

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – INTEGRAÇÃO ENTRE CAMPO, FAMÍLIA E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS DO MEIO RURAL**PEDAGOGY OF ALTERNATION – INTEGRATION BETWEEN COUNTRYSIDE, FAMILY, AND SCHOOL IN THE FORMATION OF RURAL SUBJECTS****PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA – INTEGRACIÓN ENTRE CAMPO, FAMILIA Y ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE SUJETOS DEL MEDIO RURAL**

<https://doi.org/10.56238/ERR01v10n5-057>

Jefferson Fellipe Jahnke

Doutor em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)

E-mail: jefefellipe6@yahoo.com.br

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Wagner Roberto Batista

Doutor em Agronomia/Energia na Agricultura

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

E-mail: wagner.batista@uftm.edu.br

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa

Doutora em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Moisaniel Oliveira Pinheiro

Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: moizanieluva@gmail.com

Victor Gabriel de Jesus Santos David Costa

Doutorando em História

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

E-mail: victorgabriel605@outlook.com

Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Federal do Piauí (UFPI)

E-mail: lorenaraquel@urc.uespi.br

Jáder de Castro Andrade Rodrigues

Doutora em Educação em Ciências

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: jadercastro5@gmail.com

Ana Paula da Silva Costa Piau

Mestra em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação

Instituição: Fundação Iberoamericana (FUNIBER)

E-mail: ana.piau@educacao.mg.gov.br

Marcondes de Lima Nicácio

Doutor em Educação

Instituição: Instituto Federal do Acre (IFAC)

E-mail: marcondesnicacio@gmail.com

Keilla Alves Rodrigues

Mestra em Letras

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: keyllinhaever20@gmail.com

Letícia Cilene Ribeiro

Mestranda em Educação e Docência

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

E-mail: leticia.ribeiro@ufop.edu.br

Andréia Aparecida de Campos Cordeiro

Doutoranda em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

E-mail: andreiacamposcordeiro@gmail.com

Daniela Neimoeg Nickel

Graduada em Fonoaudiologia

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

E-mail: danielaneimoegnickel@gmail.com

Leandro Miranda

Mestre em Ensino de Física

Instituição: Universidade Federal do ABC (UFABC)

E-mail: leandro.m@educacao.mg.gov.br



RESUMO

A educação do campo, ao longo da história, foi marcada por processos de invisibilização e marginalização pedagógica, produzindo assimetrias no acesso, na formação e na permanência escolar de jovens rurais em relação aos urbanos. Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma estratégia educativa inovadora que articula o tempo-escola e o tempo-comunidade, promovendo vínculos socioculturais, aprendizagens contextualizadas e o protagonismo juvenil. Essa proposta baseia-se na integração entre formação técnica e humana, tendo como princípios a sustentabilidade, o associativismo e a valorização das identidades camponesas. A metodologia da alternância possibilita que o estudante vivencie períodos de formação em dois espaços complementares – a escola e a comunidade – desenvolvendo atividades orientadas por monitores e projetos pedagógicos vinculados à realidade rural e à vida familiar. Assim, este artigo tem como objetivo analisar como a Pedagogia da Alternância contribui para a formação de sujeitos do campo capazes de permanecer e transformar seus territórios, construindo saberes aplicáveis à convivência com o semiárido e fortalecendo o pertencimento sociocultural. A investigação parte da questão: de que modo à integração entre escola, família e comunidade favorece a aprendizagem integral, o protagonismo e a permanência do jovem no meio rural, ampliando suas oportunidades de futuro sem romper com suas raízes culturais? Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Freire (2014a; 2014b; 2014c), Molina (2006), Caldart (2000; 2001; 2009; 2012), Primavesi (2002), Santos (2008; 2020), Martins (2020), Frigotto (1989), Gimonet (2007; 2008), García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2011), Begnami (2022), Epstein (2018), Gadotti (2002), Caliari (2013), Andrade (2017), Granereau (2020), Arroyo (2012), Angelo (2017), Brito (2022), Clarice Santos (2008), Foerste e Schütz-Foerste (2014), Altieri e Farrell (2018), entre outros. A metodologia é de cunho qualitativa a partir de Minayo (2007), descritiva e bibliográfica conforme Gil (2008) e com o viés analítico compreensivo de Weber (1949). Os achados da pesquisa revelam que a Pedagogia da Alternância potencializa a permanência dos jovens no campo ao integrar escola, família e comunidade em um processo formativo contextualizado, afetivo e emancipador. Observou-se que essa metodologia fortalece a identidade rural, amplia a autonomia e promove aprendizagens significativas ligadas ao território e à sustentabilidade. Constatou-se também que a alternância contribui para reduzir a evasão escolar e desenvolver competências técnicas e sociais voltadas ao trabalho cooperativo e solidário. Além disso, evidenciou-se que a educação do campo, quando enraizada em práticas participativas, transforma-se em instrumento de resistência e de reexistência cultural.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Juventude Rural. Protagonismo Comunitário.

ABSTRACT

Rural education, throughout history, has been marked by processes of invisibilization and pedagogical marginalization, producing asymmetries in access, training, and school retention of rural youth compared to their urban counterparts. In this context, the Pedagogy of Alternation emerges as an innovative educational strategy that articulates school time and community time, promoting sociocultural bonds, contextualized learning, and youth protagonism. This proposal is based on the integration between technical and human formation, having as its principles sustainability, associativism, and the valorization of peasant identities. The methodology of alternation allows the student to experience training periods in two complementary spaces – the school and the community – developing activities guided by monitors and pedagogical projects linked to rural reality and family life. Thus, this article aims to analyze how the Pedagogy of Alternation contributes to the formation of rural subjects capable of remaining in and transforming their territories, constructing knowledge applicable to coexistence with the semi-arid environment and strengthening sociocultural belonging. The research stems from the question: how does the integration between school, family, and community foster integral learning, protagonism, and the permanence of young people in rural areas,

expanding their future opportunities without breaking with their cultural roots? Theoretically, it draws on the works of Freire (2014a; 2014b; 2014c), Molina (2006), Caldart (2000; 2001; 2009; 2012), Primavesi (2002), Santos (2008; 2020), Martins (2020), Frigotto (1989), Gimonet (2007; 2008), García-Marirrodriga and Puig-Calvó (2011), Begnami (2022), Epstein (2018), Gadotti (2002), Caliari (2013), Andrade (2017), Granereau (2020), Arroyo (2012), Angelo (2017), Brito (2022), Clarice Santos (2008), Foerste and Schütz-Foerste (2014), Altieri and Farrell (2018), among others. The methodology is qualitative, based on Minayo (2007), descriptive and bibliographic according to Gil (2008), with a comprehensive analytical approach following Weber (1949). The findings reveal that the Pedagogy of Alternation enhances youth permanence in rural areas by integrating school, family, and community in a contextualized, affective, and emancipatory formative process. This methodology strengthens rural identity, broadens autonomy, and promotes meaningful learning connected to territory and sustainability. It was also found that alternation helps reduce school dropout rates and develop technical and social competencies focused on cooperative and solidarity-based work. Furthermore, it is evident that rural education, when rooted in participatory practices, becomes an instrument of resistance and cultural reexistence.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Rural Education. Rural Youth. Community Protagonism.

RESUMEN

La educación rural, a lo largo de la historia, ha estado marcada por procesos de invisibilización y marginación pedagógica, generando asimetrías en el acceso, la formación y la permanencia escolar de los jóvenes rurales en comparación con los urbanos. En este contexto, la Pedagogía de la Alternancia se presenta como una estrategia educativa innovadora que articula el tiempo-escuela y el tiempo-comunidad, promoviendo vínculos socioculturales, aprendizajes contextualizados y el protagonismo juvenil. Esta propuesta se basa en la integración entre la formación técnica y humana, teniendo como principios la sostenibilidad, el asociativismo y la valorización de las identidades campesinas. La metodología de la alternancia permite que el estudiante viva períodos de formación en dos espacios complementarios —la escuela y la comunidad— desarrollando actividades orientadas por monitores y proyectos pedagógicos vinculados a la realidad rural y a la vida familiar. Así, este artículo tiene como objetivo analizar cómo la Pedagogía de la Alternancia contribuye a la formación de sujetos rurales capaces de permanecer y transformar sus territorios, construyendo saberes aplicables a la convivencia con el semiárido y fortaleciendo el sentido de pertenencia sociocultural. La investigación parte de la pregunta: ¿de qué manera la integración entre escuela, familia y comunidad favorece el aprendizaje integral, el protagonismo y la permanencia del joven en el medio rural, ampliando sus oportunidades de futuro sin romper con sus raíces culturales? Teóricamente, se apoya en los trabajos de Freire (2014a; 2014b; 2014c), Molina (2006), Caldart (2000; 2001; 2009; 2012), Primavesi (2002), Santos (2008; 2020), Martins (2020), Frigotto (1989), Gimonet (2007; 2008), García-Marirrodriga y Puig-Calvó (2011), Begnami (2022), Epstein (2018), Gadotti (2002), Caliari (2013), Andrade (2017), Granereau (2020), Arroyo (2012), Angelo (2017), Brito (2022), Clarice Santos (2008), Foerste y Schütz-Foerste (2014), Altieri y Farrell (2018), entre otros. La metodología es de carácter cualitativo, según Minayo (2007), descriptiva y bibliográfica conforme a Gil (2008), con un enfoque analítico comprensivo de Weber (1949). Los resultados de la investigación revelan que la Pedagogía de la Alternancia potencia la permanencia de los jóvenes en el campo al integrar escuela, familia y comunidad en un proceso formativo contextualizado, afectivo y emancipador. Se observó que esta metodología fortalece la identidad rural, amplía la autonomía y promueve aprendizajes significativos vinculados al territorio y a la sostenibilidad. Asimismo, se constató que la alternancia contribuye a reducir la deserción escolar y a desarrollar competencias técnicas y sociales orientadas al trabajo cooperativo y solidario. Además, se evidenció que la educación rural, cuando está enraizada en prácticas participativas, se convierte en un instrumento de resistencia y de reexistencia cultural.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia. Educación Rural. Juventud Rural. Protagonismo Comunitario.

100
110
100
10101 100
11 110
100 100
10 0101

100 100
110 110
100 100
10101 10101
11 10011
100 110100
101100 101
10101

1 INTRODUÇÃO

1.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO CAMINHO DE EMANCIPAÇÃO – APRENDIZAGENS INTEGRAIS, PROTAGONISMO JUVENIL E PERMANÊNCIA NO CAMPO

Desde suas origens, a educação do campo no Brasil constitui-se como uma construção histórica de resistência, forjada na contramão da lógica excludente que marcou o desenvolvimento das políticas educacionais voltadas majoritariamente às populações urbanas. Ainda no início do século XX, as escolas rurais eram vistas como extensões precárias do projeto civilizatório urbano, destinadas mais a disciplinar do que a educar, convertendo o campo em espaço de atraso e silêncio pedagógico. Logo, à medida que o país se industrializava e urbanizava, as políticas públicas reforçavam esse abismo, negando aos sujeitos rurais o direito a uma formação plena e contextualizada. Assim, é importante destacar que, nesse processo, a escola rural foi reduzida a um espaço improvisado, de difícil acesso e sem vínculos reais com a vida comunitária, o que configurou uma das mais duradouras expressões da desigualdade social brasileira. Como observa Caldart (2009, p. 17), “[...] a educação do campo nasce da luta dos trabalhadores rurais por políticas públicas que reconheçam sua identidade e sua história como parte da nação brasileira”, e isso implica reconhecer que o campo não é apenas um espaço geográfico, mas uma categoria política e cultural em disputa. Do mesmo modo, Paulo Freire (2014, p. 44) enfatiza que “[...] toda educação que se faz neutra se converte em instrumento de opressão, pois nega ao povo o direito de ser sujeito de sua própria transformação”, revelando que a questão educativa é, antes de tudo, uma questão ética e política. Neste sentido, compreender o percurso histórico da educação do campo significa compreender também as múltiplas formas de resistência das populações camponesas que, diante da exclusão, transformaram a escola em território de luta, de memória e de afirmação da vida. E ainda, significa reconhecer que, mesmo sob a hegemonia das políticas urbanocêntricas, o campo sempre foi espaço de produção de saberes, de cultura e de “pedagogias alternativas” que, como sementes lançadas no solo da história, germinaram e desafiaram as fronteiras entre o ensinar e o viver.

A educação do campo emerge como resultado de uma longa caminhada de resistência e de afirmação dos povos que vivem e produzem no meio rural. Trata-se de um processo histórico que se contrapõe à visão assistencialista e compensatória que marcou as políticas educacionais voltadas ao campo durante o século XX. Ao reivindicar o direito a uma educação própria, construída a partir do trabalho, da cultura e da organização comunitária, os camponeses denunciam a invisibilidade a que foram submetidos e afirmam sua condição de sujeitos históricos. A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de ensino, mas um território de luta e de memória, onde se disputa o sentido da própria vida e do projeto de sociedade que se quer construir (Caldart, 2009, p. 60).

Ao longo da história brasileira, a desigualdade entre campo e cidade no acesso à educação consolidou-se como uma das expressões mais perversas da exclusão social. Desde o período imperial,

a centralização urbana do sistema escolar definiu os rumos da instrução pública, concentrando investimentos, professores qualificados e infraestrutura nas capitais e centros industriais, enquanto o campo permaneceu relegado à marginalidade. Convém observar que essa assimetria não foi apenas econômica, mas também simbólica: o projeto educativo urbano construiu-se como modelo de modernidade, e o campo passou a ser representado como espaço de atraso, ignorância e improdutividade cultural. Em outras palavras, a exclusão escolar rural foi sustentada por uma narrativa civilizatória que deslegitimava o saber camponês e naturalizava sua invisibilidade. Conforme destaca Molina (2006, p. 22), “[...] a história da educação do campo no Brasil é, também, a história de uma negação – negação de sujeitos, de culturas e de direitos, perpetuada pela lógica da cidade como centro e do campo como periferia”. Essa constatação revela que a desigualdade educacional não decorre apenas da ausência de políticas públicas, mas da presença ativa de um modelo de Estado que sempre privilegiou o urbano em detrimento do rural. Ademais, a desigualdade estrutural reflete-se nas trajetórias escolares de crianças e jovens que, muitas vezes, percorrem longas distâncias para estudar em escolas improvisadas, desprovidas de recursos didáticos e alheias à sua realidade produtiva e cultural. Paulo Freire (2014, p. 79) reforça essa crítica ao afirmar que “[...] a escola que nega a cultura popular contribui para o analfabetismo político, pois ensina o aluno a aceitar o mundo como está e não a transformá-lo”. Dito isso, essa reflexão é essencial para compreender que o abismo entre campo e cidade não se limita à distância geográfica, mas se enraíza em uma concepção de educação que separa o saber da vida e o conhecimento da experiência. Por isso, repensar a história da educação do campo implica desmontar os mitos da neutralidade pedagógica e do progresso urbano, reconhecendo que o verdadeiro atraso sempre esteve na negação dos saberes e das vozes que brotam da terra.

Durante boa parte do século XX, as políticas públicas brasileiras voltadas à educação reproduziram a lógica da homogeneização cultural e territorial, ignorando por completo as especificidades da vida rural. A escola do campo, quando existia, era pensada como uma extensão periférica da escola urbana, destinada apenas a transmitir conteúdos mínimos e a preparar os jovens para deixar o campo, e não para transformá-lo. Essa política assimilacionista, por sua vez, reforçou a ideia de que o desenvolvimento nacional dependia da urbanização e da modernização agrícola, em detrimento da valorização das comunidades camponesas e de seus modos de produção solidários e sustentáveis. Em consequência disso, consolidou-se um modelo de ensino dissociado das realidades locais, incapaz de reconhecer o campo como espaço de produção de saber e de cultura. Como afirma Roseli Caldart (2009, p. 25), “[...] a educação do campo sempre foi tratada como um problema menor do Estado brasileiro, restrita a projetos assistenciais e nunca concebida como um direito social pleno”. Essa constatação, embora dura, revela o peso histórico da exclusão institucionalizada e o modo como a política educacional reproduziu a lógica de classe que estrutura o país. Do mesmo modo, ao discutir

a ausência de políticas efetivas para o meio rural, Erineu Foerste (2014, p. 61) ressalta que “[...] o poder público historicamente ignorou as formas de organização camponesa e desconsiderou o potencial educativo que nasce da relação entre trabalho, território e comunidade”. Esse silêncio do Estado, somado à concentração de terras e à ausência de investimento em infraestrutura escolar, produziu um ciclo de abandono que atravessa gerações e impede a permanência dos jovens no campo. É fundamental compreender, portanto, que a omissão política não é neutra: ela constitui uma forma de violência simbólica que inferioriza o saber popular e deslegitima as pedagogias que emergem das próprias comunidades. Ao longo do tempo, as políticas educacionais que tentaram chegar ao campo o fizeram sem diálogo, impondo currículos urbanos e práticas descontextualizadas que anularam a voz dos sujeitos rurais. Em verdade, essa ausência de reconhecimento explica, em grande parte, a emergência dos movimentos sociais e das experiências pedagógicas autônomas que, como o MST e as Escolas Famílias Agrícolas¹, reivindicaram o direito de aprender a partir da própria realidade. Nesse sentido, a luta por uma educação do campo é, simultaneamente, uma luta por justiça cognitiva, cultural e territorial.

Foi apenas nas brechas deixadas pela omissão estatal e pela resistência das comunidades rurais que surgiu, como resposta e contraponto à marginalização histórica, a Pedagogia da Alternância – uma proposta de inovação social e pedagógica que reconstrói o papel da escola no campo e redefine o próprio sentido de educar. Diferente da escola tradicional, essa pedagogia nasce do diálogo entre o “saber escolar” e o “saber da vida”, entre o “tempo de estudo” e o “tempo de trabalho”, entre a casa e a comunidade. Seu propósito é o de superar o dualismo que separa teoria e prática, reconhecendo o camponês como sujeito produtor de conhecimento e não apenas como destinatário de políticas compensatórias. Nessa perspectiva, a alternância não é apenas um método, mas um projeto de emancipação que visa a fortalecer a autonomia dos povos do campo e o vínculo com sua terra, sua cultura e seus modos de existência. Segundo Jean-Claude Gimonet (2007, p. 34), “[...] a alternância é antes de tudo um movimento de vida, uma pedagogia da experiência que permite ao jovem aprender consigo mesmo e com o meio em que vive”. Logo, essa afirmação traduz a essência humanista do modelo, que valoriza a experiência concreta como fonte de formação integral. Do mesmo modo, João

¹ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) desempenharam papel decisivo na luta por uma educação que reconhecesse a vida e o trabalho no campo como dimensões legítimas do processo formativo. Suas práticas educativas, inspiradas pela Pedagogia da Alternância e pela pedagogia freireana, reivindicaram o direito de aprender a partir da própria realidade, ou seja, de fazer da experiência concreta, do território e da cultura camponesa o ponto de partida do conhecimento. Ao propor uma escola vinculada à terra e à comunidade, esses movimentos romperam com o modelo urbano e abstrato de ensino, defendendo uma pedagogia enraizada na vida e orientada pela transformação social. Como destaca Caldart (2001, p. 45), “[...] a luta do MST pela educação do campo nasce do princípio de que o saber não é privilégio, mas direito, e que o povo deve aprender com sua própria história, com seu trabalho e com sua luta”. Assim, tanto o MST quanto as EFAs afirmaram que educar no campo significa reconhecer o campo como espaço de saber, de dignidade e de futuro. Ver: CALDART, Roseli Salete. *O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Batista Begnami (2022, p. 47) sustenta que “[...] a pedagogia da alternância é uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento do território e com a formação de sujeitos capazes de transformar suas realidades locais”. Ao vincular o aprendizado às práticas cotidianas e à dinâmica comunitária, as escolas por alternância rompem com o paradigma urbanocêntrico e inauguram uma nova concepção de escola, que não se fecha em muros, mas se expande pelos espaços da vida rural. É fundamental destacar que, para além de uma metodologia, a alternância configura-se como um projeto político de revalorização dos saberes camponeses e de resistência cultural frente à homogeneização imposta pela educação tradicional. Assim, ao unir tempos e espaços distintos – o tempo-escola e o tempo-comunidade –, ela concretiza o princípio freireano de que a educação deve nascer da prática social e retornar a ela transformada. Desse modo, o campo deixa de ser visto como lugar de atraso e passa a ser compreendido como território de conhecimento, de luta e de esperança.

A alternância é, antes de tudo, uma pedagogia de vida. Ela se estrutura no ir e vir entre dois mundos, o do trabalho e o da escola, o da ação e o da reflexão. A experiência vivida pelo jovem, ao retornar ao meio familiar e comunitário, é o ponto de partida de todo o processo de formação. É no confronto entre o vivido e o aprendido, entre o saber popular e o saber científico, que se constrói um conhecimento novo, crítico e transformador. O que se pretende não é adaptar o jovem ao meio, mas ajudá-lo a compreendê-lo e a transformá-lo, tornando-se sujeito da própria história² (Gimonet, 2007, p. 33-34).

Com raízes que remontam às experiências francesas da década de 1930³, a Pedagogia da Alternância emergiu em um contexto de profunda desigualdade entre o meio rural e o urbano, marcada pela necessidade de criar formas educativas que dialogassem com a vida e o trabalho no campo. Dito isso, a primeira experiência institucionalizada desse modelo nasceu em Lauzun, na França, com a criação das Casas Familiares Rurais, inspiradas pelo padre Abbé Granereau e por lideranças comunitárias que visavam integrar formação humana e desenvolvimento local. A proposta foi concebida como uma alternativa às escolas tradicionais, que afastavam os jovens do campo e desvalorizavam os saberes herdados de suas famílias. Segundo Abbé Granereau (2020, p. 29), “[...] a alternância é uma pedagogia que faz da experiência um lugar de formação, porque o saber não está apenas nos livros, mas também nas mãos que trabalham e nos olhos que observam”. Nesse sentido,

² Tradução nossa.

³ Com raízes que remontam às experiências francesas da década de 1930, a Pedagogia da Alternância surgiu em meio às desigualdades sociais e educacionais entre o campo e a cidade, como uma resposta às necessidades formativas das famílias rurais. A primeira experiência institucionalizada desse modelo nasceu em Lauzun, na França, com a criação das Casas Familiares Rurais (Maisons Familiales Rurales), idealizadas pelo padre Abbé Granereau. Inspiradas na valorização do trabalho agrícola e na centralidade da família como núcleo educativo, essas casas buscavam integrar os saberes escolares às experiências concretas da vida camponesa, promovendo uma educação voltada para o desenvolvimento integral e comunitário. Essa proposta, ao articular tempos e espaços distintos – o tempo-escola e o tempo-família –, consolidou um novo paradigma pedagógico que posteriormente se espalhou por diversos países, inclusive o Brasil, onde se transformou em referência para as experiências de educação do campo. Ver: GRANEREAU, Abbé. *O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância*. Brasília: UNEFAB, 2020.

esse princípio de valorização da prática como dimensão educativa foi decisivo para que a proposta se difundisse por outros países, especialmente na América Latina, onde encontrou terreno fértil em meio à luta pela democratização do conhecimento. Em diálogo com essas experiências, García-Marirodriga e Puig-Calvó (2011, p. 56) afirmam que “[...] a educação em alternância nasce da necessidade de reconciliar escola e comunidade, ciência e tradição, promovendo o desenvolvimento integral dos territórios rurais”. No Brasil, a chegada da alternância, nas décadas de 1960 e 1970, coincidiu com o fortalecimento dos movimentos camponeses e da pastoral rural, que viam na educação um instrumento de emancipação social. Assim, as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)⁴ surgiram como espaços de experimentação pedagógica e de resistência à urbanização forçada, tornando-se núcleos de preservação cultural e de transformação social. É relevante notar que a emergência dessa pedagogia não foi um processo linear, mas uma construção dialógica e política, sustentada pela crença de que o campo é também um espaço de produção de conhecimento. Diante disso, à medida que a proposta se consolidava, as famílias rurais assumiam papel central na organização do ensino, reafirmando que educar é um ato coletivo, partilhado entre escola, comunidade e território. Logo, a alternância consolidou-se como um marco histórico e pedagógico de revalorização do mundo rural, conferindo-lhe dignidade epistemológica e cultural diante de um sistema educacional que o havia condenado à invisibilidade.

No processo de adaptação da Pedagogia da Alternância à realidade latino-americana e, especialmente, ao contexto brasileiro, observa-se uma reinterpretação profunda de seus fundamentos, incorporando dimensões políticas, culturais e sociais que refletem as lutas dos povos do campo por autonomia e reconhecimento. Quando as primeiras experiências chegaram ao Brasil, nos anos 1960, elas se depararam com uma estrutura agrária concentradora, com um Estado autoritário e com uma população rural marcada por analfabetismo e invisibilidade social. Nesse cenário, a alternância tornou-se mais do que uma proposta pedagógica: converteu-se em uma estratégia de resistência, afirmando a centralidade do território, da família e da comunidade como espaços de produção de saber. De acordo com Diego Miranda de Andrade (2017, p. 112), “[...] a pedagogia da alternância no Brasil não se limitou a copiar o modelo europeu, mas incorporou as lutas populares e o pensamento crítico latino-

⁴ As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) constituem uma das expressões mais significativas da Pedagogia da Alternância no Brasil, surgindo a partir da década de 1960 como resultado da mobilização de comunidades rurais, associações de pais e movimentos sociais pela construção de uma educação voltada à realidade do campo. Baseadas no princípio da integração entre o tempo-escola e o tempo-comunidade, as EFAs propõem um modelo educativo que articula o saber científico ao saber popular, promovendo a formação integral do jovem do campo por meio do trabalho, da convivência e da reflexão crítica. Nelas, o estudante aprende em alternância entre os períodos de formação teórica e a aplicação prática de seus conhecimentos na propriedade familiar ou na comunidade, fortalecendo o vínculo entre educação, produção e cidadania. Essas escolas, ao valorizarem o território como espaço pedagógico e o trabalho como princípio educativo, consolidaram-se como referência para políticas públicas de educação do campo e como instrumentos de resistência cultural frente ao modelo urbano de ensino. Ver: FOERSTE, Erineu; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit. *Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2014.

americano, transformando-se em instrumento de emancipação social". Essa ressignificação deu origem a experiências singulares, como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)⁵, que aliaram formação técnica e compromisso político, articulando os princípios da agroecologia e da economia solidária. Em consonância, Roseli Caldart (2000, p. 39) enfatiza que “[...] a alternância, ao ser apropriada pelos sujeitos do campo, passou a ser também um ato político, porque educar em alternância é educar para a resistência, para a leitura crítica da realidade e para a ação transformadora”. A rigor, tal adaptação implicou um deslocamento epistemológico: o saber prático, antes desvalorizado, passou a ocupar o centro do processo formativo, e o educador, antes visto como transmissor, transformou-se em mediador entre a escola e o mundo da vida. A experiência brasileira trouxe, ainda, uma dimensão ética e coletiva que fortaleceu a identidade dos jovens rurais, permitindo que a escola se tornasse um espaço de permanência e não de evasão. Assim, ao se fundir com a pedagogia freireana e com as práticas comunitárias, a alternância adquiriu um caráter libertador, rompendo com a dependência do campo em relação aos modelos urbanos e institucionais. Dessa forma, pode-se afirmar que a adaptação brasileira da Pedagogia da Alternância é um exemplo concreto de tradução cultural e política de uma metodologia educativa, que, ao se enraizar na realidade local, manteve viva a utopia de uma educação comprometida com a dignidade e a transformação social.

À medida que o modelo urbano de escolarização se consolidava como hegemônico no Brasil, impondo currículos homogêneos e práticas pedagógicas descoladas da vida real dos estudantes, a Pedagogia da Alternância emergiu como uma alternativa de resistência epistemológica e política. A escola tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na lógica da competição individual, ignorava as condições concretas de existência do sujeito camponês e reforçava sua exclusão simbólica, tratando o campo como espaço de atraso e subdesenvolvimento. Em contrapartida, a alternância propôs a valorização da experiência e do diálogo, permitindo que os educandos articulassem o saber científico ao saber popular, ressignificando o conhecimento a partir de suas vivências. Segundo Paulo Freire (2014, p. 89), “[...] ensinar exige compreender que o conhecimento não nasce do nada, mas se produz na relação entre o sujeito que age e o mundo que o desafia”. Essa perspectiva, todavia, reforça o caráter

⁵ Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) representam a continuidade e o aprofundamento da proposta pedagógica iniciada pelas Escolas Famílias Agrícola (EFAs), consolidando-se como espaços educativos voltados à formação integral de jovens e adultos do meio rural. Estruturados a partir da articulação entre comunidades, associações locais e instituições públicas, os CEFFAs mantêm como princípio a alternância entre o tempo-escola e o tempo-comunidade, permitindo que o processo formativo seja construído na relação viva entre teoria e prática, entre o saber acadêmico e o saber da terra. Nesses centros, o trabalho é compreendido como elemento formador, e o território, como lugar de aprendizagem e de produção de conhecimento, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos do campo e o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. Além disso, os CEFFAs assumem papel fundamental na valorização da identidade camponesa e na consolidação de políticas públicas voltadas à educação do campo, constituindo-se como uma pedagogia da vida, da solidariedade e da transformação social. Ver: GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs*. Brasília: UNEFAB, 2007.

político da educação, que, para Freire, é sempre um ato de liberdade e não de domesticação. Do mesmo modo, Moacir Gadotti (2002, p. 67) observa que “[...] a educação libertadora é aquela que reconhece o território como lugar de saber, como chão fértil onde a prática e o pensamento se encontram para reinventar o mundo”. Assim, a alternância rompe com o paradigma urbano que hierarquiza o saber escolar, afirmando que o campo também é produtor de ciência e de cultura. Em diversas regiões do país, sobretudo nas experiências das EFAs e CEFFAs, esse modelo transformou a escola em um espaço de encontro entre gerações, de reconstrução da memória coletiva e de fortalecimento da identidade camponesa. Desse modo, cabe ressaltar que essa pedagogia não se limita a inserir conteúdos rurais no currículo, mas a repensar a própria estrutura do processo educativo: os tempos, os espaços e as relações de poder dentro da escola. Ao permitir que o estudante vivencie períodos de formação alternados entre a escola e sua comunidade, a alternância restabelece o vínculo entre teoria e prática, entre escola e vida, rompendo com a alienação provocada pela educação urbana tradicional. Além disso, resgata o sentido ético do aprender como ato coletivo, sustentado pela solidariedade e pela partilha do conhecimento. Isto é, a adoção da Pedagogia da Alternância representa um gesto político de insurgência pedagógica, que devolve ao campo sua dignidade intelectual e cultural, abrindo caminhos para uma educação realmente transformadora.

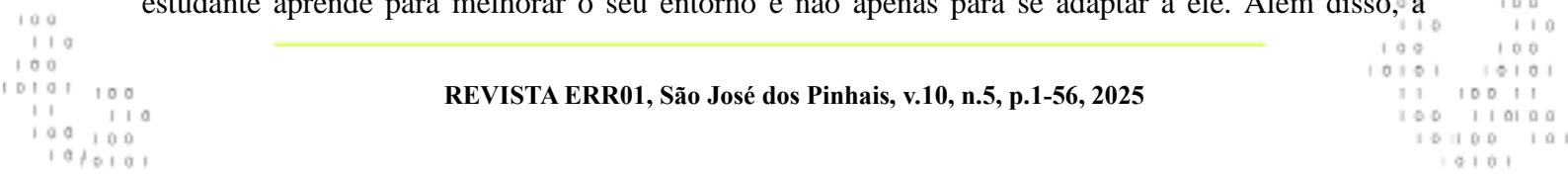
A alternância propõe uma inversão radical da escola tradicional. Enquanto esta separa o saber da vida, o trabalho do estudo e o sujeito do seu meio, aquela parte do vivido como fundamento do aprender. É no vaivém entre casa e escola, entre a prática social e a reflexão teórica, que se forma o sujeito crítico e autônomo. A escola, nesse modelo, deixa de ser um lugar de transmissão e passa a ser um espaço de criação, de reconstrução de sentidos, onde o conhecimento nasce do diálogo entre culturas e da experiência concreta dos educandos. A alternância é, portanto, uma pedagogia que desafia a hegemonia urbana e recoloca o campo como território de saber, de cultura e de emancipação humana (Nosella, 2012, p. 142-143).

Nos territórios rurais brasileiros, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) consolidaram-se como expressões concretas da Pedagogia da Alternância, materializando em práticas cotidianas o ideal de uma educação voltada à vida, ao trabalho e à comunidade. Essas instituições não apenas adaptaram um método, mas reinventaram-no, ajustando-o às condições históricas, sociais e econômicas de cada território. A dinâmica dos “tempos” – o tempo-escola e o tempo-comunidade – transformou-se em um eixo estruturante do processo educativo, permitindo que os estudantes construíssem saberes a partir das experiências vividas no seio familiar e no convívio com a natureza. Conforme explica Jean-Claude Gimonet (2008, p. 41), “[...] a alternância não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma filosofia da educação que reconhece o valor formativo da vida cotidiana e das práticas sociais do meio rural”. Essa visão amplia o conceito de escola, convertendo-a em um espaço em que o ensino não se encerra nas paredes da sala de aula, mas se



estende pelos campos, pelas casas e pelos territórios em que a vida acontece. Do mesmo modo, Mônica Molina (2006, p. 77) sustenta que “[...] as EFAs e os CEFFAs assumem um papel decisivo na construção de uma educação do campo autônoma, articulando saberes tradicionais e científicos em favor do desenvolvimento sustentável e da emancipação dos sujeitos rurais”. Desta maneira, essa articulação entre conhecimento e prática dá origem a processos formativos profundamente integradores, em que o aluno não é espectador, mas agente de transformação. Ao trabalhar temas como agroecologia, gestão comunitária e cultura local, essas escolas formam sujeitos críticos, capazes de compreender o valor político e ambiental de suas ações. É fundamental compreender que, nessas experiências, o ato de aprender está intrinsecamente ligado ao ato de viver e de resistir, pois estudar significa também garantir a continuidade da vida no campo e a preservação de suas identidades coletivas. Assim, as EFAs e os CEFFAs não são apenas instituições de ensino, mas espaços de produção de cultura, de pertencimento e de construção de futuros possíveis. Em consequência disso, a Pedagogia da Alternância concretizada nessas escolas torna-se um símbolo de reexistência – uma “pedagogia da terra” e da memória, que desafia a lógica da fragmentação e reafirma o sentido de uma educação enraizada na experiência e na dignidade humana.

Desse modo, a relevância social e educacional da Pedagogia da Alternância manifesta-se na sua capacidade de redefinir o conceito de escola e de reposicionar a comunidade como espaço legítimo de produção de saber. Logo, ao contrário do modelo urbano de ensino, que centraliza o conhecimento e impõe currículos descolados das realidades locais, a alternância distribui o poder pedagógico, reconhecendo a família, o território e o trabalho como dimensões formadoras. Esse deslocamento epistemológico, por seu turno, rompe com a lógica hierarquizante do sistema educacional tradicional e inaugura uma visão mais democrática e horizontal do processo de aprendizagem. Como aponta Clarice Santos (2008, p. 53), “[...] pensar a educação do campo é pensar um projeto de país que reconheça o saber do povo como parte constitutiva da inteligência nacional, e não como algo a ser corrigido ou substituído”. Assim, a alternância atua como um dispositivo de reequilíbrio entre centro e periferia, deslocando o foco do conhecimento institucional para o conhecimento vivido. Na mesma direção, Roseli Caldart (2009, p. 62) explica que “[...] o que está em jogo na educação do campo não é apenas a aprendizagem de conteúdos, mas a formação de sujeitos históricos capazes de compreender e intervir nas contradições sociais que os cercam”. Desse modo, a alternância não apenas amplia o acesso à escolarização, mas aprofunda o sentido social da educação ao integrá-la à vida e às lutas cotidianas das comunidades campesinas. A escola, nesse contexto, torna-se extensão da comunidade, e a comunidade, por sua vez, transforma-se em território educativo. É significativo observar que essa relação dialógica entre escola e vida gera processos formativos mais humanos e solidários, pois o estudante aprende para melhorar o seu entorno e não apenas para se adaptar a ele. Além disso, a



alternância fortalece a identidade rural, afirmando a dignidade do trabalho agrícola e o valor da cultura local diante da padronização imposta pela globalização. Ao possibilitar que o conhecimento se enraíze na experiência e se traduza em ação, essa pedagogia contribui para a permanência dos jovens no campo e para a sustentabilidade dos territórios. Desse modo, sua relevância ultrapassa os limites da prática pedagógica: ela representa um projeto de sociedade que acredita na educação como força de transformação coletiva e de justiça social.

A escola do campo, quando inspirada na pedagogia da alternância, não é apenas um espaço físico de ensino, mas um centro irradiador de cultura e de vida comunitária. Ela se organiza a partir da realidade concreta das famílias e de suas formas de trabalho, reconhecendo o território como espaço de formação. A alternância possibilita que o saber científico dialogue com os saberes locais, promovendo uma aprendizagem que se enraíza na experiência e se projeta na transformação social. Assim, a escola deixa de ser um lugar de reprodução para tornar-se um espaço de criação coletiva, de reconstrução dos vínculos entre conhecimento e vida, entre o local e o universal (Caldart, 2009, p. 64-65).

Diante desse percurso histórico e teórico, delimita-se como objeto de investigação compreender de que modo a Pedagogia da Alternância favorece a aprendizagem integral e o protagonismo dos jovens rurais, promovendo sua permanência e transformação no campo. Essa escolha não surge ao acaso, mas nasce do reconhecimento de que a educação rural, quando orientada por práticas emancipadoras, torna-se ferramenta de autonomia e desenvolvimento comunitário. A questão central que orienta esta pesquisa – de que modo a integração entre escola, família e comunidade favorece a aprendizagem integral, o protagonismo e a permanência do jovem no meio rural, ampliando suas oportunidades de futuro sem romper com suas raízes culturais – articula-se com a necessidade de repensar o papel da escola do campo em tempos de globalização e homogeneização cultural. Nesse sentido, Paulo Freire, em suas reflexões sobre o compromisso ético da prática educativa, lembra que “[...] ensinar é um ato de coragem, é se dispor a aprender com o outro, a se deixar transformar pela experiência do diálogo” (2014, p. 102). Essa ideia reforça a concepção de que a educação não é um processo unilateral, mas uma troca viva, em que o educador e o educando constroem juntos um caminho de libertação. De modo complementar, Mônica Molina (2006, p. 94) afirma que “[...] a alternância, ao articular tempos e espaços formativos, cria condições para que o jovem rural desenvolva competências que o habilitam a permanecer no campo com dignidade, contribuindo para a sustentabilidade do território e para a reprodução da vida”. Dito isso, o presente estudo insere-se no campo da pedagogia crítica e da educação do campo, assumindo como horizonte a formação integral dos sujeitos e a emancipação das comunidades rurais. Investigar a Pedagogia da Alternância é, assim, analisar uma prática educativa que se opõe à lógica tecnocrática e mercantil da escola contemporânea, defendendo uma educação voltada ao bem comum e à justiça social. Além disso, trata-se de

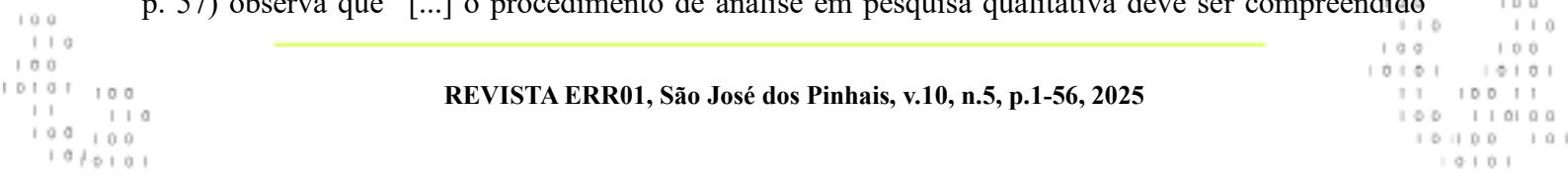


compreender o papel da escola como mediadora entre tradição e inovação, entre a cultura local e o conhecimento científico, entre o “tempo da terra” e o “tempo da aprendizagem”. Isto é, essa delimitação não é apenas uma escolha metodológica, mas uma tomada de posição política e ética: reconhecer que, no campo, a educação é também um ato de resistência, um exercício permanente de reexistência e esperança.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: COMPREENDENDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PRÁTICA FORMATIVA ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE NO CAMPO

A pesquisa desenvolvida neste estudo caracteriza-se como qualitativa, descritiva e bibliográfica, pois busca compreender os significados e as experiências que compõem a realidade da educação do campo, em vez de apenas quantificar seus fenômenos. Assim, parte do pressuposto de que o conhecimento é uma construção coletiva e interpretativa, situada nas relações entre os sujeitos, o contexto e a história. Como explica Minayo, “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (2007, p. 21), sendo, portanto, o caminho metodológico mais coerente com a natureza humana e social do objeto investigado. De forma complementar, Gil (2008, p. 28) observa que “[...] a pesquisa descritiva visa à observação, ao registro e à análise dos fatos sem manipulá-los, procurando descrevê-los de forma sistemática e rigorosa”. Dessa maneira, a investigação sobre a Pedagogia da Alternância adota uma abordagem analítico-compreensiva, inspirada no pensamento de Max Weber, para quem a tarefa da ciência social consiste em “compreender o sentido da ação” (1949, p. 8). Ou seja, trata-se de buscar, por meio da análise interpretativa, o entendimento das intencionalidades e significações atribuídas pelos sujeitos à sua prática educativa. Assim, a pesquisa não se limita a identificar dados, mas busca revelar sentidos, práticas e valores que estruturam o fazer pedagógico no campo, em diálogo com sua dimensão política e emancipatória.

Com relação aos procedimentos de pesquisa, é importante destacar que o estudo se desenvolveu a partir de um amplo levantamento e análise de obras teóricas consideradas centrais para o campo da educação do campo e da Pedagogia da Alternância. Foram selecionados livros, artigos e documentos institucionais de autores que refletem diferentes dimensões desse fenômeno educativo, como Paulo Freire, Mônica Molina, Roseli Caldart, Jean-Claude Gimonet, João Batista Begnami, Erineu Foerste, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Ana Primavesi, entre outros. O objetivo desse percurso teórico foi mapear as contribuições mais significativas acerca da integração entre escola, família e comunidade, bem como dos conceitos de protagonismo juvenil, sustentabilidade e identidade rural. Minayo (2007, p. 57) observa que “[...] o procedimento de análise em pesquisa qualitativa deve ser compreendido



como um processo de construção interpretativa, no qual o pesquisador se envolve ativamente na atribuição de sentido aos dados e às fontes consultadas". Nesse mesmo sentido, Flick (2009, p. 42) enfatiza que "[...] a qualidade de uma investigação depende menos da quantidade de fontes e mais da profundidade com que se estabelece o diálogo entre o pesquisador e os materiais empíricos ou teóricos utilizados". Assim, o levantamento bibliográfico foi conduzido de modo reflexivo, priorizando a coerência entre o objeto de estudo e as abordagens teóricas escolhidas, de forma a garantir densidade analítica e fidelidade ao propósito de compreender os sentidos atribuídos à experiência educativa no campo. Minayo (2007, p. 25) explica que:

[...] a pesquisa é um trabalho artesanal que se realiza por meio de uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. Esse ritmo, que denominamos ciclo de pesquisa, é um processo em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações. Para efeitos práticos, dividimos o processo de trabalho científico em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental.

No que se refere aos critérios de seleção do corpus teórico, convém observar que a escolha das fontes não se deu de maneira aleatória, mas orientada por critérios de relevância, coerência temática e diversidade de perspectivas. Assim, foram incluídos textos clássicos e contemporâneos que discutem a educação do campo, a pedagogia crítica e as práticas formativas inspiradas na alternância. Essa opção, por sua vez, visou garantir uma leitura plural, que contemplasse enfoques pedagógicos, sociológicos, filosóficos e ambientais, assegurando a compreensão da complexidade que envolve o fenômeno investigado. De acordo com Gil (2008, p. 45), "[...] a seleção das fontes em uma pesquisa bibliográfica deve atender à dupla exigência de representatividade e atualidade, de modo que o conjunto escolhido reflita o estado do conhecimento sobre o tema estudado". Do mesmo modo, Minayo (2007, p. 24) salienta que "[...] a validade de uma investigação qualitativa depende da articulação entre o referencial teórico e o problema pesquisado, pois é a coerência entre ambos que confere sentido à análise e ao resultado". Desse modo, foram priorizadas obras que não apenas tratam da Pedagogia da Alternância em sua dimensão técnica, mas que a abordam como um projeto político, ético e cultural, articulado à luta pela permanência e valorização dos sujeitos do campo. A seleção também procurou incluir diferentes contextos geográficos e institucionais, ampliando o horizonte interpretativo e fortalecendo o caráter interdisciplinar do estudo.

No tocante ao processo de análise, é importante destacar que ele se baseou na análise de conteúdo de natureza temática, buscando identificar recorrências, categorias centrais e convergências teóricas entre os autores que fundamentam a Pedagogia da Alternância. Essa opção metodológica se justifica pelo caráter interpretativo e comprensivo da pesquisa, cujo foco está em desvelar os

significados e sentidos presentes nos discursos teóricos e nas práticas formativas relacionadas à educação do campo. Segundo Minayo (2007, p. 83), “[...] a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de investigação que tem por objetivo compreender o sentido das comunicações, indo além de sua superfície imediata para alcançar os significados implícitos nas falas e nos textos”. De forma complementar, Flick (2009, p. 79) observa que “[...] a análise qualitativa não busca o consenso numérico, mas a construção de interpretações fundadas, capazes de revelar o modo como os sujeitos e os contextos produzem sentido”. Assim, a leitura e interpretação dos textos foram realizadas em múltiplas etapas: primeiro, com a leitura flutuante e exploratória; depois, com a codificação dos temas recorrentes; e, por fim, com a construção das categorias analíticas vinculadas aos eixos da alternância, da integração escola-comunidade e da emancipação dos sujeitos do campo. Assim, esse movimento interpretativo permitiu que o estudo ultrapassasse a simples descrição dos conceitos, alcançando a compreensão crítica das práticas e valores que sustentam a pedagogia em questão.

[...] os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e científicidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda Minayo (2006, p. 307).

Quanto aos referenciais epistemológicos e éticos, é fundamental observar que o estudo se sustenta na perspectiva dialógica e libertadora da educação, conforme delineada por Paulo Freire, e nas epistemologias críticas que reconhecem o saber da experiência como fonte legítima de conhecimento. A pesquisa, nesse sentido, adota como princípio a valorização dos sujeitos e de seus contextos de vida, recusando qualquer forma de hierarquização entre os saberes populares e científicos. Como afirma Freire (2014, p. 32), “[...] o educador que se abre ao diálogo aprende a reconhecer no outro a potência criadora de sua própria história e descobre que ensinar é também um modo de aprender”. Essa postura ética é inseparável de uma atitude epistemológica que comprehende o conhecimento como construção coletiva, situada e socialmente comprometida. Nessa direção, Minayo (2002, p. 18) ressalta que “[...] o ato de conhecer implica responsabilidade, pois quem conhece o faz a partir de um lugar social e de uma relação com o mundo que é sempre atravessada por valores e escolhas políticas”. Assim, a metodologia não é apenas um caminho técnico de investigação, mas um exercício de coerência entre teoria e prática, entre a busca pela verdade científica e o compromisso com a dignidade humana. Desse modo, o trabalho metodológico assume também uma dimensão ética, ao reconhecer que compreender a realidade do campo é um gesto político de respeito e solidariedade com aqueles que constroem, no cotidiano, as práticas educativas e culturais que sustentam a vida.

No que diz respeito à contextualização empírica, é importante ressaltar que, embora o estudo seja de natureza bibliográfica, ele se ancora em experiências concretas que materializam a Pedagogia da Alternância no Brasil, especialmente as vivenciadas pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Essas instituições constituem referências vivas de práticas educativas que articulam teoria e prática, conhecimento e vida, escola e comunidade. De acordo com Gimonet (2007, p. 84), “[...] a alternância não se limita a um método de ensino, mas constitui uma filosofia educativa que nasce do encontro entre a vida e o saber, entre a experiência e a reflexão”. De forma complementar, Begnami (2022, p. 119) observa que “[...] as EFAs e os CEFFAs revelam que é possível formar sujeitos autônomos e críticos quando a educação se constrói em diálogo com o território e com os saberes locais”. Dessa maneira, o estudo reconhece nessas experiências o ponto de apoio empírico e o horizonte de referência de sua análise, ainda que não realize observação direta ou coleta de dados em campo. As práticas desenvolvidas por essas instituições demonstram, em escala comunitária, o potencial transformador da alternância, que fortalece o pertencimento, estimula a cooperação e contribui para a permanência digna dos jovens no campo. Assim, o campo empírico é tomado não como objeto distante, mas como expressão viva daquilo que se pretende compreender teoricamente: a educação como um processo social, afetivo e emancipador.

Desse modo, o objetivo metodológico deste estudo é compreender de que modo a integração entre escola, família e comunidade favorece a aprendizagem integral, o protagonismo juvenil e a permanência dos jovens no meio rural. A pesquisa busca, portanto, interpretar os sentidos dessa integração não apenas como um arranjo institucional, mas como uma prática social e cultural que reflete um projeto de educação voltado à emancipação humana e à sustentabilidade dos territórios. Como destaca Molina (2006, p. 79), “[...] a alternância propõe uma pedagogia em que o saber nasce da experiência vivida e retorna a ela transformado, convertendo o território em um espaço de formação e de produção de conhecimento”. Do mesmo modo, Freire (2014, p. 29) afirma que “[...] a prática educativa precisa nascer do diálogo com a realidade, pois é nele que o homem se descobre como sujeito capaz de aprender e transformar o mundo”. Assim, o método adotado articula reflexão teórica e análise interpretativa, buscando revelar como as práticas da alternância expressam uma pedagogia do pertencimento e da autonomia. Em consequência disso, a metodologia visa ir além da descrição das experiências, alcançando uma leitura crítica e humanizadora das relações educativas que se estabelecem no campo. Dessa forma, o percurso metodológico reafirma que investigar a Pedagogia da Alternância é, em essência, um exercício de escuta, diálogo e compromisso com a vida dos sujeitos que nela se formam e a transformam.

3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – INTEGRAÇÃO ENTRE CAMPO, FAMÍLIA E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS DO MEIO RURAL

A compreensão dos fundamentos teóricos da Pedagogia da Alternância exige um mergulho atento em suas bases filosóficas, sociais e políticas, uma vez que ela emerge não apenas como uma metodologia de ensino, mas como um projeto de humanização e transformação social. Ao contrário das pedagogias convencionais, centradas em currículos rígidos e práticas de transmissão unilateral do conhecimento, a alternância propõe uma nova epistemologia da formação, sustentada no diálogo, na experiência vivida e na articulação entre saberes populares e científicos. Assim, é fundamental observar que o princípio que a orienta é o da reciprocidade entre o mundo da escola e o mundo da vida, isto é, entre a teoria e a prática, entre o saber técnico e o saber da terra. Assim, o campo torna-se um espaço de produção de conhecimento e não um mero cenário de aplicação de saberes urbanos. Jean-Claude Gimonet (2008, p. 33) lembra que “[...] a alternância é antes uma postura diante da vida do que um simples método pedagógico, porque coloca o educando como sujeito do processo e não como objeto da formação”, evidenciando o caráter existencial dessa proposta. Logo, essa concepção desafia a lógica tecnocrática que reduz o ato educativo à eficiência e recoloca o ser humano no centro do processo formativo. De forma complementar, Miguel Arroyo (2012, p. 46) afirma que “[...] toda pedagogia que nasce dos coletivos populares é um gesto político, uma forma de afirmar a humanidade daqueles que o sistema tentou desumanizar”. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância parte do pressuposto de que o conhecimento é uma construção social situada, que nasce das relações, do trabalho e das lutas concretas de homens e mulheres que vivem do e no campo. Em consequência disso, sua estrutura teórica se assenta na ideia de que aprender é também um ato de resistência, um exercício de reapropriação da palavra e da identidade. Ao valorizar o protagonismo dos sujeitos e os vínculos comunitários, a alternância rompe com o individualismo escolar e afirma o sentido coletivo da educação, entendendo-a como um bem comum. Pode-se dizer, portanto, que seus fundamentos articulam dimensões epistemológicas, éticas e políticas: epistemológicas, porque reconhecem a validade dos saberes locais; éticas, porque se pautam na solidariedade e na responsabilidade compartilhada; e políticas, porque afirmam o direito à voz, à terra e à dignidade dos povos do campo. Trata-se, assim, de uma pedagogia da vida e da esperança, que se opõe à alienação e convoca educadores e educandos a construírem juntos um mundo mais justo, enraizado na memória, na cultura e na transformação.

A alternância, enquanto processo formativo, não se limita à simples organização de tempos distintos entre escola e meio. Ela é, acima de tudo, uma forma de pensar a educação a partir da vida, colocando o sujeito no centro de sua própria formação. É uma pedagogia da experiência, que busca articular o saber vivido e o saber elaborado, o trabalho e o estudo, o cotidiano e a reflexão. Nessa dinâmica, a formação se torna um ato de emancipação, pois o jovem aprende a compreender o mundo em que vive e a transformá-lo com consciência crítica. A alternância, portanto, é uma pedagogia da pessoa e da comunidade, um caminho de humanização e de construção de sentido⁶ (Gimonet, 2008, p. 52-53).

Compreender a Pedagogia da Alternância implica, antes de tudo, discutir seus conceitos estruturantes, que configuram um modo singular de conceber o tempo, o espaço e o sujeito da aprendizagem. O primeiro deles, o “tempo-escola”, refere-se ao período em que o estudante vivencia o processo de formação sistematizada, com orientação pedagógica formal, mas articulada às experiências cotidianas. Já o “tempo-comunidade”, de modo complementar, representa o momento em que o jovem retorna ao seu território, convivendo com sua família, observando, aplicando e reelaborando o conhecimento em diálogo com a realidade. Essa dinâmica, diante desse quadro de alternância entre os dois tempos não é linear nem estanque, mas dialética e formativa, pois busca integrar teoria e prática, escola e vida, sujeito e território. Conforme explica Mônica Molina (2006, p. 58), “[...] a alternância cria um movimento contínuo entre o aprender na escola e o aprender na vida, rompendo as fronteiras artificiais entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular”. Logo, essa afirmação revela o potencial transformador do método, pois nele o estudante é protagonista do próprio percurso formativo, construindo sentido para o que aprende e aplicando-o de forma contextualizada. A essa dimensão temporal soma-se a concepção de formação integral, que, segundo Roseli Caldart (2009, p. 63), “[...] significa compreender o ser humano em todas as suas dimensões – cultural, social, política, econômica e afetiva –, rompendo com a fragmentação que o modelo tradicional impôs ao processo educativo”. Assim, a alternância não forma apenas trabalhadores ou técnicos, mas sujeitos críticos e autônomos, comprometidos com a coletividade e com a sustentabilidade do território. Outro conceito essencial é o “protagonismo juvenil”, entendido não como simples participação, mas como ação consciente e transformadora no interior da comunidade. Nessa perspectiva, o jovem deixa de ser receptor e passa a ser autor de práticas, projetos e saberes. Assim, a pedagogia do território amplia o sentido da educação ao reconhecer que o espaço físico e simbólico em que se vive é também um agente educativo. Dessa forma, o campo, longe de ser cenário, é transformado em conteúdo e contexto da aprendizagem. Essa concepção reforça a ideia de que o território é o livro aberto da alternância – nele se escrevem as histórias, as práticas e as resistências que sustentam a pedagogia do viver e do saber. Ou seja, a discussão desses conceitos demonstra que a

⁶ Tradução nossa.

alternância não é apenas um arranjo metodológico, mas uma proposta de formação humana integral, profundamente comprometida com a vida, com a memória e com o futuro das comunidades rurais.

O diálogo entre os principais pensadores que fundamentam essa perspectiva pedagógica permite compreender a amplitude de seu projeto ético, político e educativo. Cada autor contribui a partir de uma vertente que, embora distinta, converge para a ideia de que a educação deve ser um processo de libertação e não de adaptação. Jean-Claude Gimonet, ao analisar as experiências das Casas Familiares Rurais na França, enfatiza que a alternância não é um modelo pronto, mas uma pedagogia em construção permanente, moldada pelas relações entre sujeitos e contextos. Nas suas palavras, “[...] o verdadeiro sentido da alternância está em criar pontes entre mundos, permitindo que a experiência de vida se torne fonte legítima de aprendizagem” (2007, p. 45). Logo, essa visão coloca o educando como protagonista de seu processo e o educador como mediador que aprende junto. Por outro lado, Miguel Arroyo traz uma perspectiva político-crítica, ao afirmar que a educação do campo é parte das lutas sociais e deve estar comprometida com a transformação das estruturas de poder que marginalizam os trabalhadores. Assim, Arroyo (2012, p. 52) argumenta que “[...] educar o povo do campo é, acima de tudo, reconhecer sua história, suas contradições e seu papel na produção da vida coletiva, o que exige um currículo que dialogue com o trabalho e a cultura”. Essa leitura de educação como ato de resistência ressoa com as formulações de Paulo Freire, para quem não existe ensino neutro nem prática educativa despolitizada. Para Freire (2014, p. 67), “[...] ensinar exige risco, exige aceitação do novo, do inacabado, porque educar é sempre um ato de criação, e não de reprodução”. Do mesmo modo, Roseli Caldart insere a Pedagogia da Alternância no contexto mais amplo da educação do campo, entendendo-a como processo de emancipação coletiva e de valorização da identidade camponesa. Para ela, o desafio da educação é “[...] romper a lógica da exclusão histórica e reconstruir a escola como espaço de luta social” (2009, p. 70). A essas contribuições soma-se a de Mônica Molina, que defende a alternância como prática de diálogo intercultural e de equilíbrio entre saberes científicos e saberes da terra, condição indispensável para a sustentabilidade dos territórios. Em conjunto, essas perspectivas compõem uma base teórica coerente que sustenta a alternância como pedagogia da autonomia e da experiência, reafirmando que a educação transformadora é sempre um exercício de dignidade, de pertencimento e de esperança coletiva.

As dimensões epistemológicas da Pedagogia da Alternância revelam um modo singular de compreender a produção do conhecimento, pois nela o saber não é monopólio da escola, mas resultado de uma relação viva entre experiência, reflexão e ação. O encontro entre saberes locais e científicos é o que confere densidade à alternância, tornando-a uma pedagogia que valoriza a complexidade e a diversidade dos modos de conhecer. Em vez de hierarquizar os conhecimentos, ela propõe a dialogicidade entre o saber técnico e o saber tradicional, o que rompe com o paradigma positivista que

dominou a educação moderna. Paulo Freire (2014, p. 79) afirma que “[...] o conhecimento se constrói na relação dialógica do homem com o mundo e com os outros, na curiosidade que se transforma em saber crítico”, e é exatamente esse princípio que a alternância incorpora como base de seu processo formativo. Do mesmo modo, Mônica Molina (2006, p. 64) sustenta que “[...] os saberes produzidos na vida cotidiana são tão legítimos quanto os conhecimentos sistematizados pela ciência, desde que orientados por valores éticos e pela busca do bem comum”. Essa concepção amplia o horizonte epistemológico da escola, transformando-a em um espaço de troca e reconhecimento. Ao invés de impor conteúdos alheios à realidade dos estudantes, a alternância cria condições para que o próprio território se torne o livro aberto do aprendizado, onde a observação e a prática geram reflexão e inovação. Desse modo, o campo não é visto como espaço de atraso, mas como laboratório social e cognitivo de múltiplas experiências e saberes. É fundamental compreender que essa abordagem epistemológica confere à educação um caráter emancipatório, pois desloca o centro do conhecimento da instituição para a comunidade, revalorizando o papel dos sujeitos populares como produtores de ciência e cultura. Essa integração, desse modo, desafia as estruturas tradicionais de ensino, na medida em que convida o educador a adotar uma postura investigativa, e o educando, uma atitude crítica e criadora. A alternância, portanto, instaura um novo paradigma cognitivo – um conhecimento construído com as mãos, os olhos e a memória, um saber que brota da terra, mas que dialoga com o mundo. Assim, ela demonstra que a verdadeira sabedoria não é a que separa, mas a que integra, não a que domina, mas a que liberta, e é nesse movimento que se afirma como um projeto epistemológico profundamente comprometido com a justiça cognitiva e a diversidade cultural.

A educação do campo precisa ser compreendida como um movimento de reconstrução epistemológica, que reconhece os sujeitos do campo como produtores de conhecimento e não apenas como receptores do saber sistematizado. A pedagogia da alternância, ao articular tempos e espaços distintos de aprendizagem, traduz essa concepção, permitindo que a experiência cotidiana se torne ponto de partida e de chegada do processo educativo. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser algo acabado e passa a ser compreendido como construção coletiva, fruto do diálogo entre o saber popular e o saber científico, entre o vivido e o pensado, entre o trabalho e a teoria (Molina, 2006, p. 61-62).

As dimensões éticas da Pedagogia da Alternância configuram o alicerce moral que sustenta sua prática educativa, orientando o modo como os sujeitos se relacionam entre si, com o conhecimento e com o território. A ética, nesse contexto, não se limita a um conjunto de normas, mas expressa um modo de ser e conviver, ancorado na solidariedade, na corresponsabilidade e no compromisso com o bem coletivo. Em vez de valorizar a competição e o mérito individual, a alternância estimula a cooperação como princípio pedagógico e político. O processo formativo, portanto, se dá por meio do diálogo, da partilha e da escuta mútua, elementos que transformam a convivência em uma dimensão

formadora. Miguel Arroyo (2012, p. 59) observa que “[...] a educação do campo é um ato ético porque se constrói sobre a dignidade das pessoas, reconhecendo o valor do outro e do coletivo como parte da própria formação humana”. Assim, essa perspectiva rompe com a lógica individualista da escola tradicional, substituindo a ideia de desempenho pela de pertencimento. Além disso, Paulo Freire (2014, p. 89) reforça que “[...] a ética da educação libertadora não pode estar dissociada do amor e do respeito pela vida, pois educar é um ato de cuidado e compromisso com o ser do outro”. Dito isso, essa perspectiva pedagógica fundamenta-se em uma ética do encontro, na qual o educar é sempre um gesto de reciprocidade e de afeto social. Cabe destacar que essa ética se expressa concretamente nas práticas comunitárias das Escolas Famílias Agrícolas e dos Centros Familiares de Formação por Alternância, onde o trabalho coletivo, a autogestão e a responsabilidade compartilhada se tornam experiências educativas. Nesses espaços, a relação entre professor e aluno é ressignificada: ambos são coautores de um mesmo processo, e o saber circula de forma horizontal. Além disso, essa postura ética também se manifesta na valorização da natureza e no respeito à terra como fonte de vida, o que vincula a alternância a uma pedagogia ecológica e sustentável. Desse modo, a ética da alternância ultrapassa o campo das intenções e se concretiza em gestos, decisões e práticas diárias que reafirmam a solidariedade como fundamento de toda aprendizagem. Em última instância, pode-se afirmar que sua força ética reside em humanizar as relações, reconciliando o conhecimento com a sensibilidade e o agir com a consciência, numa pedagogia que educa não só para o saber, mas também para o conviver.

As dimensões políticas desse olhar pedagógico revelam sua essência como projeto de emancipação e construção da autonomia camponesa, que compreende a educação não como instrumento de adaptação, mas como prática de libertação. Nesse sentido, ela rompe com a concepção neoliberal de escola voltada à produtividade e ao mercado, afirmando uma formação voltada à vida digna, à coletividade e à soberania dos povos do campo. É importante destacar que, para Roseli Caldart (2009, p. 72), “[...] a educação do campo é um ato político porque nasce da luta social e porque seu sentido é disputar o projeto de sociedade, afirmando o direito à terra, à cultura e ao conhecimento”. A pedagogia da alternância, portanto, não se limita a ensinar técnicas agrícolas ou conteúdos escolares; ela educa para a consciência de classe, para o enfrentamento das injustiças e para o fortalecimento das comunidades como sujeitos históricos. Assim, os processos educativos desenvolvidos nas EFAs e CEFFAs estão profundamente ligados às lutas dos movimentos sociais, como o MST e as organizações camponesas locais, que compreendem a escola como parte integrante do território em disputa. Jean-Claude Gimonet (2008, p. 55) reforça essa perspectiva ao afirmar que “[...] a alternância é uma pedagogia política porque forma cidadãos que compreendem o mundo para transformá-lo, não para se conformar a ele”. Logo, essa afirmação remete diretamente ao pensamento freireano, que entende a educação como ato de leitura crítica da realidade e de engajamento ético com a transformação do

mundo. Além disso, a alternância atua politicamente ao democratizar o acesso ao saber e descentralizar as relações de poder dentro da escola, reconhecendo os pais, os educadores e os jovens como partícipes das decisões pedagógicas. Essa estrutura horizontal, de gestão compartilhada, expressa uma pedagogia da autonomia e da corresponsabilidade social. Diante disso, podemos dizer que também é uma forma de resistência à hegemonia urbana e à invisibilidade histórica do campo, reafirmando que a educação deve ser enraizada nas condições concretas de vida do povo. Por isso, a alternância se coloca como prática contra-hegemônica, capaz de reconfigurar o sentido da escola e do trabalho pedagógico no meio rural. Dito isso, sua dimensão política não reside apenas no discurso da transformação, mas na materialidade de suas práticas, nas assembleias, nos planos de estudo, nas jornadas formativas e no compromisso ético com a coletividade. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que politiza o cotidiano e faz da escola um espaço de luta, esperança e reconstrução do mundo.

Ao romper com a lógica bancária da educação⁷, a Pedagogia da Alternância redefine a própria natureza do ato de ensinar e aprender, deslocando o foco da acumulação de conteúdos para a construção partilhada do conhecimento. Paulo Freire (2014, p. 75) afirma que “[...] na educação bancária, o saber é concebido como um depósito e o aluno, como recipiente passivo, o que impede a reflexão crítica e a autonomia do sujeito”. A alternância, por sua vez, se opõe frontalmente a essa concepção, pois reconhece o educando como protagonista do processo formativo, capaz de aprender na e pela experiência. Nesse modelo, o saber não é doado, mas construído coletivamente, tendo como referência a vida concreta e as relações comunitárias. De forma complementar, Jean-Claude Gimonet (2008, p. 48) explica que “[...] a alternância transforma o aprendizado em uma aventura humana, na qual o estudante observa, analisa, age e reflete, unindo o gesto à consciência e a prática à teoria”. Essa articulação entre ação e reflexão expressa a essência do aprender-fazendo e do aprender-vivendo, fundamentos que subvertem a passividade da educação tradicional. Nessa perspectiva, o erro não é visto como fracasso, mas como etapa necessária do processo de descoberta, e a dúvida converte-se em força criadora. Além disso, a alternância propõe uma ruptura metodológica que exige do educador uma postura problematizadora, aberta ao diálogo e à escuta ativa. O educador não ocupa o lugar de autoridade absoluta, mas o de mediador entre saberes e experiências. A prática pedagógica, então,

⁷ Ao romper com a lógica bancária da educação denunciada por Paulo Freire, a Pedagogia da Alternância redefine a própria natureza do ato de ensinar e aprender, deslocando o foco da transmissão de conteúdos para a construção compartilhada do conhecimento. Nesse modelo, o estudante é sujeito ativo do processo formativo, aprendendo na e pela experiência, em diálogo com sua realidade e com os saberes de sua comunidade. O conhecimento deixa de ser algo depositado pelo professor – como ocorre na educação bancária – e passa a ser produzido coletivamente, a partir da problematização da vida e do trabalho no campo. Essa concepção valoriza o erro, a dúvida e a curiosidade como motores da aprendizagem e reconhece o educador como mediador sensível entre o saber popular e o saber científico. Assim, a alternância concretiza o princípio freireano de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, transformando a educação em prática de liberdade e em instrumento de emancipação humana. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

deixa de ser mera transmissão e se torna um movimento de transformação recíproca, em que ensinar e aprender se fundem no mesmo ato. Esse modelo pedagógico convida à vivência da curiosidade epistemológica e à valorização do cotidiano como fonte legítima de aprendizado, elementos que, segundo Freire, são indispensáveis à consciência crítica. Cabe destacar que essa ruptura não se dá apenas no plano teórico, mas também na organização dos tempos, dos espaços e das relações dentro da escola. A alternância converte o território, a família e o trabalho em ambientes educativos, ampliando a escola para além de suas fronteiras físicas. Desse modo, ao negar o depósito e afirmar o diálogo, a Pedagogia da Alternância realiza a crítica freireana em sua plenitude: transforma o ato de educar em um processo de libertação coletiva, em que o conhecimento não se acumula, mas se compartilha, germinando como semente viva no solo da experiência.

A pedagogia da alternância exige que o formador abandone o papel de transmissor e adote o de mediador da aprendizagem. O saber, nesse processo, não é algo dado, mas construído em conjunto, no diálogo entre o jovem, a família e a comunidade. O erro é considerado um momento essencial da formação, pois revela o percurso de quem busca compreender o real e transformá-lo. A alternância, nesse sentido, é uma pedagogia ativa que une o fazer e o pensar, o agir e o refletir, permitindo que o educando se torne sujeito de seu próprio aprendizado. Ensinar e aprender tornam-se atos indissociáveis de criação e de libertação⁸ (Gimonet, 2007, p. 56-57).

A centralidade das práticas do “aprender-fazendo” e do “aprender-vivendo” na Pedagogia da Alternância revela a profunda relação entre experiência, reflexão e ação que constitui a essência desse modelo educativo. O aprender-fazendo, ao integrar o trabalho e o estudo, transforma a atividade cotidiana em processo formativo, permitindo que o estudante compreenda a realidade pela prática concreta e pelo exercício de sua própria criatividade. Já o aprender-vivendo amplia essa concepção, pois reconhece que a aprendizagem não se restringe ao tempo-escola, mas se estende à totalidade da vida, em suas dimensões culturais, afetivas, sociais; sua relação com a terra, com o seu lugar, sua moradia e sua sociabilidade cotidiana. Essa abordagem rompe com a compartmentalização moderna do saber e propõe uma aprendizagem integral e situada. Segundo João Batista Begnami (2022, p. 51), “[...] a alternância propicia um tipo de formação que nasce do chão da vida, do fazer cotidiano, e que devolve ao estudante o sentido do aprender como ato de construção e transformação”. Assim, o conhecimento deixa de ser algo distante e abstrato e se converte em uma prática viva, continuamente reelaborada a partir das necessidades do território e dos desafios da comunidade. Paulo Freire (2014, p. 97) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] não há ensino verdadeiro sem prática, porque é na ação que o homem se faz sujeito e se reconhece como ser histórico em permanente devir”. Nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), essa

⁸ Tradução nossa.



concepção se materializa em atividades como projetos produtivos, pesquisas de campo e estudos do meio, nos quais o estudante analisa sua própria realidade para transformá-la. Desse modo, ao aplicar o que aprende na escola em sua propriedade, e ao trazer de volta para a sala de aula as experiências do campo, o jovem constrói um ciclo formativo que fortalece sua identidade e seu compromisso com o coletivo. Essa circularidade do saber confere ao processo educativo um caráter autônomo e emancipador, pois devolve à comunidade o poder de educar-se e de reinventar o próprio destino. É significativo notar que, nas práticas da alternância, o ato de aprender não é separado do ato de viver, e é justamente dessa fusão que nasce uma nova racionalidade, mais sensível, ecológica e solidária. Neste sentido, o aprender-fazendo e o aprender-vivendo configuram o coração da Pedagogia da Alternância, pois fazem da vida um texto a ser lido e reescrito pelos próprios sujeitos, reafirmando o princípio de que a educação, quando enraizada na experiência, torna-se semente de liberdade e transformação social.

A formação integral, na perspectiva dessa vertente pedagógica, constitui um dos seus princípios mais profundos e transformadores, pois visa o desenvolvimento pleno do ser humano em suas dimensões cognitiva, ética, política, cultural e afetiva. Trata-se, desse modo, de uma concepção que recusa a fragmentação imposta pelo modelo escolar tradicional e propõe uma educação que reconhece o sujeito como totalidade viva, inserida em um contexto histórico e social. Nessa ótica, o processo educativo não se restringe à aquisição de competências técnicas, mas abrange a formação da consciência crítica, da sensibilidade social e do compromisso com o coletivo. Conforme Roseli Caldart (2009, p. 74), “[...] a formação integral é aquela que articula o trabalho, a cultura e o conhecimento como dimensões indissociáveis da vida humana, permitindo ao sujeito compreender-se como parte da totalidade social e transformá-la pela ação consciente”. Logo, essa ideia ecoa em Paulo Freire, que, ao conceber o ato de educar como prática de liberdade, sustenta que “[...] a formação do homem implica a formação de sua consciência, e toda consciência se forma na práxis, na relação com o mundo e com os outros” (2014, p. 108). Assim, a integralidade da formação na alternância não é abstrata, mas se concretiza nas práticas educativas que unem o tempo-escola ao tempo-comunidade, o “saber acadêmico” ao “saber do território” e o estudo à vida. É fundamental observar que a formação integral envolve também a dimensão afetiva e relacional, pois educar é um ato que demanda empatia, cuidado e escuta. Desse modo, a alternância rompe com o paradigma racionalista e propõe uma educação humanizadora, que entende o conhecimento como experiência compartilhada e o aprendizado como processo coletivo. Em verdade, ao promover essa integração, a pedagogia da alternância possibilita que o estudante desenvolva não apenas competências técnicas, mas também capacidades éticas e políticas, tornando-se agente ativo de transformação social. Esse enfoque integral reflete-se na prática das EFAs e CEFFAs, onde o currículo é construído de forma interdisciplinar, e cada disciplina dialoga

100
110
100
10101 100
11 110
100 100
10 0101

100
110 110
100 100
10101 10101
11 100 11
100 110100
101100 101
10101

com a realidade do campo, com as tradições locais e com as demandas do território. Por isso, pode-se afirmar que a formação integral é o eixo que sustenta a coerência da alternância: uma pedagogia que educa o intelecto sem abandonar o corpo, que desenvolve a razão sem negar a emoção e que ensina o conhecimento sem apagar o sentimento de pertencimento. Consequentemente, podemos pontuar que é nessa unidade entre o pensar, o sentir e o agir que a alternância realiza sua vocação mais profunda – formar seres humanos inteiros, enraizados na vida e comprometidos com a liberação coletiva.

A pedagogia do território, como dimensão estruturante da Pedagogia da Alternância, propõe uma profunda reinterpretação do espaço rural, não como cenário passivo de práticas agrícolas, mas como sujeito educativo e território de vida, cultura e resistência. Essa concepção desloca a escola de seu lugar isolado e a insere na trama e teia social do campo, reconhecendo o território como um texto vivo, cheio de símbolos, memórias e saberes que educam. Assim, a terra, as relações comunitárias, o trabalho coletivo e o ambiente natural tornam-se componentes pedagógicos indispensáveis à formação humana. É significativo observar que, conforme Mônica Molina (2006, p. 80), “[...] o território é o eixo que articula a prática educativa na alternância, pois é nele que se inscrevem as experiências, as contradições e os sonhos dos sujeitos do campo”. Essa visão amplia, nesse caminho, o sentido de pertencimento e reorienta o currículo, transformando a escola em um espaço de diálogo entre o local e o global, entre a tradição e a inovação. Do mesmo modo, Erineu Foerste (2014, p. 68) afirma que “[...] o território é mais do que o chão em que se pisa; é o espaço simbólico em que a vida se organiza e o saber se reinventa, e, por isso, educar no campo é educar com o território e não apenas sobre ele”. É preciso salientar que essa concepção territorial redefine o papel do educador, que passa a atuar como mediador entre o conhecimento científico e a sabedoria popular, ajudando o aluno a decifrar o mundo a partir da realidade concreta em que vive e esses mesmos educadores são afetados pelo conhecimento que os educandos possuem, principalmente quando não pertence aquele território⁹. Além disso, a pedagogia do território está intimamente vinculada à ecologia dos saberes¹⁰, pois rompe com a lógica

⁹ Essa perspectiva territorial da educação evidencia um dos fundamentos centrais da Pedagogia da Alternância: o papel do educador como mediador entre o saber científico e o saber popular. Ao atuar nesse entrelugar, o educador deixa de ser mero transmissor de conteúdos e torna-se um facilitador de diálogos entre diferentes formas de conhecimento, reconhecendo que o saber nasce da experiência e do vínculo com o território. Nesse processo, a relação pedagógica se transforma em via de mão dupla, pois o professor também é afetado pelas vivências, linguagens e culturas dos educandos, sobretudo quando não pertence àquela comunidade. Essa troca provoca um deslocamento epistemológico, em que o educador precisa aprender a ler o território com os olhos de quem o habita, compreendendo que o ensino só se torna significativo quando parte da realidade concreta. Assim, a alternância não apenas forma sujeitos críticos, mas também reeduca os próprios educadores, convidando-os a reconstruir seus referenciais a partir da convivência e do diálogo com o saber camponês. Como destaca Molina (2017, p. 154), “[...] os educadores do campo precisam ser formados para compreender o território como dimensão pedagógica, reconhecendo nele o ponto de partida e de chegada do processo educativo”. Ver: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pedagogia da alternância: práticas educativas e políticas públicas*. Brasília: Editora UnB, 2017.

¹⁰ A pedagogia do território está intimamente vinculada à ecologia dos saberes porque reconhece o espaço como lugar de produção, circulação e encontro entre diferentes formas de conhecimento, valorizando tanto os saberes científicos quanto os saberes locais, ancestrais e populares. Nessa perspectiva, o território não é apenas o chão físico, mas um campo simbólico

que separa o homem da natureza e propõe uma relação educativa baseada no respeito, na sustentabilidade e na interdependência. Ao reconhecer o território como categoria formadora, a alternância legitima as práticas culturais, os modos de trabalho e os vínculos afetivos que constituem a identidade camponesa. Desse modo, o espaço deixa de ser apenas geográfico para se tornar político, ético e educativo. Essa pedagogia territorial se expressa também na metodologia dos projetos de vida e dos planos de formação, que conectam o desenvolvimento pessoal à transformação social e ambiental das comunidades. Em consequência disso, o território se transforma em um lugar de pertencimento e de futuro, onde o saber se cultiva junto com a terra e onde a educação floresce como semente de autonomia. Assim, a pedagogia do território reafirma que educar no campo é “*educar com o campo*” – é ler o mundo a partir do chão onde se pisa, é compreender que cada paisagem guarda uma lição e que toda formação genuína nasce da relação viva entre o homem e o lugar em que ele constrói sua existência.

O território, na pedagogia da alternância, é compreendido como espaço educativo em permanente transformação. Ele não se reduz à dimensão geográfica, pois contém as marcas da cultura, do trabalho, da espiritualidade e das relações sociais que nele se desenvolvem. Educar no e com o território significa reconhecer que o espaço é portador de saberes, de identidades e de memórias. Cada elemento da paisagem, cada gesto de cultivo e cada prática comunitária possuem valor formativo, pois expressam modos de existir e de compreender o mundo. O território, assim, deixa de ser o pano de fundo da aprendizagem para tornar-se um protagonista no processo formativo, articulando vida, natureza e educação (Foerste, 2014, p. 65-66).

Dessa forma, compreende-se que esse campo de aprendizagens não apenas se sustenta em fundamentos teóricos sólidos, mas ganha sentido pleno quando se materializa na integração viva entre escola, família e comunidade. Ou seja, é nessa triangulação dinâmica que o processo educativo se transforma em uma experiência de reciprocidade, pois o conhecimento deixa de ser algo transmitido verticalmente e passa a ser construído a partir das relações de pertencimento e cooperação. De acordo com João Batista Begnami (2022, p. 45), “[...] a alternância só cumpre seu papel formativo quando a escola se abre à família e à comunidade, reconhecendo nelas os espaços legítimos de aprendizagem e de construção do saber”. Assim, essa relação não é apenas instrumental, mas epistemológica, pois confere à educação o caráter de mediação entre o saber sistematizado e o saber vivido. Como afirma Caldart (2000, p. 78), “[...] a escola do campo só se torna formadora quando assume o diálogo com o

e cultural onde se constroem identidades e se cultivam práticas de resistência. A ecologia dos saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos, dialoga com essa concepção ao defender que “nenhum saber é completo em si mesmo” e que a justiça cognitiva só é possível quando se estabelece um diálogo horizontal entre as diversas rationalidades existentes. Assim, a pedagogia do território propõe uma educação enraizada, contextual e emancipadora, capaz de articular o conhecimento acadêmico com o vivido, o científico com o comunitário e o global com o local, promovendo a sustentabilidade e o pertencimento como fundamentos do processo educativo. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A ecologia dos saberes: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2010.

território, com os modos de vida e com as práticas sociais que dão sentido à existência camponesa”. Neste sentido, o campo deixa de ser visto como um cenário atrasado e se converte em um espaço produtor de saberes e valores, em que o jovem aprende com o trabalho da terra, com as narrativas dos mais velhos e com a cultura que o sustenta. Em consequência disso, a integração entre essas três instâncias – escola, família e comunidade – gera uma pedagogia da corresponsabilidade, onde o ato de educar é também um ato de comunhão. Contudo, é importante destacar que essa integração não se dá de forma espontânea, mas requer planejamento e escuta ativa, para que os saberes populares possam dialogar de modo crítico com o conhecimento científico. Assim sendo, o projeto pedagógico da alternância se consolida como um espaço de síntese entre o vivido e o aprendido, entre o trabalho e o estudo, entre o individual e o coletivo, permitindo que a educação floresça enraizada no território e voltada à emancipação humana.

Por conseguinte, a estrutura da Pedagogia da Alternância se concretiza por meio de dispositivos pedagógicos que conferem sentido à integração entre teoria e prática, escola e território, saber e experiência. Esses instrumentos – o plano de formação, o caderno da realidade, os projetos de estudo e as visitas às famílias – não são apenas ferramentas metodológicas, mas expressões vivas de uma concepção de educação que se enraíza na vida cotidiana e na autonomia dos sujeitos do campo. O plano de formação, por exemplo, funciona como uma bússola que orienta a trajetória formativa, garantindo coerência entre o que se vive e o que se estuda. Segundo Gimonet (2007, p. 61), “[...] o plano de formação organiza o percurso do aprendiz na alternância, articulando os tempos e os espaços de aprendizagem de forma que o saber escolar dialogue com as práticas do meio familiar e comunitário”. Já o caderno da realidade, de modo complementar, constitui-se como um registro crítico das observações do estudante, um espaço onde ele analisa o cotidiano e transforma a experiência em objeto de conhecimento. Andrade (2017, p. 88) observa que “[...] o caderno da realidade é o espelho do território, nele o aluno exercita o olhar investigativo e constrói pontes entre o vivido e o aprendido”. Além disso, os projetos de estudo, concebidos de forma participativa, incentivam o protagonismo juvenil, pois permitem que os estudantes escolham temas relevantes para sua comunidade e desenvolvam pesquisas com impacto social e produtivo. As visitas às famílias, por sua vez, configuram um dos momentos mais significativos do processo de alternância, pois estabelecem uma via de mão dupla entre escola e lar, valorizando o papel educativo da família e fortalecendo os laços intergeracionais. Desse modo, esses dispositivos expressam a essência dialógica da alternância, na qual o saber emerge da prática e retorna a ela transformado. É nesse movimento cílico e contínuo que a educação se torna emancipadora, enraizada na vida concreta e orientada pelo compromisso ético de formar sujeitos críticos, cooperativos e capazes de intervir na realidade social de maneira consciente e solidária.

Nesse contexto e nessa perspectiva pedagógica, a família assume um papel central na dinâmica formativa, configurando-se como coautora do processo educativo e corresponsável pela trajetória de aprendizagem do estudante. Em tempo, não se trata de uma participação periférica ou meramente afetiva, mas de uma implicação pedagógica concreta, na qual o saber produzido no cotidiano familiar é reconhecido como parte constitutiva da formação integral. Em outras palavras, a família deixa de ser vista apenas como espaço de reprodução cultural e passa a ser compreendida como núcleo de criação de conhecimento, onde se articulam valores, práticas e identidades. Segundo Arroyo (2012, p. 73), “[...] as famílias camponesas são guardiãs de uma sabedoria construída na luta pela sobrevivência e na convivência solidária, e a escola precisa reconhecer essa pedagogia do vivido como base da formação humana”. Além disso, quando a alternância convoca pais, mães e responsáveis para o diálogo sobre o percurso formativo, estabelece-se uma nova relação entre o ensino e a vida, em que os conhecimentos escolares são reinterpretados à luz da experiência comunitária. Como ressalta Foerste (2014, p. 84), “[...] a família, quando chamada a participar do processo formativo, torna-se sujeito pedagógico e contribui para que o jovem perceba o valor educativo das práticas do trabalho, da memória e da cultura do campo”. Dessa forma, o lar deixa de ser apenas o “ambiente privado” e se transforma em território educativo, onde a experiência cotidiana se converte em fonte de aprendizagem crítica. Neste sentido, essa relação dialógica entre escola e família, mediada pela escuta e pela valorização dos saberes locais, cria condições para uma pedagogia da corresponsabilidade, na qual o processo educativo se enraíza na vida e se orienta pela partilha de responsabilidades e esperanças. A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que a alternância reconhece a potência educativa das relações familiares, entendendo que formar é também fortalecer vínculos, reconstruir identidades e promover a autonomia coletiva das comunidades camponesas.

Na alternância, a família é parte essencial do processo educativo. Ela participaativamente da formação, acolhendo o jovem nos períodos de retorno e ajudando-o a transformar as experiências do cotidiano em conhecimento. O lar, nesse sentido, não é apenas o espaço da afetividade, mas também o lugar da aprendizagem e da reflexão. Os pais e mães assumem o papel de educadores, compartilhando com a escola a responsabilidade pelo crescimento humano e intelectual do estudante. Quando a pedagogia da alternância reconhece o saber da família como legítimo, estabelece-se uma verdadeira comunidade educativa, em que todos aprendem e ensinam, construindo juntos o sentido da educação (Foerste, 2014, p. 83-84).

De modo complementar, a comunidade emerge como o terceiro pilar da Pedagogia da Alternância, constituindo-se em território vivo de aprendizagem, de produção de saberes e de experimentação social. É nela que o conhecimento adquire sentido e direção, pois é no contato com as práticas produtivas, culturais e organizativas da coletividade que o estudante desenvolve sua

consciência crítica e sua identidade social¹¹. A comunidade, nesse terreno-pedagógico, não é apenas o contexto de aplicação do que se aprende na escola, mas o próprio campo epistemológico de construção do conhecimento. Gimonet (2008, p. 83) ressalta que “[...] o meio em que vive o jovem não é um simples cenário, mas o espaço onde se realizam os desafios da aprendizagem e se testam as possibilidades de transformação da realidade”. Assim, o território comunitário se torna uma extensão da escola, ou melhor, um laboratório social em que o saber se constrói pela observação, pela convivência e pela ação coletiva. Essa dimensão, todavia, também tem implicações éticas e políticas, pois promove o engajamento social e reforça a noção de pertencimento, fortalecendo a identidade camponesa frente à homogeneização imposta pelo modelo urbano-industrial. Segundo Molina (2006, p. 112), “[...] o trabalho educativo na alternância só se completa quando o aluno se reconhece como parte ativa de uma comunidade e comprehende que sua formação contribui para o bem comum”. Logo, esse vínculo entre formação e coletividade amplia o sentido da aprendizagem, transformando-a em ato solidário e cooperativo, e não apenas individual. Por isso, os projetos de pesquisa e de intervenção desenvolvidos nas comunidades rurais, sob a orientação dos monitores e professores, assumem o papel de práticas transformadoras, nas quais o saber técnico e o saber tradicional se encontram em diálogo criativo. Em consequência disso, a comunidade deixa de ser receptora de políticas e se torna produtora de conhecimento e agente de sua própria história. Dessa maneira, essa perspectiva reafirma que educar não é isolar o sujeito do seu contexto, mas fortalece-lo como parte de uma rede de relações que sustenta a vida, a cultura e a esperança no campo.

Além disso, é importante compreender que a integração entre escola, família e comunidade na Pedagogia da Alternância não se limita à coexistência dessas instâncias, mas se traduz em uma verdadeira teia rizomática de relações formativas que alimentam o sentido do aprender. A educação, nesse caminhar, deixa de ser centrada em uma instituição e passa a ser concebida como processo social contínuo, em que todos os espaços de vida contribuem para a formação humana. Nesse sentido, o ato educativo ganha uma dimensão mais ampla, pois envolve o diálogo entre gerações, a troca de experiências e a valorização da diversidade de saberes. Paulo Freire (2014, p. 96) argumenta que “[...]

¹¹ Na Pedagogia da Alternância, o aprendizado se concretiza no encontro entre o saber escolar e as práticas vividas no território, especialmente nas ações produtivas, culturais e organizativas que estruturam a vida coletiva. Os estudantes participam ativamente de experiências como o cultivo agroecológico, os mutirões comunitários, as feiras de agricultura familiar e os projetos cooperativos, que articulam o trabalho à formação humana e à sustentabilidade local. Além disso, envolvem-se em atividades culturais, como festas tradicionais, rodas de memória, apresentações artísticas e encontros intergeracionais, nas quais o conhecimento escolar dialoga com as identidades e os valores da comunidade. Também assumem responsabilidades organizativas, participando de conselhos de família, assembleias escolares e grupos de gestão dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), espaços onde aprendem a planejar, deliberar e agir coletivamente. Essas experiências reforçam o princípio de que educar é viver em comunhão com o território e que o saber se constrói na prática social. Como observa Gimonet (2008, p. 83), “o meio em que vive o jovem não é um simples cenário, mas o espaço onde se realizam os desafios da aprendizagem e se testam as possibilidades de transformação da realidade”. Ver: GIMONET, Jean-Claude. *A pedagogia da alternância e a formação dos jovens rurais*. Brasília: UNEFAB, 2008.

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa afirmação, vale ressaltar, ganha força particular na alternância, uma vez que o estudante constrói o conhecimento em interação com os outros, com a terra e com o trabalho. Do mesmo modo, Begnami (2022, p. 103) enfatiza que “[...] a alternância promove a integração entre os sujeitos e os saberes, rompendo as barreiras entre o espaço escolar e o espaço da vida, entre o tempo de estudar e o tempo de viver”. Logo, essa concepção resgata o princípio da educação como prática de liberdade, pois o estudante não é mero receptor do saber, mas sujeito que o transforma e o recria a partir de sua realidade. A integração desses espaços formativos, nesse sentido, possibilita uma aprendizagem mais significativa, que desperta a curiosidade, reforça a autoestima e alimenta o sentimento de pertencimento social. Ao compartilhar com sua família e comunidade as descobertas feitas na escola, o jovem passa a atuar como mediador de saberes, multiplicando o conhecimento e fortalecendo as redes de solidariedade. Assim, o processo educativo torna-se um ciclo permanente de trocas e aprendizagens, no qual cada sujeito ensina e aprende, revelando a essência dialógica e emancipadora da Pedagogia da Alternância.

Convém observar que, na dinâmica formativa da alternância, a cooperação intergeracional se apresenta como um dos elementos mais potentes do processo educativo, pois cria pontes entre o passado e o presente, entre o saber herdado e o saber reinventado. Ao promover o encontro entre jovens e adultos em atividades comunitárias, projetos produtivos e momentos de partilha, essa perspectiva reconecta a educação com a memória viva do campo. De acordo com Molina (2006, p. 129), “[...] o diálogo entre as gerações é um dos fundamentos éticos da alternância, pois garante a continuidade dos saberes e o respeito à história coletiva das comunidades rurais”. Essa convivência pedagógica fortalece os vínculos sociais e reafirma o valor das práticas tradicionais, que são ressignificadas pelas novas gerações. Do mesmo modo, Foerste (2014, p. 91) explica que “[...] a intergeracionalidade, quando incorporada como princípio educativo, faz com que o ensino se torne um ato de reconciliação entre a experiência e o futuro, entre o vivido e o sonhado”. Assim, o processo de aprendizagem se amplia para além do espaço escolar, envolvendo as rodas de conversa, as práticas agrícolas e as celebrações culturais como momentos formativos. Nesse contexto, o idoso deixa de ser visto como símbolo de atraso e se transforma em educador da memória; o jovem, por sua vez, assume o papel de mediador das mudanças, reinterpretando as tradições à luz de novos horizontes de autonomia e sustentabilidade¹². É preciso afirmar que essa relação de mútua aprendizagem não apenas fortalece o

¹² O entardecer cai manso sobre o campo, tingindo de laranja o horizonte enquanto o jovem e o avô retornam do roçado. O corpo, cansado do trabalho árduo, encontra repouso à sombra generosa da mangueira, onde o vento parece sussurrar lembranças antigas. Ali, o tempo desacelera e o aprendizado ganha outro ritmo – o da escuta, da partilha e da memória. O avô, homem de poucas letras e de muita sabedoria, começa a narrar as histórias de sua infância, das colheitas com o pai, bisavô do menino, das primeiras chuvas que faziam o cheiro da terra subir forte, das cantigas entoadas nas noites de lua

sentimento de pertencimento, mas também reencanta o ato de educar, conferindo-lhe sentido de continuidade e de compromisso com o coletivo. Em consequência disso, a alternância promove uma pedagogia da convivência e do reconhecimento, na qual cada geração ensina e aprende, contribuindo para a construção de uma educação que se alimenta da vida e que, ao mesmo tempo, a transforma.

É fundamental observar que a Pedagogia da Alternância, ao articular a aprendizagem entre tempos e espaços distintos, produz efeitos profundos na autoestima e na identidade dos sujeitos do campo, pois lhes devolve o orgulho de pertencer a uma coletividade historicamente desvalorizada. Logo, ao reconhecer o saber camponês como legítimo e necessário à construção de novos conhecimentos, a alternância reverte o sentimento de inferioridade social, convertendo-o em potência educativa e em consciência de valor. Segundo Caldart (2009, p. 42), “[...] a educação do campo precisa devolver ao povo do campo a certeza de que seu modo de vida é portador de cultura, de dignidade e de futuro”. Essa valorização simbólica, porém, não ocorre apenas no discurso, mas nas práticas concretas que unem a escola à vida, o trabalho ao aprendizado e a experiência ao conhecimento teórico. Como bem recorda Freire (2014, p. 63), “[...] ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa comunhão educativa fortalece os laços afetivos e identitários, pois o estudante, ao perceber-se autor de sua própria história, reconstrói sua autoestima e ressignifica o sentido da escolarização. A alternância, portanto, não forma apenas técnicos ou agricultores mais produtivos, mas sujeitos críticos, capazes de compreender o valor social de suas práticas e de reivindicar seu lugar como produtores de saber e de cultura. Além disso, a convivência solidária e a cooperação cotidiana entre famílias e comunidades ampliam a confiança mútua, criando redes de apoio que sustentam a permanência dos jovens no campo. Em consequência disso, a identidade rural se torna fonte de resistência e de orgulho, não mais associada ao atraso, mas ao compromisso com a terra, com o coletivo e com o futuro. Dessa maneira, a Pedagogia da Alternância reafirma que a educação libertadora é também um processo de reconstrução da dignidade, onde aprender é um ato de reconhecimento e de esperança.

cheia. O neto, em silêncio reverente, imagina cada cena como se desenhasse com o pensamento as palavras do velho, percebendo que naquele instante também aprende, mas não pelos livros – aprende pela vida. É nesse diálogo entre gerações que se revela a essência da Pedagogia da Alternância: o saber que brota do chão, da convivência e da experiência compartilhada. O jovem reconhece que o conhecimento não está apenas na escola, mas na fala do avô, nas marcas do tempo em suas mãos, no jeito de olhar a natureza e compreender o mundo. Esse encontro, singelo e profundo, traduz a educação como prática de liberdade, pois ensina que aprender é também herdar, recriar e transformar o vivido em consciência. Como lembra Freire (2014, p. 96), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

O que está em jogo na educação do campo é mais do que o acesso à escola: é a reconstrução da dignidade dos sujeitos do campo, negada historicamente pelos processos de exclusão social e cultural. Quando a escola reconhece o valor dos saberes do povo e os integra ao processo educativo, ela devolve aos trabalhadores e trabalhadoras do campo o direito de se verem como parte da história e como produtores de conhecimento. Esse reconhecimento é profundamente formativo, pois restabelece o sentido de pertencimento e a autoestima coletiva, fortalecendo a identidade camponesa e a esperança em um futuro construído com suas próprias mãos (Caldart, 2009, p. 41-42).

Cumpre salientar que os impactos da Pedagogia da Alternância ultrapassam os limites do espaço escolar, reverberando nas relações sociais, na cultura e na organização política das comunidades rurais. À medida que a escola dialoga com as famílias e com o território, o conhecimento deixa de ser monopólio institucional e se transforma em bem coletivo, construído e compartilhado por todos. Essa democratização do saber é um dos efeitos mais significativos da alternância, pois confere aos sujeitos do campo a consciência de que são produtores, e não apenas consumidores de conhecimento. Como destaca Arroyo (2012, p. 87), “[...] quando a escola reconhece o saber que nasce do trabalho e da experiência, ela não apenas educa, mas emancipa, porque devolve ao povo a autoria sobre o próprio aprender”. Tal emancipação se manifesta também nas práticas de cooperação, nas feiras agroecológicas, nos projetos de pesquisa e nas ações de solidariedade que se fortalecem em torno das EFAs e CEFFAs. De forma complementar, Begnami (2022, p. 117) observa que “[...] a alternância cria condições para que o conhecimento técnico e o saber popular se encontrem, dialoguem e se transformem mutuamente, gerando desenvolvimento social enraizado no território”. Desse modo, esse encontro entre mundos de saber não é harmônico por natureza, mas dialético, e justamente por isso educativo, pois desafia o estudante a compreender a complexidade da vida e a reconhecer-se como sujeito histórico em constante formação. Em consequência disso, a alternância contribui para a construção de uma racionalidade solidária, que valoriza o coletivo e a interdependência, substituindo o individualismo competitivo por uma lógica de cooperação e de cuidado. Assim, essa transformação simbólica e prática reconfigura o próprio conceito de educação, convertendo-o em instrumento de libertação e em ferramenta de permanência digna no campo. Isto é, a alternância não é apenas uma metodologia inovadora, mas uma pedagogia da vida que une saber, trabalho e comunidade em um mesmo horizonte de emancipação.

Vale destacar que, ao unir escola, família e comunidade, a Pedagogia da Alternância rompe com a lógica fragmentada da educação tradicional e propõe uma concepção integral do processo formativo. Nessa perspectiva, o ato de aprender é concebido como um movimento circular que parte da realidade vivida, passa pela reflexão crítica e retorna à prática transformada. Nesse sentido, essa dinâmica reflete o princípio freireano de que “[...] não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 2014, p. 38), o que evidencia que o diálogo entre os diversos atores sociais é o



alicerce de uma educação democrática e libertadora. A alternância, ao se estruturar nesse diálogo permanente, promove uma pedagogia da escuta e da partilha, em que todos os envolvidos – estudantes, pais, educadores e agricultores – tornam-se corresponsáveis pela construção do conhecimento. Como ressalta Gimonet (2008, p. 97), “[...] o aprender na alternância é um ato de reciprocidade, onde cada experiência é uma semente de saber que germina quando encontra o solo fértil do encontro com o outro”. Essa reciprocidade é o que confere sentido e profundidade ao processo educativo, pois faz da aprendizagem uma prática social e ética, fundada na cooperação e no respeito às diferenças. Além disso, ao aproximar os conteúdos escolares das realidades locais, a alternância evita a alienação e fortalece a capacidade crítica dos estudantes frente aos desafios contemporâneos do campo, como o êxodo rural e a mercantilização da agricultura. Em consequência disso, o estudante não apenas adquire conhecimento técnico, mas desenvolve consciência política e sensibilidade social, reconhecendo-se como agente de transformação. Desse modo, a alternância se consolida como um modelo pedagógico que humaniza a educação, devolvendo-lhe o sentido de totalidade e de compromisso com a vida, a cultura e o futuro coletivo.

De igual maneira, esse modelo favorece uma reconstrução profunda do papel do educador, que deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador de saberes, articulador de experiências e animador do processo de aprendizagem coletiva. Nessa pedagogia, o educador é também aprendiz, pois aprende com as vivências dos estudantes e com os saberes partilhados pela comunidade. Segundo Arroyo (2012, p. 94), “[...] o educador do campo precisa ser um sujeito de escuta, alguém capaz de aprender com o outro e de reconhecer no cotidiano camponês uma fonte legítima de conhecimento”. Essa postura rompe com a hierarquia tradicional entre quem ensina e quem aprende, estabelecendo uma relação horizontal que fortalece o protagonismo dos jovens e a autonomia intelectual das famílias. Como observa Begnami (2022, p. 135), “[...] o papel do formador na alternância é o de facilitar o diálogo entre o saber técnico e o saber popular, ajudando o educando a compreender a unidade entre teoria e prática”. Essa mediação pedagógica não é neutra: ela exige sensibilidade política e compromisso ético, pois implica reconhecer que toda educação é um ato social e histórico, atravessado por disputas de sentido e de poder. A alternância, ao propor essa interação dialógica, convida o educador a construir um olhar crítico sobre o território, a valorizar as lutas camponesas e a enxergar o conhecimento como instrumento de emancipação. Desse modo, essa mudança de perspectiva ressignifica o próprio ato de ensinar, transformando-o em prática de solidariedade e resistência cultural. Em consequência disso, a docência no contexto da alternância assume uma dimensão humanizadora, porque coloca a vida no centro do processo educativo e reafirma o papel da escola como espaço de formação política, ética e comunitária. Dessa forma, o educador

torna-se um elo vital entre o saber sistematizado e o saber vivido, entre o aprender e o transformar, guiando o processo educativo por caminhos de liberdade e de esperança.

O formador nas Escolas Famílias Agrícolas não é o detentor do saber, mas um articulador de processos formativos que acontecem entre a escola e a comunidade. Sua função é criar as condições para que o diálogo entre os saberes se realize, ajudando o jovem a construir sentido para sua experiência e a compreender o valor social do conhecimento. O educador aprende enquanto ensina, porque sua prática se renova constantemente no contato com as vivências dos educandos. Assim, a formação se converte em um processo mútuo de crescimento, no qual ensinar e aprender são dimensões inseparáveis da mesma caminhada (Begnami, 2022, p. 132-133).

Diante desse quadro, assim como foi discutido anteriormente sobre a integração entre escola, família e território, é no ritmo da alternância que essa filosofia pedagógica ganha concretude. O equilíbrio entre o tempo-escola e o tempo-comunidade constitui o coração metodológico da Pedagogia da Alternância, pois permite que o estudante viva o processo de formação em dois espaços complementares e igualmente formativos. No tempo-escola, o jovem participa de atividades teóricas, laboratoriais e associativas, nas quais adquire as bases científicas e conceituais que o ajudam a compreender o mundo. Já no tempo-comunidade, ele aplica, observa e reflete sobre esses conhecimentos, desenvolvendo projetos, entrevistas e relatórios que conectam teoria e prática. Conforme destaca Gimonet (2007, p. 53), “[...] o equilíbrio entre o tempo vivido na escola e o tempo vivido no meio social é o que garante à alternância sua dimensão de aprendizagem integral, pois o saber nasce da vida e retorna a ela transformado”. Esse movimento circular, de ir e vir entre os espaços, impede que o conhecimento se torne abstrato ou descolado das necessidades do território. Além disso, a vivência no campo permite que o estudante se perceba como parte do processo de transformação local, ressignificando seu vínculo com o trabalho e com a comunidade. Para Foerste (2014, p. 79), “[...] a alternância rompe com a linearidade da escolarização tradicional, substituindo o ensino fragmentado por um ciclo vital que une ação, reflexão e prática social”. Em consequência disso, a alternância gera autonomia intelectual e fortalece o sentimento de pertencimento, pois o aluno não apenas aprende sobre sua realidade, mas aprende com ela. O ritmo entre escola e comunidade, portanto, não é apenas uma questão de calendário, mas uma expressão concreta de uma pedagogia que comprehende o saber como experiência viva e o educar como ato de enraizamento e libertação.

Em continuidade à essa reflexão, que abordou a integração entre os diferentes espaços educativos da Pedagogia da Alternância, é possível afirmar que o ritmo da alternância constitui sua espinha dorsal, pois traduz, de forma concreta, a articulação entre o saber científico e o saber vivido. Essa organização do tempo pedagógico, que alterna períodos na escola e períodos na comunidade, redefine a noção tradicional de ensino, deslocando o centro do aprendizado para a experiência concreta



dos sujeitos. No tempo-escola, os estudantes se envolvem em atividades teóricas, laboratoriais e associativas, que lhes permitem compreender os fundamentos conceituais das práticas produtivas e sociais. Já no tempo-comunidade, o conhecimento se expande e se humaniza, pois é vivenciado de modo prático e reflexivo, por meio de projetos, observações e relatórios que conectam o estudo à realidade. Essa dinâmica é o que confere à alternância sua potência transformadora, uma vez que o aprendizado se dá em constante diálogo entre o vivido e o pensado. Para Gimonet (2007, p. 53), “[...] o equilíbrio entre o tempo vivido na escola e o tempo vivido no meio social é o que garante à alternância sua dimensão de aprendizagem integral, pois o saber nasce da vida e retorna a ela transformado”. Nesse mesmo sentido, Begnami (2022, p. 72) observa que “[...] a alternância só cumpre sua função formadora quando o estudante consegue relacionar o que aprende nos livros com o que observa no campo, reconhecendo-se como agente do seu próprio processo educativo”. Assim, a alternância se estrutura como um ritmo de reciprocidade e movimento, em que o aluno alterna o papel de aprendiz e pesquisador, fortalecendo sua autonomia intelectual e sua inserção crítica no território. Logo, é importante destacar que essa metodologia rompe com o paradigma escolar tradicional, que fragmenta o tempo e isola o conhecimento em compartimentos disciplinares, promovendo, ao contrário, uma aprendizagem interdisciplinar e contextualizada¹³. Além disso, o ritmo da alternância favorece o sentimento de pertencimento, pois permite que o estudante reconheça na comunidade não apenas o local onde vive, mas um espaço legítimo de produção de saber e de transformação social. Assim, a divisão equilibrada entre semanas na escola e semanas na comunidade representa mais que uma questão organizacional: é a expressão pedagógica de uma filosofia de educação que comprehende o ato de aprender como caminho de emancipação, onde o saber se enraíza no cotidiano e floresce em compromisso ético com o coletivo.

É fundamental compreender que a figura do monitor ocupa um lugar estratégico no funcionamento dessa perspectiva pedagógica, pois é ele quem garante a mediação viva entre o tempo-escola e o tempo-comunidade, entre a teoria estudada e a prática observada. Diferente do professor tradicional, o monitor não é apenas transmissor de conteúdo, mas um orientador de percursos

¹³ Na Pedagogia da Alternância, a noção de tempo educativo assume uma dimensão profundamente enraizada na vida e no território, rompendo com o modelo linear e homogêneo do calendário escolar tradicional. Enquanto a escola convencional organiza suas atividades em bimestres, horários fixos e disciplinas fragmentadas, a alternância estrutura o aprendizado a partir do ritmo da natureza e das práticas socioprodutivas da comunidade. O tempo de aprender é o tempo da vida: o tempo de plantar o arroz, de colher o feijão, de cuidar dos animais, de esperar a chuva, de ver o sol nascer e de ouvir o galo cantar anuncianto o dia. Esse tempo vivido, e não apenas cronológico, cria uma pedagogia que reconhece a sabedoria do território e valoriza os ciclos naturais e culturais como parte integrante do processo formativo. Assim, o calendário escolar se converte em calendário da vida, e o conhecimento deixa de ser abstração para se tornar experiência concreta e significativa. Como explica Gimonet (2007, p. 53), “[...] o equilíbrio entre o tempo vivido na escola e o tempo vivido no meio social é o que garante à alternância sua dimensão de aprendizagem integral, pois o saber nasce da vida e retorna a ela transformado”. Ver: GIMONET, Jean-Claude. *A pedagogia da alternância: uma resposta educativa às necessidades do meio rural*. Brasília: UNEFAB, 2007.

formativos, que acompanha o estudante em seu desenvolvimento cognitivo, ético e social. Ele atua como elo entre o coletivo escolar e as famílias, ajudando a transformar a realidade em objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, o conhecimento em instrumento de transformação. De acordo com Foerste (2014, p. 83), “[...] o monitor é o ponto de equilíbrio entre o saber sistematizado e o saber da experiência, aquele que ajuda o estudante a interpretar o que vive e a dar sentido ao que aprende”. Logo, essa função exige sensibilidade, escuta ativa e profundo compromisso com os princípios da educação popular, pois o monitor trabalha com a complexidade do humano e com a pluralidade de saberes que emergem do cotidiano camponês. Assim, é importante destacar que, para cumprir esse papel, o monitor precisa de uma formação que une técnica e política, teoria e prática, razão e emoção, de modo a favorecer o desenvolvimento integral do educando. Gimonet (2008, p. 65) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] o monitor é mais do que um mediador pedagógico; ele é um animador da vida do grupo, alguém que provoca o diálogo, estimula a curiosidade e mantém viva a chama da reflexão”. Em verdade, a atuação do monitor se estende para além da sala de aula: ele acompanha os projetos de vida dos estudantes, orienta os planos de estudo e participa das assembleias e conselhos de família, fortalecendo a dimensão comunitária da escola. Desse modo, sua prática não se limita à didática, mas se insere em uma pedagogia da presença e do vínculo, onde o ensinar está indissociavelmente ligado ao cuidar. Em consequência disso, o monitor representa a síntese humana da alternância: é aquele que vive o equilíbrio entre o pensar e o fazer, o ensinar e o aprender, encarnando a pedagogia da solidariedade e da esperança que sustenta todo o projeto educativo das Escolas Famílias Agrícolas e Centros Familiares de Formação por Alternância.

De igual modo, os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância constituem o alicerce metodológico que sustenta sua coerência formativa e seu caráter emancipador. Longe de serem apenas recursos administrativos, eles representam mediações entre o sujeito e o conhecimento, possibilitando que a prática educativa se mantenha articulada à realidade vivida pelos estudantes. O plano de estudo, por exemplo, é o dispositivo que organiza a aprendizagem de forma autônoma e contextualizada, permitindo que o aluno investigue sua própria realidade e construa o saber a partir dela. Conforme Gimonet (2007, p. 67), “[...] o plano de estudo é uma ferramenta de leitura e intervenção no meio, por meio da qual o estudante se torna pesquisador de sua própria experiência, e o meio se converte em espaço educativo”. Já as fichas de observação e os relatórios de vivência possibilitam o registro sistemático das descobertas realizadas no tempo-comunidade, criando um elo entre a prática e a reflexão crítica. Esses registros não têm um caráter meramente avaliativo, mas constituem instrumentos de autorreflexão e de acompanhamento, tanto individual quanto coletivo. Segundo Begnami (2022, p. 94), “[...] ao escrever sobre o que vive e observa, o estudante aprende a pensar sobre si mesmo, sobre o seu território e sobre o papel que desempenha na transformação social”.

As assembleias escolares e os conselhos de família, por sua vez, ampliam a dimensão democrática do processo educativo, pois funcionam como espaços de escuta, negociação e partilha, onde educadores, pais e jovens decidem juntos sobre os rumos da formação. Nessas instâncias, a pedagogia do diálogo e da corresponsabilidade ganha corpo, e a gestão escolar se torna um exercício de cidadania ativa. Esses instrumentos, portanto, não são acessórios, mas expressões concretas da filosofia de alternância, que entende o aprender como processo colaborativo e a escola como território político, ético e afetivo. Assim, ao articular práticas de pesquisa, reflexão e convivência, os dispositivos pedagógicos das EFAs e CEFFAs consolidam uma educação viva, construída em comunhão e orientada pelo compromisso com a vida, a justiça e a coletividade.

Por outro lado, a formação integrada promovida pela Pedagogia da Alternância expressa o ideal de uma educação total, que ultrapassa os limites da instrução formal e alcança as dimensões éticas, políticas, produtivas e ambientais da vida no campo. Desse modo, essa integração se concretiza quando o ensino básico dialoga com a formação técnica e com os princípios da sustentabilidade, da economia solidária e da convivência com o semiárido, permitindo que o estudante compreenda sua realidade em profundidade e atue sobre ela com autonomia e responsabilidade social. Ao contrário do modelo urbano e fragmentado, a alternância defende a interdependência entre os saberes e reconhece que o desenvolvimento rural não se limita à produtividade econômica, mas envolve dignidade humana e equilíbrio ecológico. De acordo com Foerste (2014, p. 92), “[...] a formação integral do jovem do campo requer que o conhecimento técnico se una à ética do cuidado e à valorização do território como bem comum, porque não há sustentabilidade sem pertencimento”. Essa visão ampliada de formação, neste sentido, redefine o papel da escola, transformando-a em espaço de pesquisa e inovação social, onde as práticas agroecológicas e comunitárias são tratadas como campos legítimos de conhecimento. Da mesma forma, Begnami (2022, p. 115) afirma que “[...] a alternância é uma pedagogia do equilíbrio, pois ensina o jovem a viver de forma autônoma e solidária, conciliando o saber científico com a sabedoria ancestral que sustenta as comunidades rurais”. A convivência com o semiárido, por exemplo, não é vista como desafio ou limitação, mas como oportunidade de desenvolver práticas sustentáveis e resilientes que valorizam a diversidade local. Nesse contexto, a formação integrada se consolida como proposta de resistência à lógica utilitarista e mercantil da educação, afirmando o direito do camponês a aprender de acordo com seus valores e necessidades. Em consequência disso, a alternância não apenas forma trabalhadores mais qualificados, mas cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social e ambiental de seus territórios. Desse modo, a formação integrada é a expressão viva de uma pedagogia que une ciência, cultura e natureza em um mesmo horizonte de emancipação e esperança.



A formação integral proposta pela pedagogia da alternância vai além da aprendizagem técnica, pois envolve a construção de valores, atitudes e compromissos éticos com a vida e com o território. O jovem do campo deve ser preparado para compreender a natureza como parceira e não como recurso a ser explorado, para reconhecer a importância do trabalho coletivo e da solidariedade, e para assumir-se como agente de transformação social. Assim, a escola passa a ser espaço de síntese entre ciência e cultura, entre saber técnico e saber popular, entre sustentabilidade e desenvolvimento humano. É nesse equilíbrio que se encontra a verdadeira formação, aquela que integra a mente, as mãos e o coração (Foerste, 2014, p. 90-91).

Ademais, a avaliação dessa perspectiva adquire um caráter profundamente humano e formativo, pois não se restringe à mensuração de resultados, mas busca compreender os processos, acompanhar os percursos e favorecer o crescimento integral do estudante. Em vez de reduzir o sujeito a notas e médias, a alternância valoriza o diálogo, a reflexão e a autocrítica como instrumentos pedagógicos de emancipação. A avaliação torna-se, assim, uma construção coletiva, em que educadores, estudantes e famílias partilham a responsabilidade pelo aprendizado. Conforme destaca Arroyo (2012, p. 57), “[...] avaliar é compreender o movimento da vida que se faz aprendizagem, é reconhecer no percurso do educando as marcas de sua luta por saber e por ser”. Desse modo, a avaliação é permanente e se insere em todas as etapas do processo educativo, desde a elaboração dos planos de estudo até os relatórios de vivência e assembleias familiares. Em consonância com esse pensamento, Freire (1996, p. 84) observa que “[...] a avaliação que liberta é aquela que se faz com o outro e não sobre o outro, porque sua finalidade é provocar a consciência crítica e não a submissão”. Trata-se, portanto, de uma avaliação dialógica e processual, que transforma o erro em oportunidade de crescimento e o conhecimento em experiência compartilhada. Essa concepção rompe com o paradigma bancário da educação e reafirma a centralidade do sujeito como produtor de saberes. A prática avaliativa, nesse contexto, torna-se também um ato ético e político, pois reconhece as condições concretas dos sujeitos e valoriza seus modos próprios de aprender e viver. Assim, a avaliação contínua na alternância se converte em um espelho da vida, em que o estudante se vê em transformação e percebe que aprender é também reinventar-se na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Em consequência disso, os resultados alcançados pela Pedagogia da Alternância evidenciam não apenas o êxito acadêmico, mas, sobretudo, a transformação subjetiva e comunitária dos jovens rurais. O que se observa é um fortalecimento da autoestima, do pertencimento e da autonomia, uma vez que o processo formativo os reconhece como protagonistas de suas próprias trajetórias. Assim, as escolas de alternância têm contribuído de forma concreta para a redução da evasão escolar e para o aumento da permanência no campo, sobretudo porque oferecem uma proposta educativa que dialoga com a vida real e valoriza os saberes locais. De acordo com Caldart (2010, p. 119), “[...] quando o jovem se reconhece na escola e a escola o reconhece como sujeito do campo, há um deslocamento

simbólico que transforma a relação com o aprender e com o viver". Essa transformação ocorre porque a alternância propõe uma educação que forma para o trabalho cooperativo, para a vida solidária e para a sustentabilidade ecológica, unindo dimensões técnicas e humanas. Em outro sentido, Arroyo (2012, p. 76) enfatiza que “[...] o verdadeiro sentido da educação do campo está em fortalecer a dignidade das populações rurais, resgatando nelas o valor da experiência e o poder da palavra”. Nesse contexto, a alternância vai além da formação escolar: ela contribui para reconstruir o tecido social das comunidades, reatando laços intergeracionais e estimulando a cooperação como valor educativo e político. A identidade rural, por sua vez, deixa de ser vista como sinônimo de atraso e passa a ser afirmada como expressão de resistência e saber. Assim, pode-se afirmar que os impactos da alternância ultrapassam os muros das escolas, irradiando novas formas de convivência e solidariedade que reafirmam o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento, de cultura e de futuro.

De forma igualmente essencial, o papel dos monitores na Pedagogia da Alternância merece atenção especial, uma vez que eles atuam como mediadores entre os mundos da escola e da comunidade, conectando o conhecimento científico com as experiências vividas pelos estudantes e suas famílias. Nesse sentido, sua função ultrapassa o ensino técnico, pois envolve escuta, acompanhamento e cuidado com os processos humanos de aprendizagem. O monitor é, nesse contexto, um educador que transita entre o espaço institucional e o espaço social, orientando o estudante a construir sentido a partir da realidade. Como explica Gimonet (2007, p. 86), “[...] o monitor é o elo entre o aprender e o viver, aquele que ajuda o jovem a decifrar o que aprende e a compreender o que vive”. Assim, o acompanhamento pedagógico se torna personalizado, dialógico e respeitoso das diferenças, contribuindo para fortalecer a autoestima e o protagonismo juvenil. Além disso, os monitores não apenas acompanham o ritmo de cada estudante, mas também estimulam a cooperação entre pares e o trabalho coletivo nas famílias e comunidades. Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 102) destaca que “[...] o educador do campo é aquele que se compromete com a travessia do outro, ajudando-o a reconhecer-se como sujeito de sua própria história”. Assim, a ação dos monitores, portanto, materializa a dimensão ética e política da alternância, pois envolve a capacidade de traduzir o conhecimento em experiências de transformação social. Por meio desse papel de mediação sensível, a escola torna-se viva, o ensino ganha corpo e o aprender passa a dialogar com a vida concreta, consolidando a alternância como um espaço de formação integral e emancipadora.

O monitor é uma figura essencial na pedagogia da alternância. Ele faz a ligação entre a escola e a vida, entre o saber e o fazer, acompanhando o jovem em suas descobertas e nas dificuldades do aprendizado. Sua missão ultrapassa o ato de ensinar: é preciso escutar, compreender e apoiar, ajudando cada um a transformar sua experiência em conhecimento. O acompanhamento do monitor é contínuo, individual e coletivo, porque educar, nesse contexto, é caminhar junto. Ele representa a presença pedagógica que dá sentido à alternância,

articulando teoria e prática em um mesmo movimento de formação humana (Gimonet, 2007, p. 84-85).

Além do papel dos monitores, os instrumentos pedagógicos constituem o eixo metodológico que sustenta a dinâmica da perspectiva metodológica. Planos de estudo, cadernos da realidade, fichas de observação, relatórios de vivência e assembleias escolares são dispositivos que organizam o diálogo entre teoria e prática, permitindo que o estudante compreenda o mundo ao mesmo tempo em que o transforma. Logo, esses instrumentos funcionam como mediadores da aprendizagem experencial, favorecendo uma pedagogia reflexiva e comprometida com o território. De acordo com Molina (2017, p. 134), “[...] o plano de formação e o caderno da realidade são ferramentas que devolvem ao estudante o direito de narrar o próprio saber, fazendo da escrita um ato de reconhecimento de si e do seu lugar no mundo”. Por meio deles, o jovem rural não apenas registra observações, mas elabora compreensões críticas sobre os fenômenos sociais, ambientais e econômicos que o cercam. Essa escrita da realidade se converte, portanto, em instrumento político de leitura do território e de elaboração de novos modos de vida. Em perspectiva convergente, Caldart (2010, p. 141) afirma que “[...] a alternância cria condições para que o conhecimento seja vivido, e não apenas ensinado, pois cada atividade nasce da realidade e volta a ela transformada”. Esses dispositivos pedagógicos, quando bem articulados, promovem uma aprendizagem que valoriza a autonomia, a sensibilidade e o pertencimento. Eles materializam a pedagogia da escuta e do encontro, fazendo com que cada relatório, cada assembleia e cada plano de estudo seja, na verdade, um exercício de cidadania e de reconstrução coletiva do saber. Assim, comprehende-se que os instrumentos pedagógicos da alternância não são meras ferramentas técnicas, mas expressões de uma ética educativa que vê no cotidiano o espaço privilegiado da formação integral e humanizadora.

Nesse percurso formativo, a família ocupa um lugar central, pois é reconhecida como coautora do processo educativo e corresponsável pelo desenvolvimento integral do estudante. A Pedagogia da Alternância, dessa forma, rompe com a concepção tradicional que restringe o ato de educar à instituição escolar, compreendendo que o aprendizado acontece em uma teia de relações que envolvem afeto, trabalho, cultura e território. Assim, a presença ativa da família nos planos de estudo, nas visitas pedagógicas e nos conselhos escolares reforça a ideia de que a formação não se limita ao espaço físico da escola, mas se estende ao cotidiano, às vivências e às práticas comunitárias. Segundo Arroyo (2011, p. 57), “[...] educar é um ato compartilhado entre sujeitos que se reconhecem no mesmo projeto de vida e de dignidade”. A participação familiar, nesse sentido, fortalece o sentimento de pertencimento e legitima o saber popular como parte essencial do processo de aprendizagem. Como afirma Gimonet (2007, p. 122), “[...] a alternância convida as famílias a entrarem na escola, mas, sobretudo, leva a escola a entrar nas famílias”. Em verdade, essa reciprocidade pedagógica transforma o lar em um

laboratório de experiências, onde o estudante constrói o conhecimento de forma situada e significativa. Além disso, o envolvimento dos pais e mães nas etapas de avaliação e planejamento pedagógico contribui para o desenvolvimento de um senso coletivo de responsabilidade pela educação, reforçando laços de solidariedade e compromisso comunitário. Desse modo, a família deixa de ser mera expectadora e passa a ser sujeito pedagógico, partícipe de um processo educativo que se orienta pela cooperação, pelo diálogo e pela construção de um futuro sustentável para o campo.

De igual modo, a comunidade rural, dentro dessa lógica pedagógica, não é apenas um espaço físico, mas um verdadeiro território de aprendizagem, onde se articulam saberes, práticas e identidades. A escola, ao dialogar com o território, reconhece que a experiência social e produtiva dos sujeitos do campo é uma fonte legítima de conhecimento. Dessa forma, o estudante não aprende sobre o mundo de maneira abstrata, mas o comprehende a partir de sua própria realidade, problematizando-a e transformando-a. Para Freire (1996, p. 72), “[...] ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, a imersão na vida concreta daqueles com quem se educa”. Nesse sentido, essa concepção reafirma que o processo educativo precisa ser ancorado na vida e orientado para a emancipação, de modo que a comunidade se torne um laboratório vivo, onde se experimentam formas cooperativas de produção, gestão e convivência. Conforme destaca Molina (2017, p. 111), “[...] o território é o chão pedagógico da alternância, nele se entrelaçam as dimensões do aprender, do fazer e do viver”. A partir dessa perspectiva, o campo deixa de ser visto como espaço atrasado ou periférico e passa a ser reconhecido como lugar de potência, onde se constroem saberes alternativos, sustentáveis e solidários. Assim, as experiências de aprendizagem nas comunidades, tais como feiras agroecológicas, mutirões e projetos produtivos familiares, reforçam valores éticos e coletivos, ao mesmo tempo que promovem a autonomia e o compromisso social. Desse modo, a alternância ressignifica o conceito de escola, transformando a relação entre comunidade e educação em um processo contínuo de produção de conhecimento, fortalecimento da identidade camponesa e valorização das práticas locais como forma legítima de saber e de vida.

A comunidade é o lugar onde o saber se constrói na relação entre o viver e o aprender. É ali que se produzem os sentidos que dão forma ao conhecimento e à ação. A escola do campo não pode ser um espaço isolado da vida, mas um espaço que reflete e dialogue com as experiências concretas dos sujeitos que nela vivem. Quando a prática educativa se ancora no território e nas relações de solidariedade e trabalho, ela se torna viva, significativa e transformadora. É na comunidade que o conhecimento ganha corpo, que o estudante comprehende a sua realidade e se reconhece como parte ativa do processo de mudança social (Molina, 2006, p. 78-79).

Assim, os impactos da Pedagogia da Alternância ultrapassam os limites da escolarização formal e se projetam na formação humana, cultural e social dos sujeitos do campo. À medida que a prática educativa se ancora na realidade, o estudante passa a reconhecer-se como protagonista do seu próprio

processo de aprendizagem e agente de transformação coletiva. Essa autopercepção, enraizada no cotidiano e nas relações comunitárias, fortalece a autoestima e a valorização da identidade camponesa, dimensões frequentemente negligenciadas pela educação tradicional. De acordo com Caldart (2009, p. 119), “[...] a alternância reabilita o orgulho de pertencer ao campo, ressignificando o trabalho rural e reconstruindo o sentido da escola como espaço de dignificação da vida”. Esse fortalecimento da subjetividade coletiva se alia à cooperação intergeracional, pois o saber transmitido entre gerações cria uma memória educativa compartilhada, em que os jovens aprendem com os mais velhos e, ao mesmo tempo, atualizam os modos de viver e produzir. Arroyo (2012, p. 83) observa que “[...] a educação do campo deve ser um espaço onde os sujeitos se reconhecem mutuamente, reafirmando laços de solidariedade e de pertencimento”. Tais relações reforçam, assim, a convivência comunitária e a ética da interdependência, em que o conhecimento se constrói de forma colaborativa e contextualizada. Desse modo, a alternância não apenas combate a evasão escolar, mas também promove a permanência qualificada, baseada no sentido de utilidade social e emocional do aprender. A formação integrada, portanto, não se limita ao acúmulo de conteúdos, mas visa à constituição de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com o fortalecimento da vida no campo, fazendo da educação um verdadeiro exercício de reexistência e emancipação coletiva.

Neste sentido, é fundamental compreender que os desdobramentos dessa perspectiva pedagógica vão muito além da sala de aula, pois envolvem transformações profundas nas dimensões sociais, culturais e identitárias da vida camponesa. Ao articular o saber escolar ao saber comunitário, essa pedagogia produz um deslocamento simbólico que ressignifica a relação entre juventude e território, transformando a escola em um espaço de construção de pertencimento e dignidade. Assim, o estudante deixa de ser visto como alguém “do campo” no sentido pejorativo imposto pelo imaginário urbano, para ser reconhecido como sujeito de saber, de cultura e de futuro. Essa inversão de sentido é crucial para a afirmação da identidade rural e para o fortalecimento do sentimento de permanência. Molina (2017, p. 128) enfatiza que “[...] a alternância faz emergir sujeitos que aprendem a ler e a escrever o próprio território, descobrindo-se como parte ativa do desenvolvimento local”. Logo, essa leitura do território é também uma leitura de si, pois o conhecimento é mediado pela experiência concreta e pelas memórias coletivas do povo. Além disso, Gimonet (2007, p. 115) sublinha que “[...] o maior impacto da alternância é o de permitir que o jovem rural se forme sem se afastar de sua vida, aprendendo a dar sentido à própria história e à de sua comunidade”. Ao tornar o território uma categoria formativa, a alternância aproxima o currículo da vida, transformando o estudo em um exercício de autoconhecimento e de transformação social. Assim, pode-se dizer que ela promove uma pedagogia da dignidade, em que o ato de aprender é também o ato de existir e resistir, de afirmar a si mesmo diante das pressões de um mundo globalizado que insiste em negar a pluralidade dos modos de vida.

Nesse sentido, a alternância não apenas educa, mas reumaniza, pois restitui ao jovem rural o direito de sonhar o futuro sem romper com suas raízes.

Além dos efeitos identitários, a Pedagogia da Alternância exerce papel estratégico na manutenção dos jovens no meio rural, especialmente ao promover a integração entre formação escolar, trabalho e desenvolvimento econômico local. Ao vincular a aprendizagem à realidade produtiva das comunidades, ela contribui para a criação de alternativas sustentáveis que fortalecem a economia familiar e reduzem a dependência das grandes cadeias de produção. Assim, essa perspectiva rompe com a lógica assistencialista, valorizando a autonomia dos sujeitos e sua capacidade de gerar renda a partir de práticas agroecológicas e solidárias. Conforme destaca Arroyo (2012, p. 93), “[...] a alternância é um modo de garantir que o trabalho deixe de ser apenas sobrevivência e passe a ser formação humana e exercício de liberdade”. Nessa direção, o trabalho é entendido como princípio educativo, isto é, como espaço de construção de saberes e de sentido, não como mera execução de tarefas. Tal concepção aproxima-se da pedagogia freireana, para a qual “[...] ninguém se forma isolado, o homem se faz no trabalho e na coletividade” (Freire, 2014, p. 64). Essa articulação entre produção e formação confere à alternância um caráter emancipador, pois cria condições para que os jovens permaneçam no campo não por falta de opção, mas por escolha consciente e orgulhosa de sua origem. Além disso, ao integrar o ensino técnico à realidade socioeconômica local, a alternância impulsiona o surgimento de empreendimentos cooperativos e experiências de economia solidária, que fortalecem a circulação de saberes e riquezas no território. Em consequência disso, o campo deixa de ser visto como espaço de carência e passa a ser compreendido como território de oportunidades, inovação e resistência frente à urbanização desenfreada. Desse modo, a permanência dos jovens se torna um gesto político, uma forma de reafirmar que o desenvolvimento rural só é possível quando a educação se faz com e para o povo do campo.

Manter o jovem no campo é um desafio que passa pela forma como concebemos sua formação. A alternância oferece a oportunidade de unir o saber escolar ao saber do trabalho, permitindo que o estudante veja sua comunidade como espaço de criação e de transformação. Quando a escola reconhece o valor produtivo e cultural do território, ela deixa de formar apenas para o emprego e passa a formar para a vida. O jovem aprende a produzir com consciência, a gerar renda sem romper com sua origem e a compreender o trabalho como prática de liberdade e dignidade. É essa integração entre formação e produção que garante a permanência com autonomia e orgulho de pertencer ao campo (Begnami, 2022, p. 118-119).

Convém observar que os impactos da Pedagogia da Alternância ultrapassam o campo material e econômico, alcançando dimensões simbólicas e culturais que tocam profundamente a identidade das novas gerações camponesas. A alternância cria condições para que os jovens reconheçam e revalorizem suas raízes, resgatando a memória coletiva e reconstruindo a autoestima que



historicamente foi ferida pelo estigma da ruralidade. Ao associar o conhecimento escolar às práticas culturais e à oralidade das comunidades, ela reafirma que o saber popular é também um saber legítimo e transformador. Nesse sentido, Caldart (2009, p. 77) afirma que “[...] a educação do campo precisa ser compreendida como um processo de reapropriação cultural, no qual o povo se educa a partir de sua própria história e das lutas que o constituem”. Neste sentido, essa leitura cultural da educação aproxima a escola da vida, transformando o aprendizado em um ato de identidade e resistência. Como aponta Molina (2017, p. 142), “[...] a alternância devolve à juventude rural o direito de dizer quem é e o que quer ser, reafirmando a cultura do campo como horizonte de dignidade e de futuro”. Assim, o processo educativo deixa de ser mera adaptação às exigências do mercado e se torna uma experiência de reexistência, em que a cultura popular se entrelaça à formação escolar, formando sujeitos críticos e orgulhosos de seu pertencimento. Essa dimensão simbólica da alternância é fundamental, pois rompe com a visão hierárquica que opõe o saber urbano ao saber rural, instaurando uma “pedagogia intercultural” baseada no diálogo, na memória e na criação coletiva. Logo, ao educar pela cultura, a alternância transforma o ato de aprender em um movimento de autoconhecimento, tornando o jovem camponês não apenas herdeiro, mas também criador de novos modos de viver, sentir e transformar o campo.

É fundamental observar que a consolidação da Pedagogia da Alternância no Brasil está intimamente ligada às políticas públicas de educação do campo, as quais, embora tenham avançado em alguns aspectos, ainda enfrentam contradições e descontinuidades. Desde a criação do PRONERA¹⁴ e de programas voltados à formação de educadores, houve um reconhecimento institucional parcial da especificidade das populações rurais, mas a alternância permanece em situação de vulnerabilidade política e financeira. Essa condição revela que, apesar do discurso oficial de valorização da diversidade, o Estado ainda opera sob uma lógica urbano-industrial que dificulta o fortalecimento de modelos educativos autônomos¹⁵. Segundo Molina (2010, p. 47), “[...] as políticas

¹⁴ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) constitui uma das principais políticas públicas voltadas à democratização do acesso à educação no campo brasileiro, articulando formação escolar, técnica e superior às demandas históricas dos povos da terra. Criado em 1998, no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o PRONERA tem como objetivo garantir o direito à educação para trabalhadores assentados da reforma agrária, promovendo processos formativos que integrem trabalho, cultura e cidadania. Sua proposta pedagógica inspira-se nos princípios da educação popular e da pedagogia freireana, defendendo uma aprendizagem crítica e vinculada às realidades locais. Ao envolver movimentos sociais, universidades e órgãos públicos, o programa consolidou-se como experiência inovadora de gestão participativa e como referência na construção de políticas educacionais voltadas à justiça social e ao desenvolvimento sustentável do campo. Ver: BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: 20 anos de história*. Brasília: INCRA, 2018.

¹⁵ Nos últimos anos, embora tenha havido um avanço gradual na valorização da dimensão educacional do campo no Brasil, o reconhecimento efetivo de sua especificidade ainda caminha a passos lentos. Políticas públicas foram criadas para atender às populações rurais, mas a maioria delas carece de continuidade, financiamento estável e estrutura adequada para consolidar práticas formativas enraizadas na realidade camponesa. O olhar do Estado ainda é predominantemente urbano, o que faz com que as iniciativas voltadas à educação do campo sejam tratadas como complementares e não como parte de

públicas da educação do campo nascem da luta dos movimentos sociais e não de uma concessão estatal, o que explica sua permanente fragilidade diante das mudanças de governo”. Logo, essa constatação evidencia que a alternância é, ao mesmo tempo, conquista e resistência, pois sua manutenção depende da articulação entre Estado, movimentos sociais e comunidades locais. Em outra perspectiva, Arroyo (2012, p. 103) adverte que “[...] o campo não é apenas um espaço de políticas compensatórias, mas de produção de conhecimento e de direito à educação com identidade própria”. Assim, a consolidação da educação do campo requer não apenas financiamento adequado, mas também uma mudança epistemológica nas políticas públicas, de modo que as escolas por alternância sejam reconhecidas como espaços legítimos de inovação pedagógica e de formação cidadã. Essa transformação implica repensar os critérios de qualidade educacional, valorizando as práticas contextualizadas e participativas que emergem dos territórios rurais. Desse modo, a política educacional do campo só se tornará efetivamente democrática quando deixar de tratar a alternância como exceção e passar a compreendê-la como paradigma de uma educação humanizadora e emancipatória, capaz de integrar escola, trabalho, cultura e vida.

Ainda que essa perspectiva tenha conquistado visibilidade e legitimidade social, um dos maiores entraves à sua consolidação está na insuficiência de políticas públicas voltadas ao financiamento e à infraestrutura das escolas que adotam esse modelo. Muitas Escolas Famílias Agrícolas e Centros Familiares de Formação por Alternância sobrevivem com recursos escassos, dependentes de convênios temporários e da militância comunitária, o que compromete a continuidade das atividades e o alcance de seus resultados formativos. A ausência de um marco regulatório sólido faz com que essas instituições enfrentem desigualdades em relação ao ensino urbano, revelando o caráter seletivo do investimento público em educação. Caldart (2009, p. 165) observa que “[...] a educação do campo se sustenta mais pela força dos sujeitos do que pela estabilidade das políticas, pois o Estado ainda não assumiu o compromisso integral com sua consolidação”. Logo, essa afirmação explicita a disparidade entre o discurso de inclusão e a prática orçamentária, evidenciando que o financiamento da alternância ainda é visto como exceção e não como prioridade. Em consonância, Arroyo (2012, p. 91) enfatiza que “[...] a fragilidade das condições materiais das escolas do campo revela a persistência de uma lógica colonial que desqualifica o saber e o fazer rural”. Diante disso,

um projeto nacional de desenvolvimento humano e territorial. Em muitas regiões, as escolas do campo seguem enfrentando precariedade de infraestrutura, ausência de professores formados para a alternância e falta de materiais didáticos contextualizados. Apesar disso, experiências conduzidas por movimentos sociais e por Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) têm demonstrado a força da educação como instrumento de emancipação e pertencimento, reafirmando o campo como espaço de produção de saber, cultura e dignidade. Como afirma Arroyo (2012, p. 91), “[...] a fragilidade das condições materiais das escolas do campo revela a persistência de uma lógica colonial que desqualifica o saber e o fazer rural”. Ver: ARROYO, Miguel González. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

percebe-se que a luta por infraestrutura adequada – que inclui transporte, moradia estudantil, acesso à internet e espaços de experimentação agrícola – é, na verdade, uma luta por reconhecimento institucional e equidade educacional. Essas condições, fundamentalmente, são essenciais para garantir a permanência dos estudantes e a efetividade dos princípios formativos da alternância. Assim, é urgente que o Estado estabeleça políticas contínuas de financiamento, assegurando que essas escolas deixem de ser experiências isoladas e passem a ocupar o centro das estratégias de desenvolvimento sustentável, justiça social e soberania educativa dos povos do campo.

De igual modo, um dos desafios mais persistentes da Pedagogia da Alternância reside na formação e valorização dos educadores que atuam nesse modelo. A complexidade do trabalho pedagógico nas escolas do campo exige profissionais capazes de integrar saberes acadêmicos, técnicos e culturais, articulando ensino, mediação comunitária e acompanhamento humano. Contudo, a formação docente oferecida pelos sistemas tradicionais de ensino ainda é majoritariamente urbana, descolada das realidades camponesas e, muitas vezes, indiferente às metodologias participativas da alternância. Como observa Molina (2017, p. 154), “[...] os educadores do campo precisam ser formados para compreender o território como dimensão pedagógica, reconhecendo nele o ponto de partida e de chegada do processo educativo”. Essa formação, portanto, ultrapassa a técnica e adentra o campo da sensibilidade, da escuta e da vivência solidária. Freire (2014, p. 82) já advertia que “[...] ensinar exige compreender que a prática educativa é um ato de amor e coragem, um compromisso com os que aprendem e com o mundo que se constrói no diálogo”. Essa perspectiva dialogal e afetiva, quando assumida pelos monitores e professores da alternância, transforma o ato de ensinar em uma prática política e emancipatória, em que o conhecimento é produzido junto aos sujeitos e não imposto sobre eles. Ainda assim, a ausência de planos de carreira específicos, os baixos salários e a precarização do trabalho docente limitam a continuidade e a eficácia desse modelo. É necessário, portanto, que as políticas públicas contemplam programas permanentes de formação inicial e continuada, pautados na realidade do campo e na pedagogia da alternância, garantindo também reconhecimento profissional e estabilidade laboral. Assim, investir na formação e valorização dos educadores é investir na sustentabilidade pedagógica do próprio projeto de alternância, pois são eles os principais articuladores entre teoria e prática, entre escola e comunidade, entre o saber e o viver.

A formação dos educadores do campo não pode ser tratada como mera adequação técnica às condições rurais, mas como um processo político de construção de sujeitos comprometidos com a transformação da realidade. Formar o educador do campo é possibilitar-lhe compreender o território como espaço de luta, de identidade e de conhecimento. É também garantir condições concretas para que exerça sua prática com dignidade, com estabilidade e com o reconhecimento que sua função social exige. A formação continuada deve ser permanente, articulada ao trabalho e à vida comunitária, pois só assim se consolidará um projeto educativo emancipador e sustentável (Molina, 2006, p. 132-133).



Desse modo, além dos obstáculos ligados à formação e valorização docente, os desafios estruturais e tecnológicos representam um dos maiores entraves para a efetivação plena da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo. Em um mundo cada vez mais mediado pelas tecnologias digitais, torna-se indispensável que a educação rural também se aproprie criticamente dessas ferramentas, garantindo o acesso dos estudantes às inovações sem perder de vista a essência comunitária e territorial da aprendizagem. Todavia, a realidade de muitas escolas camponesas ainda é marcada por carências básicas, como ausência de laboratórios, conectividade precária e falta de transporte adequado, o que acentua as desigualdades educacionais entre o campo e a cidade. Conforme observa Arroyo (2012, p. 89), “[...] a precariedade da infraestrutura escolar no campo é uma forma silenciosa de negar o direito à educação de qualidade, perpetuando desigualdades históricas que desumanizam o trabalhador rural”. Essa constatação revela que o acesso à tecnologia, em vez de ser privilégio, precisa ser visto como direito e como meio de fortalecimento das práticas formativas da alternância. Gimonet (2007, p. 137) reforça essa visão ao afirmar que “[...] as novas ferramentas só têm sentido quando inseridas no contexto da vida, a serviço do diálogo entre saberes e da cooperação social”. Assim, a inserção tecnológica na educação do campo não deve reproduzir a lógica da dependência digital, mas sim favorecer o uso emancipatório dos recursos, voltado à produção de conhecimento local, à agroecologia e à sustentabilidade. É nesse ponto que a alternância revela seu caráter inovador: ao promover a integração entre ciência e experiência, ela ensina a lidar com as tecnologias sem abdicar da dimensão humana e coletiva do aprender. Dessa forma, o enfrentamento dos desafios estruturais e tecnológicos passa, necessariamente, pela formulação de políticas públicas específicas e pela construção de uma infraestrutura coerente com os princípios de justiça social que sustentam a pedagogia do campo.

Cabe salientar que a modernização agrícola e as novas dinâmicas produtivas no meio rural impõem desafios significativos à Pedagogia da Alternância, especialmente por reconfigurarem as relações de trabalho, tempo e aprendizagem. A intensificação tecnológica no campo, muitas vezes orientada por interesses empresariais e lógicas de mercado, tende a distanciar o jovem das práticas solidárias e comunitárias que sustentam a identidade camponesa. Diante disso, a alternância precisa reinventar-se constantemente, conciliando o uso responsável da tecnologia com a preservação das dimensões humanas e culturais da vida rural. Segundo Molina (2017, p. 161), “[...] a alternância enfrenta o desafio de formar sujeitos críticos que saibam lidar com a técnica sem submeter-se a ela, compreendendo-a como meio e não como fim”. Essa postura formativa se contrapõe à racionalidade produtivista, apostando na pedagogia do território e no protagonismo coletivo como caminhos para a autonomia. Em consonância, Arroyo (2012, p. 77) ressalta que “[...] o avanço técnico só tem sentido quando se traduz em melhoria das condições de vida, e não em mais exclusão e desigualdade no campo”. Essas observações, por seu turno, revelam que a modernização deve ser acompanhada por

uma reflexão ética e pedagógica sobre seus impactos, de modo que o desenvolvimento rural não se reduza a índices econômicos, mas considere também a sustentabilidade social e cultural das comunidades. Assim, a alternância precisa articular o ensino técnico e a reflexão crítica, formando jovens capazes de intervir nas dinâmicas produtivas sem perder o vínculo com suas origens. Logo, ao promover o diálogo entre inovação e tradição, esse modelo pedagógico reafirma o campo como espaço de criação, resistência e reencantamento, onde a tecnologia é apropriada como ferramenta de liberação e não como instrumento de dominação.

Dessa forma, é importante reconhecer que o processo acelerado de urbanização vem alterando profundamente as perspectivas e os projetos de vida dos jovens do campo, constituindo um dos maiores desafios contemporâneos à Pedagogia da Alternância. A sedução exercida pelos centros urbanos, alimentada pela promessa de modernidade e de oportunidades, tem contribuído para o êxodo juvenil e para o enfraquecimento das comunidades rurais. Nesse cenário, a alternância atua como um espaço de reencantamento do campo, oferecendo aos jovens a possibilidade de permanecer e prosperar sem precisar romper com suas raízes. Freire (2014, p. 91) enfatiza que “[...] educar é ajudar o homem a descobrir-se como sujeito histórico, capaz de escolher e reinventar o mundo em que vive”. Dito isso, essa visão crítica da educação é central para que o jovem rural compreenda sua permanência não como resignação, mas como ato político e existencial. Além disso, Caldart (2009, p. 173) observa que “[...] a alternância devolve sentido ao campo, mostrando que nele é possível viver com dignidade, produzir com consciência e aprender com liberdade”. Em outras palavras, a pedagogia do campo torna-se um contraponto à lógica da expulsão simbólica promovida pelo capitalismo urbano, valorizando as formas de sociabilidade e solidariedade que estruturam o modo de vida rural. Assim, a permanência no campo passa a ser compreendida como continuidade cultural e reinvenção produtiva, e não como atraso. A alternância, ao afirmar que é possível viver e aprender no território oferece aos jovens condições para transformar o espaço rural em um lugar de pertencimento e de futuro, enfrentando, de modo consciente e criativo, os desafios impostos pela urbanização e pela modernidade excludente.

A juventude do campo vive um dilema entre o sonho e o pertencimento. O discurso urbano da modernidade promete possibilidades que muitas vezes se revelam ilusórias, enquanto o campo, historicamente marginalizado, busca se reinventar como lugar de vida e de futuro. A Pedagogia da Alternância aparece nesse contexto como uma forma de afirmar que é possível permanecer sem estagnar, viver no campo sem abrir mão do direito ao desenvolvimento. Permanecer passa a ser escolha política e identitária, expressão de resistência e de esperança diante das forças que empurram os jovens para fora de seus territórios (Caldart, 2009, p. 171-172).

Assim, a Pedagogia da Alternância enfrenta o desafio de se projetar no futuro sem perder suas raízes identitárias, consolidando-se como um modelo capaz de dialogar com as transformações sociais, tecnológicas e ambientais do século XXI. À medida que o mundo rural se reinventa, com novas formas



de produção, comunicação e organização social, torna-se necessário repensar as práticas educativas para que continuem coerentes com os princípios da participação e da autonomia. Segundo Gimonet (2007, p. 211), “[...] a alternância é, antes de tudo, uma pedagogia da esperança, porque acredita na força educativa da vida cotidiana e na capacidade de cada jovem de transformar seu território”. Logo, essa concepção projeta a alternância não como método estático, mas como processo vivo e adaptável às mutações do tempo histórico. Por sua vez, Caldart (2009, p. 181) lembra que “[...] o futuro da educação do campo dependerá da capacidade de manter a memória coletiva viva, sem abdicar da inovação e da crítica às desigualdades persistentes”. Dessa forma, o caminho da alternância é o da reinvenção permanente: deve continuar valorizando o território, mas também abrir-se à interculturalidade, à agroecologia e às tecnologias sociais. O fortalecimento de redes de cooperação entre escolas, universidades e comunidades é essencial para assegurar que a alternância se consolide como paradigma de uma educação transformadora. Assim, o futuro da alternância não se limita à sobrevivência institucional, mas à reafirmação do campo como espaço de dignidade, saber e emancipação, onde educar é um ato de resistência e de criação coletiva do amanhã.

4 CONCLUSÃO

A partir da totalidade das análises realizadas ao longo deste estudo, é possível compreender que a Pedagogia da Alternância se consolida como um modelo educativo singular, capaz de articular dimensões humanas, culturais e técnicas em torno de um mesmo eixo formativo: o protagonismo do sujeito rural. Essa articulação se manifesta, sobretudo, na integração viva entre escola, família e comunidade, que rompe com o paradigma da educação centrada no espaço físico escolar. O processo formativo, portanto, expande-se para o território, transformando-o em espaço de aprendizagem e de pertencimento. Essa perspectiva promove não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o amadurecimento ético e afetivo, pois o jovem é convidado a refletir sobre sua própria realidade e a transformá-la. Dessa forma, a educação do campo deixa de ser vista como uma alternativa inferior à urbana e passa a representar um caminho legítimo de construção de saberes, de cidadania e de autonomia.

De igual maneira, as evidências revelam que o princípio da alternância, ao equilibrar tempos e espaços de formação, possibilita que o conhecimento científico e o saber popular se encontrem em diálogo permanente. Essa dinâmica formativa, baseada em idas e vindas entre escola e comunidade, garante que a aprendizagem seja contextualizada, significativa e orientada para a vida. Dessa forma, a alternância ensina o estudante a compreender o trabalho como práxis educativa, vinculando-o à ética da solidariedade e à responsabilidade com o meio ambiente. Esse processo fortalece a consciência crítica dos jovens e os prepara para atuar em suas comunidades sem precisar renunciar às suas raízes.

culturais. A relação com o território deixa, assim, de ser apenas geográfica e passa a ser simbólica, política e emocional, sustentando a permanência no campo não como imposição, mas como escolha de vida.

Além disso, destaca-se que a integração entre os espaços formativos impulsiona o desenvolvimento de uma aprendizagem integral, que ultrapassa os limites das disciplinas e das avaliações tradicionais. Ao envolver as famílias e as comunidades nas decisões pedagógicas, a alternância constrói uma rede de corresponsabilidade educativa que valoriza os saberes locais e os transforma em ponto de partida para novas descobertas. Essa coparticipação gera sentimento de pertencimento e reforça a identidade coletiva, aspectos fundamentais para reduzir a evasão escolar e consolidar a permanência estudantil. O jovem, ao sentir-se parte de um projeto comum, reconhece na escola não apenas um espaço de ensino, mas um território de construção de sentido e de esperança. Assim, a educação do campo torna-se instrumento de continuidade cultural, sem deixar de dialogar com as exigências do presente.

É preciso salientar que os resultados da pesquisa também evidenciam a relevância do acompanhamento pedagógico e da mediação dos monitores, figuras essenciais na ponte entre teoria e prática. Sua atuação fortalece a dimensão humana do processo educativo, ao mesmo tempo em que garante rigor técnico e metodológico. O monitor, nesse contexto, assume o papel de facilitador do protagonismo juvenil, orientando o estudante na elaboração de projetos, relatórios e reflexões críticas sobre suas vivências. Essa relação educativa é marcada pela escuta e pelo diálogo, constituindo-se como espaço de confiança e de construção compartilhada do conhecimento. Com isso, a alternância não apenas forma trabalhadores mais qualificados, mas cidadãos sensíveis e críticos, preparados para enfrentar as contradições do mundo rural contemporâneo.

Deve-se reconhecer, contudo, que os desafios estruturais e políticos ainda são expressivos. A falta de financiamento adequado, a precarização da infraestrutura, a ausência de políticas de valorização docente e a limitada visibilidade institucional das escolas por alternância comprometem a consolidação desse modelo. Entretanto, as experiências analisadas demonstram que, mesmo diante das adversidades, as comunidades rurais têm resistido por meio da solidariedade, da organização coletiva e da reinvenção constante de suas práticas educativas. Essa capacidade de resiliência reafirma o caráter político da alternância, pois sua sobrevivência depende, em grande medida, da mobilização social e da consciência de que o direito à educação no campo é inseparável do direito à terra e à dignidade.

Desse modo, as conclusões indicam que a Pedagogia da Alternância continua a ser uma das experiências mais potentes de reconfiguração da educação brasileira, sobretudo por propor um modelo que une emancipação e enraizamento. A integração entre escola, família e comunidade, ao favorecer aprendizagens contextualizadas e dialógicas, reafirma a possibilidade de o jovem permanecer no

campo com orgulho, autonomia e esperança. Essa permanência, longe de ser estática, é criadora: faz do território um espaço de reinvenção do futuro, onde o saber técnico, o conhecimento ancestral e o compromisso ético se entrelaçam na formação de sujeitos críticos e solidários. Assim, em um tempo marcado por rupturas e desigualdades, a alternância se apresenta como pedagogia de resistência, humanidade e reexistência, capaz de mostrar que o campo é, ainda, um lugar de vida, de saber e de futuro.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A.; FARRELL, J. G. Agroecology: the science of sustainable agriculture. 2. ed. Boca Raton: CRC Press, 2018.

ANDRADE, D. M. A pedagogia da alternância no Brasil e seus fundamentos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ANGELO, M. et al. Educação do campo: diálogos com a extensão universitária. Teresina: EDUFPI, 2017.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

BEGNAMI, J. B. Formação por alternância na educação do campo. Brasília: UNEFAB, 2022.

BRITO, D. L. et al. Educação do campo e agroecologia: resistência e luta pelo fortalecimento dos saberes e fazeres. Recife: EDUPE, 2022.

CALDART, R. S. Pedagogia do movimento sem terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. Petrópolis: Vozes, 2001.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (org.). Educação do campo: história, práticas e desafios no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 145-178.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALIARI, R. A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

CLARICE SANTOS, C. Por uma educação do campo. Brasília: MDA, 2008.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Por uma “pedagogia do encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 21416–21459, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816>. Acesso em: 20 out. 2025.

FAO. Education for rural development: towards new policy responses. Rome: FAO, 2003.

FIGUEIREDO, J. M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1949.

FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2009.

FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2014.



FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2002.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. Educación en alternancia y desarrollo rural. Madrid: MAPA, 2011.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, J.-C. Praticar e compreender a pedagogia da alternância nos CEFFAs. Brasília: UNEFAB, 2007.

GIMONET, J.-C. Réussir et comprendre la pédagogie de l’alternance: des maisons familiales rurales. Paris: L’Harmattan, 2008.

GRANEREAU, A. O livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância. Brasília: UNEFAB, 2020.

MACHADO, C.; CAMPOS, C.; PALUDO, C. (orgs.). Teoria e prática da educação do campo. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, F. J. A escola e a educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOLINA, M. C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA/INCRA, 2006.

PRIMAVESI, A. Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais. São Paulo: Nobel, 2002.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9101. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 20 de out. 2025.

SANTOS, A. N. S. et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e8633. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043> Acesso em 20 de out. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. *Caderno Pedagógico*, 21(13), e12120. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-264> Acesso em 20 de out. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(12), e10414. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-075> Acesso em 20 de out. 2025.



SANTOS, A. N. S. dos. et al. Construindo a malha educativa: reflexões sobre políticas e descontinuidades na formação docente. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4*, 16(5), e4294. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-095> Acesso em 20 de out. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9101. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 20 de out. 2025.

SANTOS, B. S. A ecologia dos saberes: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, C. M. et al. Educação do campo: políticas e práticas. Salvador: EDUFBA, 2020.

SILVA, A. L. S. et al. Educação do campo: sujeitos, saberes e reflexões. Teresina: EDUFPI, 2020.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1949.