financiamento da educação, foi a primeira vez que a alternância foi inserida na legislação do FUNDEB, pela Lei nº 12.695, de 25 de julho 2012.

Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do *caput* do art. 6º do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas: I – na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos; II – na educação do campo oferecida em instituições credenciadas **que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância**, observado o disposto em regulamento (art. 13, § 1º) (Brasil, 2012, grifo nosso).

Em 2020, foi a vez dos Centros Familiares de Formação por Alternância serem inseridos pela primeira vez na regulamentação do FUNDEB, pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro 2020.

- I – em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas:
 - a) na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;
 - b) na educação do campo oferecida em instituições reconhecidas como **centros familiares de formação por alternância**, observado o disposto em regulamento (art. 7º § 3º inciso I) (Brasil, 2020, grifo nosso).

No ano seguinte, 2021, por meio de uma extensa Nota Técnica (NT) – nº 2.277.104/2021 –, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) explicita os critérios e a metodologia utilizados para a análise das



matrículas da Educação Básica com o objetivo de operacionalizar o FUNDEB. Nesta NT, a Alternância é citada diversas vezes. Inicialmente, no item que trata das Matrículas em Instituições conveniadas (4.1.2), são citadas diretamente as “instituições que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância”.

A seguir, neste mesmo item, o ponto IV é dedicado exclusivamente à Formação por Alternância e “[...] consideradas as matrículas da Educação no Campo oferecidas em instituições reconhecidas como centros familiares por alternância”, seja nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na EJA Fundamental, seja no Ensino Médio e EJA Médio, seja no Ensino Médio articulado à educação profissional na forma integrada (Curso Técnico Integrado), seja na EJA integrada à Educação Profissional de Nível Médio com avaliação no processo (Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA). (Brasil, 2021). A NT também cita a Resolução CNE/CEB nº 1/2006 para esclarecer o que é a “Pedagogia da Formação por Alternância”, numa nota explicativa. O detalhamento explicativo continua e a Alternância é citada, diretamente, por várias vezes, nos itens 5 e também no item 7.

Assim, temos fundamentos legais na legislação para o direcionamento dos recursos do FUNDEB também para os CEFFAs.

PARA SABER MAIS

Caro leitor e cara leitora, para conhecer a íntegra do texto da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, que fala sobre o FUNDEB, acesse o site do planalto: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm

4

A ALTERNÂNCIA NOS DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE)

A LDB instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE) na estrutura educacional brasileira com funções normativas e de supervisão (art. 9º, § 1º). Por isso houve solicitação ao CNE para que se manifestasse e normatizasse a Pedagogia da Alternância no Brasil. Assim temos alguns documentos do CNE que tratam da Pedagogia da Alternância, alguns indiretamente e outros diretamente, como está posto na LDB, e que foi explicitado na primeira parte deste texto.



4.1

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

Um primeiro documento que, em diversos artigos, respalda e normatiza a Pedagogia Alternância, mesmo não a citando diretamente, é a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) (Brasil, 2002).

Já no início, esta resolução apresenta a identidade da escola do campo, nela podemos evidenciar as aproximações com a Pedagogia da Alternância.

A identidade da escola do campo é definida pela sua **vinculação** às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (art. 1º, parágrafo único) (Brasil, 2002, grifo nosso).

Como vimos nos textos da primeira parte deste Caderno, a definição, os princípios e as características da Pedagogia da Alternância e dos CEFFAs estão aqui sintetizados na identidade da escola do campo. Uma afirmação fundamental é esta da “vinculação às questões inerentes à sua realidade”. É a afirmação, o reconhecimento e a necessidade da Escola estabelecer articulação com a vida e a realidade dos/as educandos/as, dos povos do campo e do seu território; com os saberes tradicionais, com a memória coletiva e com os movimentos sociais.

Essa afirmação da Alternância está explícita quando se refere aos Projetos das Escolas do Campo, no art. 4º:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (art. 4º) (Brasil, 2002).

Neste artigo da resolução, podemos identificar a importância da participação de todos os sujeitos envolvidos com a escola, sejam educandos/



as, famílias, movimentos e organizações sociais, etc., na construção dos projetos das Escolas que assumem a Formação por Alternância e, no caso dos CEFFAs, podemos identificar a construção, com esses diferentes sujeitos, do Plano de Formação do CEFFA.

Não se trata apenas de uma construção coletiva do Projeto em si, mas o Plano de Formação deve ser um instrumento de investigação e articulação com o mundo do trabalho e com o desenvolvimento social justo e sustentável, ou seja, deve ser um Projeto de Escola que aprofunda o conhecimento da realidade para transformá-la. Para isso, é necessário contemplar a diversidade da realidade nos seus diferentes aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, como afirma o art. 5º da resolução (Brasil, 2002).

A resolução afirma no art. 7º, retomando a LDB, a importância de os sistemas de ensino regulamentarem as estratégias específicas, sempre respeitando e observando os diversos espaços pedagógicos, os tempos organizacionais e a política de igualdade. Isso porque as atividades escolares, previstas nas propostas pedagógicas, podem ser desenvolvidas em diferentes espaços e tempos educativos. O que define e justifica tudo isso é o processo de aprendizagem dos/as educandos/as, como já afirmava a LDB. É a regulamentação e o reconhecimento da Alternância na educação escolar. É o reconhecimento da importância dos diferentes tempos, espaços e saberes formativos da Alternância na educação escolar. Podemos ler, aqui, o reconhecimento da articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, fundamentais na Alternância.

Os arts. 8º e 9º trazem uma importante afirmação e reconhecimento no processo pedagógico em alternância, pois enfatiza a importância das parcerias e a participação e acolhimento das demandas dos movimentos sociais, imprescindíveis nas escolas que realizam a Formação por Alternância. Isso é reafirmado no art. 10 quando enfatiza a gestão democrática e retoma o que já havia sido afirmado na LDB, a importância da relação “entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade”. (Brasil, 2002).

Ao mencionar a formação de professores/as, a Resolução também retoma e afirma a dinâmica da Alternância, pois entende que os sistemas de ensino devem observar:



- I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (art. 13) (Brasil, 2002).

Como apresentamos, mesmo sem mencionar explicitamente a Alternância, esta Resolução do CNE respalda e reconhece a Formação por Alternância, em consonância e continuidade com o que havia sido afirmado no texto constitucional sobre a educação e na LDB.

4.2

Dias Letivos para a Aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)

Em 2006, a partir de uma demanda apresentada pelo Movimento da Educação do Campo, do qual fazem parte os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE emitiu o Parecer nº 1/2006 (Brasil, 2006) sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos CEFFAs. Trata-se do primeiro documento legal no Brasil que aborda, especificamente, sobre a Formação por Alternância e que, por sua vez, traz uma afirmação nova, pois reconhece como dias letivos tanto as atividades realizadas no Tempo Escola (TE) como aquelas realizadas no Tempo Comunidade (TC).

Nas dez primeiras páginas do documento, o relator faz uma retomada sintética do surgimento da Pedagogia na França, sua expansão para a Europa, para a África e para alguns países da América Latina, mencionando sua introdução no Brasil. A seguir, caracteriza as experiências da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, seus pilares, seus objetivos, os tipos de Alternância, enfatizando a Alternância integrativa ou real ou copulativa na Pedagogia da Alternância. Após esta retomada, faz uma referência às atividades de formação enfatizando os períodos no centro educativo e os períodos na comunidade, o calendário escolar que contempla os aspectos



socioculturais, participativos, geográficos e legais e conclui que a carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidos pela legislação brasileira.

Isso é possível devido às diversas atividades formativas, planejadas e acompanhadas que se realizam tanto no Tempo Escola como no Tempo Comunidade, as quais fazem parte do Plano de Formação do CEFFA. O relator do parecer ressalta, ainda, a importância do Plano de Estudo e os outros instrumentos pedagógicos, bem como do acompanhamento do processo formativo feito pelos/as monitores/as e professores/as. Ainda nesta parte, cita três planos curriculares de três CEFFAs para demonstrar o cumprimento do calendário escolar e a duração do ano letivo.

Após esta apresentação da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, o relator retoma a legislação e normas quanto à duração do ano letivo e a carga horária exigidas em nível nacional.

Ao realizar a análise do mérito, o relator menciona algumas alternativas de Educação do Campo para concluir que os CEFFAs apresentam-se como alternativas bem sucedidas e bem avaliadas e cumprem o que é exigido pela legislação, inclusive quanto à duração do ano letivo em dias e em horas.

Após esta abordagem, seja dos CEFFAs, seja da legislação a respeito dos dias letivos e carga horária exigidos, o parecer enfatiza que o cumprimento destas exigências é um direito dos/as alunos/as.

Aprovado pelo CNE em 1º de fevereiro de 2006 (Brasil, 2002) e homologado pelo Ministro da Educação, o Parecer: reafirma que é imprescindível que as unidades educativas cumpram a legislação e as normas educacionais, enfatizando a duração do ano letivo e a carga horária; menciona as sugestões constantes no parecer para o funcionamento da Pedagogia da Alternância; reconhece que os CEFFAs cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois as atividades do TE e TC são integradas e executadas dentro do Plano de Estudo e consideradas como dias letivos; indica que cada CEFFA organize sua proposta político-pedagógica nos termos da LDB; recomenda que cada CEFFA adote as características da Pedagogia da Alternância na sua concepção de Alternância formativa (Alternância integrativa ou real ou copulativa), nos seus Projetos Pedagógicos possibilitando a formação integral dos educandos e das educandas; e



pontua que os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação examinem ou reexaminem os Projetos Político-Pedagógicos dos CEFFAs, à luz deste parecer e das conclusões dos seminários e simpósios sobre a Educação do Campo realizados e/ou apoiados pelo MEC.

Podemos dizer, então, que os Centros Educativos que assumem a Pedagogia da Alternância no Brasil e que realizam o processo formativo articulando escola e realidade dos/as educandos/as, organizados em Tempo Escola e Tempo Comunidade, têm neste parecer de 2006 uma importante referência legal. Sabemos que algumas das constantes indagações, dúvidas e questionamentos por parte de Conselhos Estaduais de Educação no Brasil se referem aos dias letivos e à carga horária nos CEFFAs. Isso porque há uma concepção e prática educativas, historicamente construídas e instaladas no Brasil, de reconhecer e respaldar como atividades letivas apenas aquelas realizadas e desenvolvidas nas salas de aulas das escolas. Muitas atividades formativas são realizadas por diversas escolas, professores/as e estudantes, mas “não podem constar” como dias e horas letivos, porque não são realizadas naquela carga horária, naqueles dias letivos e naquelas salas de aulas.

No entanto, o próprio CNE já havia se manifestado sobre este tema, logo após a promulgação da LDB, por meio do Parecer nº 5/1997, aprovado pela CEB em 7 de maio de 1997 e homologado pelo Ministro da Educação, denominado “Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/1996”. Este documento é importante porque procura explicitar e normatizar vários temas da LDB. Um destes temas é a compreensão de atividades escolares, horas e dias letivos. Ao tratar da Educação Básica, o documento afirma:

As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os 200 dias letivos e as 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto (Brasil, 1997, p. 4).



Portanto, o Parecer nº 1/2006 (Brasil, 2006), que trata dos dias letivos nos CEFFAs que se organizam em Alternância, tem neste Parecer de 1997 e na LDB referências fundamentais, para reconhecer que os dias letivos e as horas anuais (como fazem os CEFFAs) podem ser realizados na tradicional sala de aula e em outros locais adequados para as atividades educativas. Mais uma vez, destaca-se que o critério que define esta dinâmica de sala de aula e em outros locais é a formação dos/as educandos/as. Para isso, é necessário estarem estas atividades na proposta pedagógica, ter efetiva frequência e orientação por parte dos/as educadores/as, como indicado no parecer de 1997. Podemos dizer que o Parecer está reconhecendo o Tempo Escola e o Tempo Comunidade dos CEFFAs, que fazem parte do Plano de Formação, com a mediação dos instrumentos pedagógicos (Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Atividade Retorno etc.) e com o acompanhamento dos/as educadores/as.

Assim, com este Parecer do CNE, homologado pelo MEC, os CEFFAs poderão reorganizar seus Projetos Político-Pedagógicos, sendo que aqueles que ainda não estão reconhecidos pelos respectivos Conselhos poderão rerepresentá-los. Portanto, é uma referência legal importante para os CEFFAs e para a Educação do Campo no Brasil.

PARA SABER MAIS

Para conhecer a íntegra o texto do Parecer nº 1/2006, que regulamenta os dias letivos da pedagogia da alternância, consulte o site: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf

4.3

Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância

O CNE retomou, em 2020, o debate sobre a Pedagogia da Alternância a partir das demandas da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) com apoio e acompanhamento do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)³. O CNE ampliou a participação para o aprofundamento do tema com o objetivo de elaborar diretrizes curricula-

³ O FONEC, criado em 2010, tem como objetivos: articulação pela garantia do direito à educação das populações do campo, em todos os níveis e modalidades; o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e a elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (Fonec, 2012).



res para a Educação Básica e a Educação Superior, em Alternância. Assim, foi aprovado o Parecer do CNE/CP nº 22/2020 (Brasil, 2020). Este parecer está organizado em três partes: Relatório, Voto da Comissão e Decisão do Conselho Pleno.

Na primeira parte do Relatório – histórico –, apresenta a Pedagogia da Alternância, afirmando que o tema foi demandado, no CNE, pela UNEFAB, representando os CEFFAs e que se insere no debate mais amplo das Políticas Públicas de Educação do Campo. Reconhece a Alternância como prática formativa no Brasil desde 1969 e que hoje se faz presente na Educação Básica, Superior e na Pós-graduação.

Na segunda parte – análise –, faz-se uma retomada da Pedagogia da Alternância, desde a França até chegar ao Brasil no final da década de 1960, e enfatiza os quatro pilares fundamentais dos CEFFAs: Associação e Pedagogia da Alternância (meios), e a formação integral e o desenvolvimento do meio (fim). Registra a educação organizada em alternância, na forma de alternância integrativa real no Pronera,⁴ nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) e nos CEFFAs.

Na terceira parte – fundamentação legal –, são retomados: a Constituição Federal, a LDB, alguns Pareceres e a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 (do CNE), além do Decreto nº 7.352/2010. Na quarta parte, o Relatório traz os princípios e conceitos da Pedagogia da Alternância. Finaliza-se na quinta e sexta parte, tratando da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior. Após as considerações do relator, o documento finaliza com o voto da Comissão e a decisão no Conselho Pleno.

Em 16 de agosto de 2023, no evento de encerramento da 7ª Marcha das Margaridas, realizada em Brasília/DF, foi assinada a Resolução CNE/CP nº 1/2023. Em quatro capítulos e dezessete artigos, esta Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância, definindo seus princípios na educação Básica e na Educação Superior.

Estes documentos – parecer e resolução – são históricos e fundamentais, pois tratam especificamente sobre a Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior e, de certa maneira, sintetiza os documentos anteriores que, direta ou indiretamente, tratam da Formação por Alter-

4 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em abril de 1998.



nância. Vale ressaltar que este documento, assim como no Parecer de 2006 sobre os dias letivos, trata da Pedagogia da Alternância. Como se vê pela fundamentação apresentada, no Brasil, fazem parte do Movimento CEFFA: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFR) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR). O CEFFA faz parte estatutariamente da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

PARA SABER MAIS

Conheça na íntegra a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cne-cp-2023>

5

A ALTERNÂNCIA NO DECRETO Nº 7.352/2010

O Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Como já observado em documentos anteriores, há neste Decreto duas referências diretas e algumas referências indiretas sobre a Pedagogia da Alternância.

Ao tratar dos princípios da Educação do Campo, o documento menciona a importância da construção de Projetos Pedagógicos nas Escolas do Campo que articulem a Escola com a Vida, o Tempo Escola com o Tempo Comunidade, a educação em tempos e espaços distintos, mas articulados sempre com a participação das comunidades e dos movimentos sociais.

- I – o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas



às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (art. 2º) (Brasil, 2010).

Isso é retomado mais à frente no Decreto, quando menciona que os

recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (art. 6º) (Brasil, 2010).

Há a ênfase no atendimento às especificidades do campo e ao conhecimento de suas populações, bem como o reconhecimento, a valorização e a incorporação na formação escolar dos saberes dos povos do campo. Isso será possível por meio da Alternância, que é mencionada diretamente, seja na formação de professores/as que “[...] poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a Pedagogia da Alternância” (art. 5º, § 2º), seja na metodologia, seja na organização escolar.

No desenvolvimento e manutenção da política de Educação do Campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do Direito à Educação Escolar assim exigir, os entes federados assegurarão: [...]

- II - oferta de Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio e nas etapas dos anos finais do Ensino Fundamental, e de Educação Superior, de acordo com os princípios da metodologia da **Pedagogia da Alternância**; e
- III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas **de cada região** (art. 7º) (Brasil, 2010, grifo nosso).

Na Educação Básica, a Pedagogia da Alternância é aqui mencionada diretamente, bem como a flexibilização do calendário escolar respeitando a realidade dos povos do campo, nas distintas regiões brasileiras e características próprias da natureza, em cada uma das regiões.



Vale ressaltar que o Decreto já havia definido a população do campo:

agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Também define a escola do campo como “aquela situada em área rural e aquela situada em área urbana que atende, predominantemente, a população do campo (art. 1º) (Brasil, 2010).

Assim, encontramos neste Decreto mais argumentos e embasamentos que justificam e legitimam as bases legais da Pedagogia da Alternância no Brasil.

PARA REFLETIR

O Decreto nº 7.352 de 2010, em seu art. 1º, inciso II, define o que é uma escola do campo. Você sabia que uma escola situada na área urbana, mas que recebe em sua maioria alunos oriundos do território rural, é uma Escola do Campo?

PARA SABER MAIS

Para conhecer a íntegra do texto do Decreto nº 7.352 de 2010, consulte o site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

6

FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA E O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, EM CONSTRUÇÃO

Neste texto apresentamos, a partir de alguns documentos, as bases legais da Educação por Alternância na legislação brasileira. Nos documentos, temos algumas citações diretas e explícitas sobre a Alternância, como está posto na LDB nos arts. 23 e 28 e, na maioria das vezes, não explicitadas nominalmente, mas no conteúdo, concepções, características e metodologias, que contemplam a Formação por Alternância.

Vale lembrar ainda que, além destas referências legais, já analisadas, há um outro fato que deve ser aqui reconhecido e enfatizado. Em diversos estados brasileiros, temos o reconhecimento da Alternância na formação,



seja por meio do reconhecimento dos Projetos Pedagógicos das instituições de Alternância, seja por meio de autorização dos Cursos, bem como em alguns casos por meio da destinação de recursos financeiros nos estados e municípios. De diversas maneiras, Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias estaduais têm reconhecido a formação por alternância.

Com este arcabouço legal apresentado e comentado, entendemos que a Alternância hoje, no Brasil, constitui-se uma pedagogia que se legitimou a partir da fundamentação legal do estado brasileiro. Vale lembrar que as primeiras iniciativas em Alternância no Brasil ocorreram no final da década de 1960, mas foram contempladas na legislação nacional apenas em 1996 com a LDB, quando tivemos os primeiros reconhecimentos legais. A LDB é, para a educação brasileira, um marco que materializa os arts. 6º e 205 da Constituição Brasileira, cuja centralidade é a universalidade do direito ao acesso à educação para todas e todos os/as brasileiros/as, levando em consideração as especificidades populacionais e regionais.

Isto posto, não devemos perder de vista que o Movimento da Educação do Campo foi fundamental para que a Formação por Alternância fosse contemplada na discussão mais ampla dos pilares da educação de forma geral. Assim, com esta fundamentação legal da Alternância, podemos afirmar que se trata de construir escolas vivas, ou seja, escolas ligadas à vida, mergulhadas na realidade dos/as agricultores/as, aprofundando-a e contribuindo para transformá-la. Na verdade, é a construção de escolas que fazem a diferença, que têm ligação, que têm compromisso, que influenciam e se deixam influenciar pela realidade onde estão inseridas e da qual fazem parte. Assim compreendida e construída, a escola não se restringirá apenas a um espaço físico, onde se teoriza, onde se “ensina”, lugar do “ócio”. A escola se torna centro dinâmico, de irradiação, de reflexão e instrumento de transformação da realidade.

PARA REFLETIR

Ao longo de seus mais de 50 anos, a Pedagogia da Alternância tem se constituído em uma pedagogia que dialoga com a realidade das escolas do campo. Na sua opinião, essa pedagogia poderia ser implementada em algumas Escolas do Campo de seu município?



PARA SABER MAIS

SILVA, Donária Souza. Pedagogia da Alternância e suas bases legais numa perspectiva de educação desafiadora para o campo: escolas comunitárias rurais casas familiares rurais no estado do Pará. *InSURgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais*, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 277-304, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/18922>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caderno quatro apresentou a Pedagogia da Alternância (PA) como uma proposta de organização pedagógica da escola do campo e uma outra maneira de ensinar e aprender. Compreendemos que esta pedagogia dialoga com os pressupostos e fundamentos da Educação do Campo, uma vez que, ao articular os diferentes tempos, espaços e saberes formativos, aciona uma série de fatores na escola e na comunidade que tem como propósito a formação humana emancipatória vinculada a um projeto de campo e sociedade, na perspectiva da classe trabalhadora do campo e da cidade e o fortalecimento e desenvolvimento do campo e do campesinato.

Ao apresentarmos o histórico desta Pedagogia no Brasil e no mundo, queremos evidenciar a forte articulação da Pedagogia da Alternância com o campo e, sobretudo, com o fortalecimento da agricultura camponesa, do campesinato, da cultura e dos saberes dos povos camponeses. Vimos que a PA nasce a partir da organização das famílias camponesas em luta por uma escola que fosse de fato do campo e que desse aos sujeitos camponeses a oportunidade de reconhecer e valorizar seus modos de vida, suas culturas e seus territórios.

Em outros termos, ao longo de seu percurso histórico esta pedagogia, desenvolveu alguns elementos que podem contribuir com o fortalecimento dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Ao incluir a realidade dos/as estudantes, da cultura, dos saberes e fazeres do meio rural, a Alternância traz o campo, o modo de produção e reprodução da vida, o trabalho e a cultura para o centro do processo formativo. Dessa forma ela contribui para que os/as camponeses/as possam se identificar como tal e, mais do que isso, ela convida os/as estudantes a valorizarem sua família,



sua comunidade, seu território, sua cultura, o jeito de ser e de se organizar próprios do campo.

A Alternância no processo de organização do trabalho pedagógico da escola do campo coloca a realidade dos/as estudantes no centro do currículo escolar. No processo da construção do conhecimento, a Alternância coloca em diálogo: o local e o global, o prático e o teórico, o concreto e o abstrato, o simples e o complexo; ela tem como referência a articulação entre saberes científicos, saberes populares, saberes tradicionais, contexto social, político, econômico, cultural, ambiental etc. das comunidades e dos/as estudantes. Além disso prima pelo aprofundamento da relação entre teoria e prática, numa perspectiva da práxis crítica e transformadora. Neste sentido, uma escola que utiliza a Pedagogia da Alternância praticada no contexto dos CEFFAs ou a Formação por Alternância, um conceito que emerge com as experiências formativas da Educação do Campo, é aquela que oportuniza aos/as estudantes acesso ao conhecimento como chave de leitura da realidade que os/as cerca e da compreensão de seu papel na comunidade, em seu município, no país e no mundo.

Este caderno compreende a Alternância como uma pedagogia que articula a formação em diferentes espaços, tempos e saberes de aprendizagens. Segundo Gimonet (2007), a Alternância é a continuidade da formação em atividades, tempos e espaços distintos. Dessa forma ela é uma pedagogia a qual compreende que a construção do conhecimento é um ato político e pedagógico, por meio do qual os/as educandos/as são convidados/as a se comprometer com o seu processo formativo como protagonistas e com o processo de transformação de sua realidade e da realidade de sua comunidade por meio da pesquisa, da reflexão, da análise das diferentes questões que permeiam o contexto no qual está inserido.

Desse modo, reafirmamos o que discutimos no primeiro texto: a Alternância se organiza a partir do tempo escola e do tempo comunidade. Segundo Gimonet (2007), a Alternância integrativa ou a verdadeira Alternância não pode ser compreendida como a primazia de um tempo sobre o outro, mas sim como uma pedagogia que prima por uma profunda inter-relação entre os diferentes tempos, espaços e saberes de aprendizagem de modo dialético, no qual acontece a relação entre teoria e prática, educação



e trabalho; a pesquisa é tida como princípio educativo. Desse modo, para Gimonet (2007), a Alternância integrativa:

[...] não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (Gimonet, 2007, p. 120).

Assim, a Alternância integrativa inicia com as vivências no tempo comunidade, na casa, na comunidade, na família, no trabalho no campo, ou seja, no cotidiano da vida camponesa. Isso significa que a escola deve incluir e valorizar as necessidades presentes no contexto da família, da comunidade, da realidade como um todo. Com base na pesquisa realizada na comunidade, organiza-se o trabalho pedagógico da escola por meio de leituras, reflexões e práticas mediadas pelas diferentes teorias e campos do conhecimento, no chamado tempo escola, que devem contribuir com uma compreensão mais alargada dos/as estudantes de si e da realidade local, para a vivência no Tempo comunidade, na volta do/a estudante da escola para a comunidade e para a família.

Na verdadeira Alternância, os momentos citados não são estanques, eles se complementam. Assim, tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC) serão parte de uma totalidade, à medida que, na escola, o/a estudante possa aprofundar o vivido, refletir acerca dos problemas e potencialidades das comunidades, dos sujeitos do campo, das questões pertinentes à realidade local e global, “[...] bem como a volta à comunidade se consistirá em um momento de aprofundamento das teorias e provocação de novos questionamentos, se levar em consideração as construções feitas pelos educandos no Tempo Escola” (Santos, 2012, p. 61).

Com este caderno convidamos você, educador e educadora do campo, das águas e das florestas, a conhecer a Pedagogia da Alternância e sua inserção na Educação do Campo como uma pedagogia que se apresenta com um potencial significativo para a organização pedagógica da escola pública do campo e construção do conhecimento na perspectiva de uma práxis crítica e transformadora. Ela é constituída por diferentes mediações pedagógicas capazes de estabelecer um diálogo entre a vida, a comunidade, o território, o trabalho no campo e a formação escolar.



Entendemos que, com a Formação por Alternância (mas não apenas por esta via), as escolas do campo poderão atender às necessidades formativas dos territórios rurais, das famílias na relação entre o trabalho no campo e a formação escolar, bem como as necessidades organizativas dos povos do campo, das águas e das florestas.



REFERÊNCIAS

- AIMFR (ASSOCIATION INTERNATIONALE DES MAISONS FAMILIALES RURALES). **Países membros**, s.d. Disponível em: <http://aimfr.org/>. Acesso em: 22 mar. 2016.
- ÂNGELO, S. F. Plano de estudo e sua relação com a práxis. Uma categoria do pensamento Freiriano. In: FOERSTE, E. *et al.* **Pedagogia da alternância: 50 anos em terras brasileiras**. Memórias, trajetórias e desafios. Curitiba, PR: Apris, 2019. p. 141-155.
- ANISZEWSKI, S. L. B. **A pedagogia da alternância na esfera pública: um estudo em Barra de São Francisco/ES**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2014.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, C. A. da S.; JUSTINO, E. F. Escola da Terra Minas Gerais: relato de uma experiência. In: HAGE, S. M.; SILVA, H. do S. de A.; FONSECA, J. D. da. (org.). **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil**. Curitiba, PR: VRV, 2018. v. 1, p. 111-120.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.
- AZEVEDO, A. J. de. **A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora**. 1998. 185 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 1998.
- BALDOTTO, O. L. G. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus (ES) e Jaguaré (ES)**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, ES, 2016.
- BARROS, A. B. M. **Quando o problema é de classe! Trabalho e educação em um curso de Ensino Médio profissional: relações e tensões entre a formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST)**. 2016. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.
- BEGNAMI, J. B. **Formação por alternância na licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.
- BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. (orgs.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Brasília, DF: Embrapa/Informação Tecnológica, 2013.
- BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T.; Posfácio de atualização. In: NOSELLA, P. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória, ES: EDUFES, 2012. p. 251-274.
- BEGNAMI, J. B.; JUSTINO, E. F. **Formação por alternância na Educação do Campo**. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2022.
- BENÍSIO, J. D. Estudo sobre o custo aluno das escolas do campo com a Pedagogia por Alternância no Brasil. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL (CONPAB), 1.; COLÓQUIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL, 4., 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, BA: 2019. p. 295-311.



- BOFF, L. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- BORGES, I. *et al.* **Pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAs**. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (org.). **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012. p. 37-56. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5.)
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: CNE, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 22/2020, de 8 de dezembro de 2020**. Diretrizes Curriculares da Pedagogia de Alternância na Educação Básica e Educação Superior. Brasília, DF: CNE, 2020b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 22/2020, de 8 de dezembro de 2020**. Diretrizes Curriculares da Pedagogia de Alternância na Educação Básica e Educação Superior. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2020c.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/1994**. Parecer CEB nº 5/1997. Brasília, DF: CNE, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Nota Técnica Conjunta nº 2.277.104/2021**. Brasília, DF: FNDE, 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2012a.
- BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2020a.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Planalto. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Minuta do projeto da licenciatura plena em Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. p. 357-364.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,



Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília, DF: SECADI, 2012b.

CALDAR, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9832>. Acesso em: 4 jan. 2025

CALIARI, R. **A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. 2013. 806 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2013.

CAMINI, I. **Escola itinerante na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CHAUÍ, M. Democracia e a educação como direito. **A Terra é Redonda**, 2021. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=democracia-e-a-educacao-como-direito&utm_term=2021-08-14. Acesso em: 6 ago. 2022.

COMERLATTO, G. V. **A dimensão educativa da mística na construção do MST como sujeito coletivo**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração final por uma política pública de educação do campo. **Inter-Ação**, Goiânia, GO, v. 29, n. 2, p. 283-293, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1418/1432>. Acesso em: 4 jan. 2025.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMOL, J. N. Alternância e engenharia de formação: o exemplo DURF da Universidade Tours. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 1999, Salvador. **Anais [...]**. Brasília, DF: UNEFAB, Dupligráfica Ltda, 1999. p. 104-123.

ESMERALDO, G. G. S. L.; MOLINA, C. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. O fortalecimento da identidade camponesa: repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 569-585, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zZNMPffDTht33Rp5FPnVGgK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FERRARI, G. M. O Projea e a Pedagogia da Alternância em Institutos Federais: a experiência do IF Baiano – campus Santa Inês. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: UFSC, 2015. Disponível: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Pôster-GT18-4449.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

FERREIRA, G. de B. **Qualificação técnico-profissional em Agroecologia: uma análise da experiência do Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável) – Universidade de



Pernambuco, Recife, PE, 2015.

FERREIRA, M. G. M. **A educação popular na práxis do Projovem Campo Saberes da Terra no Espírito Santo**. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

FIGUEIREDO, S. R. C. **Princípio da alternância: experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e na Escola de Formação Missionária**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

FONEC (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO). **Quem somos? Fonec**, c2023. Disponível em: <https://fonec.org/sobre/#quemsomos>. Acesso em: 4 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.

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

GERKE, J.; GUIMARÃES, A. da S. Memórias e narrativas dos estudantes da educação do campo mediadas pelo caderno da realidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 21, n. 70, p. 1.072-1.096, jul./set. 2021.

GIMONET, J.-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo**. Edição e tradução de: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GRANEREAU, A. **O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2020.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MICHELOTTI, F. **Formação em Alternância**. In: DIAS, A. P. et al. **Dicionário da agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 429-437.

HAGE, S. M.; SILVA, H. do S. de A.; ARAÚJO, M. de N. C. de; FONSECA, J. D. da (org.). **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **II Pesquisa Nacional sobre Educação em Áreas de Reforma Agrária: estado de Minas Gerais**. Rio de Janeiro, 2016a. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7415/1/RP_II%20Pesquisa_2016.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: entre experiências vividas e análises científicas**. Rio de Janeiro, 2016b. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7458>. Acesso em: 21 ago. 2022.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Livro 1, v. 1.



- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MENEZES, R. R. **As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo/Brasil**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013.
- MOLINA, M. C. Panorama das licenciaturas em Educação do Campo das IFES no Brasil. In: RUAS, J. J.; BRASIL, A.; SILVA, C. da (orgs.). **Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 85-112.
- MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 466-472.
- MOREIRA, F. **Formação e práxis dos professores em Escolas Comunitárias Rurais: por uma Pedagogia da Alternância**. 2000. 325 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2000.
- MOREIRA, F. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo**. 2009. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2009.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Curitiba, PR; Veranópolis, RS: MST/SEDU-C-PR/ITERRA, 2005. (Caderno de Educação nº 13.)
- MUNARIM, A. Educação do Campo: uma construção histórica. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF, v. 6, n. 11, p. 6-12, jun. 2011.
- NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.
- NOVÉ-JOSSERAND, F. **L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales**. Paris: Éditions France Empire, 1987.
- OLIVEIRA, I. R. de. **Pedagogia da Alternância no PROEJA: percursos e práxis em Campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.
- PINEAU, G.; PUIG, P.; GIMONET, J-C.; COUCEIRO, L.; BACHELART, D. (orgs.). **Alternative sócio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international**. Paris: L'Harmattan, 2009.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PUIG-CALVÓ, P.; GARCIA-MARIRRODRIGA, R. **La alternancia: un sistema educativo**



em constante evolucion. Contribución al desarrollo de las personas y los territorios. In: FOERSTE, E. *et al.* **Pedagogia da Alternância: 50 anos em Terra Brasileiras**. Memórias, trajetórias e desafios. Curitiba, PR: Appris, 2019.

QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

QUEIROZ, J. B. P. de. O estado da arte da Alternância no Brasil. In: BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. (orgs.). **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2013. p. 137-165.

ROCHA, I. X. de O. **Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs: contributos do caderno da realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana/Bahia**. 2003. 242 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Universidade François Rabelais de Tours, França, 2003.

SANTOS, I. F. dos; PINHEIRO, J. E. L. O CEFFA e o projeto profissional do jovem. **Revista da Formação por Alternância**, [s. l.], ano I, n. 1, 37-55, set. 2005.

SANTOS, S. P. dos. **A concepção de alternância na licenciatura em educação do campo na Universidade de Brasília**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SILVA, C. da. Gênero caderno da realidade nas práticas educativas da Pedagogia da Alternância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 1.051-1.083, set./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135477615832019>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SILVA, C. da. Plano de formação, letramento e práticas educativas na Pedagogia da Alternância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e219182, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219182>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SILVA, E. R. da. **O Instituto de Agroecologia Latino-Americano Amazônico como espaço em construção permanente**. 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

SILVA, F. A. da. **Qualidade de ensino: aprendizagem nas salas multisseriadas na Educação do Campo Capixaba**. 2014. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2014.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa, MG: UFV, 2003.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação por alternância de jovens do campo: alternância ou alternâncias**. Viçosa, MG: UFV, 2003.

SILVA, L. H. da. Concepções & práticas de Alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

SILVA, L. H. da. Novas faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. In: BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. (orgs.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2013. p. 167-179.

SOUZA, N. S. D. de. **Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com formação profissional: análise da experiência da Casa Escola da Pesca**. 2015. 284 f.



- Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2015.
- TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.
- TELAU, R. **Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores do CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem**. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.
- UFMG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS). **Resolução complementar nº 1, de 20 de fevereiro de 2018**. Normas Gerais de Graduação da UFMG. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2018.
- VIEIRA, L. C. **A Pedagogia da Alternância no curso em agroecologia: um estudo de caso no IFSul**. 2017. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, RS, 2017.
- ZAMBERLAN, S. **Entrevista concedida a Janinha Gerke**. Anchieta, ES: [s. n.], 2019.



Lista de siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EAD	Educação a Distância
ENERA	Encontro Nacional de Educadores das Áreas de Reforma Agrária
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, , Alfabetização de Jovens e Adultos Diversidade e Inclusão
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado
SPSS	Statistical Package for the Social Science
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil



Lista de quadro e figura

FIGURA

Figura 1: Os Quatro Pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro 24

QUADRO

Quadro 1: Diversidade de experiências de Formação em Alternância no Brasil 55





Sobre os Autores e as Autoras

João Batista Begnami

Doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Nova de Lisboa. Especialista em Pedagogia da Alternância pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário ETP. Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordenador Pedagógico da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA). Colaborador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências Agrárias – LECCA – IFSULDEMINAS, campus Inconfidentes (MG), em parceria com a AMEFA. Colaborador em Projetos de Formação Continuada de Professores na Faculdade de Educação da UFMG e pesquisador em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Membro da Comissão Permanente de Educação do Campo da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e Rede Mineira da Educação do Campo.

E-mail: jobabe63@gmail.com

Silvanete Pereira dos Santos

Doutora em educação pela Universidade de Brasília (UnB) e professora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Universidade Federal do Espírito Santo, no campus de Goiabeiras. Como pesquisas de mestrado e doutorado, pesquisou a licenciatura em educação do campo. No mestrado pesquisou a concepção de alternância da LEdoC (UnB).

Como principais temas e pesquisa cita-se: educação do campo, pedagogia da alternância e formação de professores.

E-mail: sil.silo1@gmail.com

João Batista Pereira de Queiroz

Doutor em sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da mesma Universidade, no campus de Planaltina (FUP). No mestrado, doutorado e pós-doutorado pesquisou a Alternância, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Atuou como assessor pedagógico das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins (AEFACOT). Participou da Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs. Coordenou Curso de Pós-graduação lato sensu e Projeto de Extensão em Pedagogia da Alternância.

E-mail: jbpqueiroz@gmail.com

Janinha Gerke

Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo com pesquisas na linha de Cultura, Currículo e Formação de Educadores. Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Educação, Política e Sociedade, Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado Profissional). Membro do Grupo de Investigação Internacional



do Sistema Dual-Alternância, coordenado pela Universidade de Sherbrooke, Canadá e do grupo de Pesquisa CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Autora dos livros: “Formação e Profissão Docente do Campo”; “Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e Fazeres do Campo”.

E-mail: professorajaninhaufes@gmail.com

Cícero da Silva

Doutor e Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Estágio pós-doutoral na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professor Adjunto da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música e no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura. Líder do Grupo de Estudos em Educação, Linguagem e Letramento (GEELL/UFT/CNPq). Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua portuguesa, material didático, letramentos, práticas pedagógicas em Educação do Campo (Pedagogia da Alternância).

Membro da Red de Investigación de Educación Rural (RIER).

E-mail: cicolinas@yahoo.com.br



Sobre os Organizadores e as Organizadoras da Coleção

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/ UFPA). Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999). Bolsista Produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo (EDUCAMPO Paraense).

E-mail: salomao.hage@yahoo.com.br

Maria Isabel Antunes-Rocha

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFMG), do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES) e do Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente (GEMA).

E-mail: isabelantunes@ufmg.br

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Ciência da Educação, Faculdade de Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA, campus de Cametá. Integra o Fórum Paraense de Educação do Campo.

E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

Xavier Carvalho de Sousa Neto

Graduado em Estudos Sociais, com Licenciatura em História pelas Faculdades Integradas da União Pioneira de Integração Social (UPIS-BRASILIA). Especialista em Educação pela Universidade Cândido Mendes (RJ, 2004). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB, 2013). Doutorando em Governança e Transformação Digital (UFT). Servidor efetivo do Ministério da Educação em cargo de nível superior desde 2006. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em atividades técnico-pedagógicas e coordenação técnica de projetos.

E-mail: xavierneto@mec.gov.br

Álida Angélica Alves Leal

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Doutora em Educação do Campo/territórios rurais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidad de Barcelona (UB). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG. Coordena o Projeto de Extensão “Linhas da FaE – Coletivo de Bordado Livre em Defesa da Educação pública”. Compõe a equipe de Coordenação do Observatório



da Juventude da UFMG e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo FaE/UFMG).

E-mail: alidaufmg@gmail.com

Maria de Nazaré Cunha de Araújo

Advogada, atua na coordenação e execução de projetos na área de Direitos Humanos de crianças e adolescentes e formação de agentes do sistema de garantia de direitos. Secretária Executiva do Programa Escola de Conselhos – Pará. Coordenadora Geral do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAAM, projeto executado pelo Movimento República de Emaús, por meio de Convenio firmado entre a Secretaria

Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH e Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado do Pará – SEJUDH.

E-mail: advnaraujo@gmail.com





Tempo de Arar

Tempo de Semear

Tempo de Irrigar

Tempo de Cultivar

Tempo de Colher

Tempo de Viver & de Transformar

Tempo de Recomeçar & de Morrer

Tempo de vigorar a planta

Uma nova flor anunciando a semente

Ciclo da vida em movimento

Tempo de construir a Escola Pública do Campo

Escola da Terra – Território de novos tempos

De Dignidade, Justiça, Democracia & Emancipação

A Coleção *Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios* expressa o esforço e trabalho de diferentes sujeitos, individuais e coletivos, com a intencionalidade de contribuir com a formação continuada de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas que realizam o trabalho docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos territórios do campo, águas e florestas, atendidos pelo Programa Escola da Terra.

Enquanto uma política nacional de formação docente, o Programa Escola da Terra possui diretrizes e orientações teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos que vivem nesses territórios. Assegura autonomia aos estados para elaborar sua proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal e suas redes de ensino, e os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a sua execução.

A necessidade de consolidar o Programa Escola da Terra enquanto política pública de formação dos educadores e educadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas em todas as regiões do Brasil justifica a produção dessa Coleção, constituída por cinco Cadernos Formativos com temas de referência considerados imprescindíveis ao fortalecimento da Educação do Campo em nosso país.

Esperamos que o material, de forma abrangente, contribua com a formação de formadores e de formadoras e de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas dos territórios do campo, águas e florestas; e de todos os segmentos que integram a comunidade escolar e o Movimento da Educação do Campo; assim como dos pesquisadores, das pesquisadoras e dos/as militantes que atuam no campo da Formação de Professores e Professoras.