

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO EIXO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRINCÍPIOS, INSTRUMENTOS E LUTAS POR UMA ESCOLA RURAL TRANSFORMADORA

LA PEDAGOGIA DE LA ALTERNANCIA COMO PRINCIPIO CENTRAL DE LA EDUCACION RURAL: PRINCIPIOS, INSTRUMENTOS Y LUCHAS POR UNA ESCUELA RURAL TRANSFORMADORA

Francisco Jorge Gondim¹
Renato Cristiano Lima Barreto²
Carlos Daniel Chaves Mourão³
Rogério Borborema Santos⁴
Adriano Juvenal de Lima⁵
Benilda Barboza Lopes dos Santos⁶
Maria de Lourdes Santos Siqueira de Miranda⁷
Weden Almeida Vaz⁸
Valderice Eugenio dos Santos de Sá⁹
Katywsse Alves de Carvalho¹⁰
Maurício Aires Vieira¹¹

RESUMO: A Pedagogia da Alternância se configura como o eixo metodológico central e distintivo da Educação do Campo, emergindo enquanto proposta pedagógica construída a partir das realidades e necessidades das populações rurais. Seu fundamento organizacional reside na alternância sistemática dos tempos formativos entre o espaço escolar (Tempo-Escola) e o contexto familiar, comunitário e produtivo (Tempo-Comunidade). Essa alternância é compreendida não como uma mera distribuição cronológica, mas como uma dialética intencional que busca superar a hierarquização de saberes, articulando conhecimentos acadêmicos sistematizados aos saberes locais, culturais e tradicionais camponeses. Metodologicamente, inspirada na Educação Popular e no legado de Paulo Freire, a pedagogia se opera por meio de instrumentos como o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade e os Registros, que orientam a problematização, a pesquisa e a sistematização da experiência vivida no território. Seu objetivo é a formação integral e emancipatória, visando ao desenvolvimento territorial sustentável e à formação de sujeitos críticos e vinculados a seus contextos de vida. Contudo, sua efetiva implementação enfrenta entraves estruturais significativos, tais como a carência de formação docente adequada, a fragilidade e descontinuidade das políticas públicas, a hegemonia de um modelo escolar urbano-centralizado e a inadequação da infraestrutura e da gestão das redes públicas de ensino. Conclui-se que a Pedagogia da Alternância se apresenta não como uma técnica didática isolada, mas como um projeto político-pedagógico em disputa, fundamental para a garantia de um direito à educação contextualizada e para a afirmação da dignidade e da permanência com qualidade das juventudes no campo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Formação Integral. Território. Juventude Rural.

¹Mestrando em Educação, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

²Doutorando em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN)

³Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática, Instituto Federal do Ceará (IFCE).

⁴Graduando em Bacharelado em Filosofia, UNINTER - Polo Belo Horizonte (MG).

⁵Mestre em Ciências da Educação, Universidad Del Sol (UNADES).

⁶Mestra em Ciências da Educação, Universidade Del Sol (UNADES).

⁷Mestra em Ciências da Educação, Universidad Del Sol (UNADES).

⁸Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação: Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Centro Universitário de Ensino Superior Franciscano (UNIESF).

⁹Especialista em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais, Faculdade Única de Ipatinga.

¹⁰Pós-graduada em Coordenação Pedagógica, Universidade Cândido Mendes (UCAM), Uruçuí, Piauí, Brasil.

¹¹Doutor em Educação, Instituto Federal Goiano (IF Goiano).

RESUMEN: La Pedagogía Alternante se configura como el eje metodológico central y distintivo de la Educación Rural, surgiendo como una propuesta pedagógica construida a partir de las realidades y necesidades de las poblaciones rurales. Su fundamento organizativo radica en la alternancia sistemática de los tiempos formativos entre el espacio escolar (Tiempo Escolar) y el contexto familiar, comunitario y productivo (Tiempo Comunitario). Esta alternancia se entiende no como una mera distribución cronológica, sino como una dialéctica intencional que busca superar la jerarquización del saber, articulando el saber académico sistematizado con el saber campesino local, cultural y tradicional. Metodológicamente, inspirada en la Educación Popular y el legado de Paulo Freire, la pedagogía opera a través de instrumentos como el Plan de Estudios, el Cuaderno de la Realidad y los Registros, que guían la problematización, la investigación y la sistematización de la experiencia vivida en el territorio. Su objetivo es una educación integral y emancipadora, orientada al desarrollo territorial sostenible y a la formación de sujetos críticos vinculados a sus contextos de vida. Sin embargo, su implementación efectiva enfrenta importantes obstáculos estructurales, como la falta de capacitación docente adecuada, la fragilidad y discontinuidad de las políticas públicas, la hegemonía del modelo escolar urbano-centralizado y la insuficiencia de la infraestructura y la gestión de las redes de educación pública. Se concluye que la Pedagogía de la Alternancia se presenta no como una técnica didáctica aislada, sino como un proyecto político-pedagógico en disputa, fundamental para garantizar el derecho a una educación contextualizada y para afirmar la dignidad y la permanencia de calidad de los jóvenes en las zonas rurales.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia. Educación rural. Educación integral. Territorio. Juventud rural.

I INTRODUÇÃO

2

A Educação do Campo historicamente se construiu como um projeto político-pedagógico indissociável das lutas sociais protagonizadas pelos povos rurais em defesa do reconhecimento de seus modos de vida, de sua permanência territorial e da garantia do direito à educação socialmente referenciada. Diferentemente de modelos escolares universalizantes, estruturados a partir de referenciais urbanos e industrializados, essa perspectiva educativa surge como crítica à homogeneização cultural e epistemológica que historicamente marcou a escolarização brasileira. Afirmando a centralidade do território, da cultura e das relações de trabalho como elementos constitutivos do processo educativo, a Educação do Campo redefine o sentido social da escola e reposiciona os sujeitos rurais como protagonistas de sua própria formação histórica (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008).

Nesse horizonte, a Pedagogia da Alternância se caracteriza como uma das principais matrizes organizadoras da Educação do Campo, estruturando-se a partir da articulação entre tempos e espaços formativos distintos: o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade, em uma dinâmica que busca superar a fragmentação entre teoria e prática, conhecimento científico e

saber popular, formação escolar e experiência social. Tal proposta pedagógica não se reduz a uma técnica didática, mas expressa uma concepção ampliada de educação comprometida com a formação humana integral e com o desenvolvimento territorial sustentável. Sua emergência histórica encontra raízes nas experiências francesas da década de 1930, quando famílias agricultoras passaram a questionar a inadequação da escola tradicional frente às exigências produtivas e culturais do meio rural, reivindicando modelos educativos capazes de dialogar com a realidade concreta de suas comunidades (Frazão; Dália, 2011).

A introdução da Alternância no Brasil, especialmente a partir do final da década de 1960 com a criação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas, representou marco importante na reorganização da educação rural, deslocando o foco da mera escolarização para a formação integral articulada à vida comunitária. Sob essa ótica, a escola deixa de ser compreendida como espaço isolado de transmissão de conteúdos e passa a se constituir como núcleo de produção coletiva de conhecimento, vinculado às práticas sociais e produtivas do território (Jesus, 2011). A alternância entre períodos de estudo na escola e tempos de vivência familiar e comunitária instaura movimento formativo contínuo entre reflexão e experiência, ampliando o alcance social da aprendizagem.

Do ponto de vista epistemológico, a Pedagogia da Alternância pode ser compreendida como práxis político-pedagógica orientada à emancipação, fundamentada na unidade dialética entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Tal unidade rompe com dicotomias clássicas do pensamento educacional moderno, como teoria/prática e escola/vida, e reafirma a educação como prática social historicamente situada (Lélis *et al.*, 2019). Articulando conhecimento, trabalho, cultura e território, a Alternância desloca o centro do processo educativo da transmissão de conteúdos para a construção coletiva de saberes enraizados na realidade social.

A Pedagogia da Alternância, compreendida enquanto práxis forjada na unidade tempo e espaço, rompe com a dicotomia tempo-escola e tempo-comunidade, promovendo a transformação-emancipação dos sujeitos e suas comunidades. A unidade que produz o tempo-escola e o tempo-comunidade deve ser concebida como processo político formativo, em que os dois polos se contrapõem e se negam constituindo uma totalidade. Não se trata de simples aproximação entre escola e vida, mas da assunção de uma epistemologia que compreende teoria e prática em unidade, superando a fragmentação e a hierarquização dos saberes. (Lélis *et al.*, 2019, p. 7-8).

A aproximação entre a Pedagogia da Alternância e o pensamento de Paulo Freire evidencia o caráter crítico dessa proposta formativa. Para Freire, a educação constitui prática da liberdade fundada na dialogicidade e na problematização da realidade, em oposição à

chamada educação bancária. Conforme afirma o autor, a educação se dá em comunhão mediada pelo mundo (Freire, 1992).

No âmbito da Educação do Campo, essa perspectiva implica reconhecer que a formação docente demanda não apenas domínio de conteúdos curriculares, mas também compreensão das dinâmicas socioterritoriais e compromisso ético com as comunidades rurais (Freire, 1996). Ensinar significa criar condições para que os educandos produzam conhecimento a partir de suas experiências, fortalecendo a autonomia e a participação coletiva.

Apesar de seu potencial emancipador, a implementação da Pedagogia da Alternância enfrenta limites estruturais persistentes no cenário educacional brasileiro, relacionados à insuficiência de políticas públicas específicas, à fragilidade da formação docente voltada ao campo e à permanência de referenciais escolares urbano-centrados (Freitas *et al.*, 2024). Tais desafios alertam para o fato de que a consolidação da Alternância permanece atravessada por disputas políticas e institucionais que condicionam sua expansão e fortalecimento.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a Pedagogia da Alternância como eixo estruturante da Educação do Campo, discutindo seus fundamentos históricos, epistemológicos e políticos, bem como os desafios contemporâneos que marcam sua implementação. Ao fazê-lo, busca-se contribuir para o aprofundamento teórico-crítico desse campo de estudos e para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com justiça social, autonomia dos sujeitos e permanência qualificada das juventudes rurais em seus territórios.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se como pesquisa de natureza qualitativa, ancorada em revisão bibliográfica e análise teórico-crítica da produção acadêmica acerca da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo. A escolha pela abordagem qualitativa decorreu da necessidade de apreender os sentidos, fundamentos e implicações político-pedagógicas do fenômeno investigado, considerando sua historicidade, suas determinações sociais e seus desdobramentos epistemológicos no âmbito das políticas educacionais e das práticas formativas desenvolvidas em territórios rurais. Tal opção metodológica possibilita compreender o objeto em sua complexidade, reconhecendo-o como construção social situada e atravessada por disputas de projetos educativos e concepções de desenvolvimento.

O percurso metodológico organizou-se a partir do levantamento, seleção e exame sistemático de obras que discutem a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e a pedagogia freireana, priorizando produções que abordam essas temáticas sob enfoque crítico e interdisciplinar. Esse movimento analítico permitiu identificar categorias centrais, como formação humana integral, emancipação, território, dialogicidade, práxis e políticas públicas, bem como mapear convergências conceituais, tensões interpretativas e lacunas investigativas presentes na literatura especializada, conforme indicam Teixeira, Bernartt e Trindade (2008).

Além disso, a investigação assumiu como pressuposto que a pesquisa bibliográfica não se limita à mera compilação de autores, mas envolve um processo rigoroso de seleção, leitura crítica, comparação de abordagens e construção de sínteses interpretativas. Nesse sentido, a revisão foi conduzida de modo a estabelecer relações entre diferentes matrizes teóricas, articulando contribuições da sociologia da educação, da pedagogia crítica e dos estudos sobre ruralidade, com vistas a compreender a Pedagogia da Alternância como proposta que emerge de demandas sociais concretas e se insere em projetos mais amplos de transformação do campo brasileiro. Lakatos e Marconi (2003, p. 44), ressaltam:

A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Permite ao pesquisador cobrir uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, sobretudo quando o problema exige dados muito dispersos pelo espaço.

5

A interpretação do material analisado fundamentou-se na perspectiva crítico-dialética, compreendendo a educação como prática social historicamente situada, atravessada por relações de poder, cultura, trabalho e território. Nessa direção, a análise buscou evidenciar simultaneamente o potencial emancipatório da Pedagogia da Alternância e os condicionantes estruturais que incidem sobre sua efetivação nas políticas educacionais, contribuindo para a consolidação de um debate teórico comprometido com os sujeitos do campo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme já evidenciado, a Educação do Campo representa um campo de conhecimento em constante evolução, profundamente conectado às lutas dos povos do campo por reconhecimento, equidade no uso da terra e acesso a uma educação que respeite suas especificidades. Em oposição aos modelos pedagógicos padronizados, geralmente fundamentados em realidades urbanas e industriais, essa proposta educacional se desenvolve a partir das necessidades sociais, culturais e produtivas das comunidades rurais, promovendo

práticas de ensino que dialogam com a vida no campo (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008). Colocando o território, o trabalho e a cultura como elementos essenciais do aprendizado, a Educação do Campo transforma o papel da instituição escolar e reposiciona os sujeitos do campo, que deixam de ser meros receptores para se tornarem agentes ativos na construção do saber.

A Pedagogia da Alternância insere-se nesse horizonte como experiência formativa que tem origem na França, na década de 1930, a partir da criação das *Maisons Familiales Rurales* (MFR). Essas instituições surgiram da iniciativa de agricultores e famílias camponesas que questionavam a inadequação da escola tradicional às necessidades do meio rural. A escola urbana, centrada em currículos abstratos e desvinculada da realidade produtiva, contribuía para o êxodo rural e para a desvalorização dos saberes camponeses. Em resposta, foi organizada uma proposta formativa que articulava períodos de formação escolar com períodos de vivência e trabalho na propriedade familiar, permitindo que o jovem permanecesse no campo enquanto se qualificava técnica e culturalmente (Frazão; Dália, 2010).

A experiência francesa que deu origem à Pedagogia da Alternância não se constituiu inicialmente como política pública estatal, mas como iniciativa comunitária organizada por famílias agricultoras que buscavam uma formação escolar articulada às suas condições de vida. Sustentada por associações familiares, essa proposta assumiu desde o início forte caráter participativo, estruturando-se na corresponsabilidade das famílias pela gestão e pelo projeto formativo.

Gimonet (2007), afirma que se trata de um movimento pedagógico que articula a vida cotidiana dos estudantes com a reflexão teórica, organizando tempos e espaços educativos de modo alternado. Não se reduz, portanto, a uma técnica didática ou reorganização de calendário, mas sim uma concepção de formação voltada especialmente aos filhos de agricultores, introduzida no Brasil por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas) (Conte, 2022).

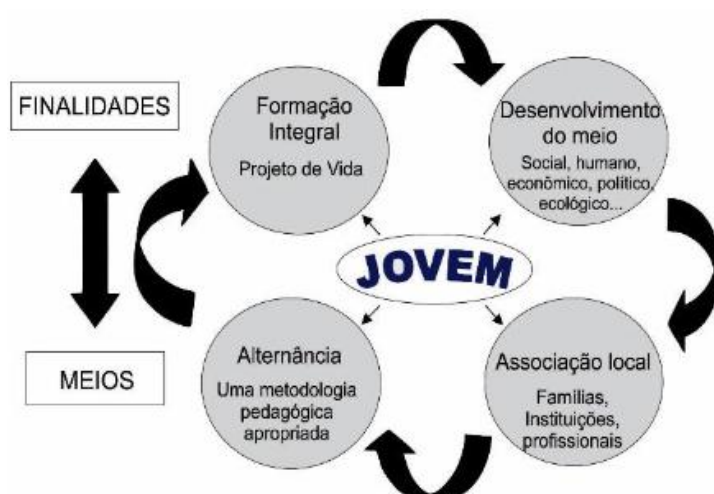
No Brasil, a Pedagogia da Alternância foi introduzida no final da década de 1960, inicialmente no Espírito Santo, com a criação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Sua expansão ocorreu em diálogo com movimentos sociais rurais, pastorais da Igreja Católica e organizações de base que reivindicavam educação adequada às realidades do campo.

Para Conte (2022), a consolidação da Alternância no país vinculou-se diretamente ao fortalecimento da Educação do Campo enquanto movimento político, especialmente a partir

das décadas de 1980 e 1990, quando as lutas por reforma agrária e por políticas públicas específicas ganharam maior visibilidade. Diferentemente do contexto francês, onde a proposta surgiu de associações familiares autônomas, no Brasil sua trajetória articulou-se de modo mais explícito às disputas por reconhecimento estatal e institucionalização nas políticas educacionais.

Do ponto de vista conceitual, a Pedagogia da Alternância não se reduz a uma simples organização diferenciada do calendário escolar, representada na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Os 4 pilares da Pedagogia da Alternância.



Fonte: Calvó (1999).

A metodologia a partir dos seus pilares fez surgirem novas experiências, as quais possibilitaram alternativas pensadas e geridas pelos agricultores, movimentos sociais do campo e instituições religiosas. Essa metodologia tem como característica a valorização do jovem do campo, a preservação e o desenvolvimento do meio a partir de uma formação integral.

Segundo Gimonet (2007), um de seus principais sistematizadores, trata-se de um sistema pedagógico que articula formação escolar, experiência socioprofissional e participação comunitária, estruturando-se a partir de instrumentos específicos, como o plano de estudo, o caderno de realidade, as visitas às famílias e as sessões de retorno. A alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade não significa apenas deslocamento físico do estudante, mas integração sistemática entre experiência concreta e reflexão teórica, promovendo circulação permanente entre prática social e elaboração conceitual.

No Tempo-Escola, os conteúdos são problematizados e sistematizados à luz das experiências vividas no território; no Tempo-Comunidade, os estudantes desenvolvem atividades orientadas, investigam a realidade local e aplicam conhecimentos construídos coletivamente (Lomba; Cardoso, 2020). Essa dinâmica instaura movimento formativo que rompe com dicotomias clássicas entre teoria e prática, escola e vida, trabalho manual e trabalho intelectual.

Segundo Lélis *et al.* (2019), a Alternância constitui metodologia que reconhece a comunidade como espaço legítimo de produção de saberes, atribuindo estatuto epistemológico às experiências camponesas. Para os autores, não se trata, portanto, de articular teoria e prática, mas, sim, de compreender que teoria e prática existem em unidade, em reciprocidade. Esse princípio assenta-se na concepção de totalidade concreta, que concebe as múltiplas interdependências que se estabelecem no mundo real.

Sob o ponto de vista epistemológico, a Alternância aproxima-se da concepção freireana de educação como prática da liberdade. Ao recusar a lógica transmissiva da educação bancária, afirma a centralidade do diálogo, da problematização e da construção coletiva do conhecimento. Freire (1992) explicita fundamento relacional que sustenta a proposta alternante: o conhecimento nasce da mediação entre sujeitos históricos e sua realidade concreta. A noção de *práxis*¹², entendida como unidade entre ação e reflexão transformadora, assume papel estruturante nesse modelo formativo, pois a experiência comunitária não é tomada como dado bruto, mas como realidade a ser analisada criticamente.

No contexto da Educação do Campo, essa postura implica diálogo permanente com as comunidades e construção coletiva do currículo, integrando práticas pedagógicas às dinâmicas territoriais.

[...] um programa formativo assim concebido deve priorizar práticas que contemplem a integração indivíduo entre corpo e mente; racionalidade e sensibilidade; ser humano e natureza; favorecendo novas práticas de relações entre as pessoas com vistas a se tornarem mais cooperativas e solidárias (Souza, 2013, p. 239-240).

Politicamente, a Pedagogia da Alternância integra projeto mais amplo de resistência socioterritorial.

¹² Em Marx (2010), a *práxis* designa a atividade humana consciente e transformadora por meio da qual os indivíduos produzem suas condições materiais de existência e, simultaneamente, produzem a si mesmos enquanto seres históricos. O trabalho constitui a forma primordial dessa *práxis*, pois nele se realiza a unidade entre concepção e execução, entre pensamento e ação. Diferentemente de uma prática meramente técnica ou repetitiva, a *práxis* implica intencionalidade, historicidade e mediação social. No entanto, sob o capitalismo, essa atividade perde seu caráter formador e emancipador, convertendo-se em trabalho alienado, no qual o sujeito não se reconhece no produto nem no processo de sua própria ação.

A formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos (Jesus, 2011, p. 4).

Valorizando saberes camponeses, promovendo permanência qualificada das juventudes no campo e articulando educação e desenvolvimento sustentável, a proposta confronta processos históricos de marginalização rural e êxodo forçado. Nesse sentido, a formação não visa apenas qualificação técnica, mas construção de autonomia coletiva e fortalecimento da identidade socioterritorial (Jesus, 2011).

Entretanto, sua implementação ocorre em meio a embates estruturais próprios da sociedade brasileira. A persistência de modelos urbano-centrados de escolarização, a insuficiência de financiamento público, a precarização das condições de trabalho docente e a descontinuidade de políticas voltadas à Educação do Campo constituem entraves significativos (Freitas *et al.*, 2024). Soma-se a isso a dificuldade de formação específica de professores para atuação em contextos alternantes, o que compromete a consolidação da proposta enquanto política pública estruturada.

Esses desafios evidenciam que a Pedagogia da Alternância permanece como projeto em disputa. Sua potência formativa reside na articulação entre território, trabalho, cultura e educação; contudo, sua efetivação depende de reconhecimento institucional, políticas públicas consistentes e formação docente comprometida com seus fundamentos epistemológicos e políticos.

Para Lomba e Cardoso (2020), compreender seus fundamentos históricos, tanto da França quanto do Brasil, sua estrutura metodológica e seus desafios contemporâneos torna-se condição necessária para avaliar sua contribuição à formação humana integral e à construção de processos educativos vinculados às realidades do campo.

A análise desenvolvida até aqui permite identificar um conjunto articulado de dimensões que estruturam a Pedagogia da Alternância enquanto projeto político-pedagógico. Essas dimensões (histórica, metodológica, epistemológica, política e estrutural), encontram-se sistematizadas no Quadro 1, que sintetiza os fundamentos teóricos mobilizados e suas implicações para a Educação do Campo, funcionando como eixo organizador da discussão subsequente.

Quadro 1 – Dimensões da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo.

Dimensão	Fundamento Teórico	Implicações Pedagógicas	Contribuição para a Educação do Campo
Histórica	Lutas sociais rurais (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008)	Educação vinculada ao território	Reconhecimento sociopolítico do campo
Metodológica	Alternância Tempo-Escola/Tempo-Comunidade (Frazão; Dália, 2010)	Integração teoria-prática	Formação contextualizada
Epistemológica	Práxis e dialogicidade (Freire, 1992; 1996)	Produção coletiva do conhecimento	Emancipação crítica
Política	Resistência socioterritorial (Jesus, 2011)	Valorização da cultura camponesa	Permanência qualificada no campo
Estrutural	Limites institucionais (Freitas <i>et al.</i> , 2024)	Necessidade de políticas públicas	Consolidação da proposta

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao unir Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, a Pedagogia da Alternância supera dicotomias históricas da educação e toma a vida social como base formativa. No entanto, sua efetivação enfrenta disputas institucionais e limites estruturais. Assim, compreendê-la exige reconhecê-la como proposta emancipatória e campo de disputa, dependente de teoria consistente, formação docente e políticas públicas para os sujeitos do campo.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

10

O conjunto de produções examinadas permite afirmar que a Pedagogia da Alternância não é unicamente uma experiência metodológica diferenciada, mas uma proposta que questiona os fundamentos do modelo escolar moderno. Ao articular Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, a Alternância desloca o eixo da escolarização de uma lógica transmissiva e abstrata para uma lógica relacional, territorializada e vinculada às condições concretas de existência dos sujeitos do campo. Essa reorganização implica redefinição do próprio estatuto do conhecimento escolar, que deixa de ocupar posição hierarquicamente superior em relação aos saberes comunitários.

Observa-se que a dimensão histórica da Alternância, tanto em sua origem francesa quanto em sua consolidação brasileira, revela que sua emergência está associada a contextos de contestação à inadequação da escola tradicional ao meio rural. No Brasil, particularmente, sua expansão ocorre em diálogo com movimentos sociais do campo, o que imprime à proposta caráter político mais explícito. Tal característica diferencia a experiência brasileira da francesa,

pois a institucionalização da Alternância no país insere-se em disputas por reconhecimento estatal e por políticas educacionais específicas.

Metodologicamente, os instrumentos próprios da Alternância, como o plano de estudo, o caderno da realidade e as sessões de retorno, demonstram que não se trata de mera alternância cronológica entre espaços. A circulação entre experiência e sistematização é um processo formativo contínuo, no qual a realidade não é tomada como dado imutável, mas como objeto de investigação crítica. Nesse sentido, a metodologia assume caráter investigativo e problematizador, aproximando-se das bases da educação popular e da pedagogia freireana.

A dimensão epistemológica revela que a Alternância se sustenta na unidade entre teoria e prática, compreendida como práxis. A produção do conhecimento não ocorre por simples aplicação de conteúdos à realidade, mas por movimento dialético em que experiência e reflexão se interpenetram. Essa compreensão rompe com a fragmentação característica da racionalidade escolar moderna e reafirma o território como espaço legítimo de produção de saberes, conferindo centralidade às vivências camponesas na construção curricular.

Politicamente, a proposta se mostra vinculada à resistência socioterritorial. Ao valorizar a permanência qualificada da juventude no campo, a Alternância confronta processos históricos de marginalização e êxodo rural. A formação integral, nesse contexto, ultrapassa a qualificação técnica para o trabalho agrícola, configurando-se como projeto de fortalecimento da identidade coletiva e de construção de autonomia comunitária. A educação, assim, articula-se a um projeto de desenvolvimento territorial que reconhece os sujeitos do campo como protagonistas.

Entretanto, a análise também evidencia contradições estruturais que impedem sua consolidação. A permanência de currículos urbano-centrados, a fragilidade do financiamento público e a insuficiência de políticas continuadas para a Educação do Campo revelam que a Alternância opera em cenário institucional adverso. A dependência de iniciativas locais e a descontinuidade de programas governamentais comprometem a expansão e a estabilidade das experiências alternantes.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à formação docente. A ausência de políticas específicas voltadas à preparação de professores para atuar em contextos de Alternância limita a potência da proposta. A compreensão dos fundamentos epistemológicos e políticos da Alternância exige formação que ultrapasse o domínio técnico, demandando articulação entre teoria crítica, conhecimento das dinâmicas territoriais e compromisso ético

com as comunidades rurais. Sem esse suporte formativo, há risco de esvaziamento de seus princípios estruturantes.

Assim, a análise permite concluir que a Pedagogia da Alternância se constitui simultaneamente como projeto emancipatório e campo de disputa. Sua potência reside na articulação entre território, trabalho, cultura e educação em uma perspectiva formativa integral; contudo, sua efetivação depende de reconhecimento institucional e de políticas públicas consistentes que assegurem financiamento, formação docente e estabilidade normativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância como eixo estruturante da Educação do Campo não é apenas uma dimensão metodológica, mas sobretudo, um projeto político-pedagógico articulado às lutas históricas dos povos rurais. Ao retomar sua origem nas experiências francesas das *Maisons Familiales Rurales* e acompanhar sua consolidação no Brasil em diálogo com movimentos sociais e disputas por reconhecimento estatal, evidenciou-se que a Alternância surge como resposta concreta à inadequação do modelo escolar urbano-centrado às realidades do campo.

No plano conceitual e epistemológico, constatamos que a Alternância se sustenta na unidade entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade como expressão da práxis formativa. Essa unidade rompe com fragmentações históricas entre teoria e prática, escola e vida, conhecimento científico e saber popular, deslocando o centro do processo educativo para a realidade socioterritorial dos sujeitos. Ao reconhecer o território como espaço legítimo de produção de conhecimento, a proposta afirma uma concepção de formação integral que articula trabalho, cultura e identidade coletiva.

Politicamente, sua centralidade na permanência qualificada das juventudes no campo indica que a formação não se restringe à capacitação técnica, mas se orienta à construção de autonomia e fortalecimento comunitário. A educação, nesse contexto, constitui dimensão estratégica na defesa do direito à terra, à cultura e à dignidade dos sujeitos rurais, integrando-se a um horizonte mais amplo de justiça social.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou que sua efetivação encontra limites estruturais persistentes. A insuficiência de políticas públicas contínuas, a precarização das condições de trabalho docente e a hegemonia de referenciais escolares urbano-centrados configuram obstáculos que tensionam sua consolidação. Tais condicionantes demonstram que

a Alternância permanece como proposta em disputa, dependente de reconhecimento institucional e de investimento público que assegure sua estabilidade e expansão.

Assim, a Pedagogia da Alternância não pode ser compreendida como técnica didática isolada, mas como concepção educativa que articula dimensões históricas, epistemológicas e políticas em um projeto formativo integral. Sua relevância para a Educação do Campo reside na capacidade de articular conhecimento e vida social, território e formação, experiência e reflexão crítica. O fortalecimento dessa proposta exige continuidade de pesquisas, ampliação de políticas específicas e formação docente comprometida com seus fundamentos.

REFERÊNCIAS

CALVÓ, P. P. **Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1999, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: [s. n.], 1999.

CONTE, I. I. Pedagogia da alternância na educação do campo em uma escola pública. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, jan./dez. 2022.

FRAZÃO, G. A.; DÁLIA, J. de M. T. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento do Meio: possibilidades e desafios para a Educação do Campo Fluminense. In: CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS, 1., 2011. **Anais [...]** Brasília, DF: Ipea, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo16.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2026.

13

FREITAS, V. da S.; AMPARO, V. M. do; NERI, W. da C.; SILVA, C. J. da; SILVA JÚNIOR, A. S. da; VIEIRA, M. A. Pedagogia da alternância e a formação docente para educação no/do campo. **Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2024.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAS**. Tradução: Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares, 2007.

JESUS, J. N. de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, jan./jun. 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉLIS, Ú. A. de; MACEDO, M. M.; SILVA, L. L. da; GOMES, M. A. A. S. Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: dos hibridismos epistemológicos à simetria com a Educação Popular. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, e7323, 2020.

LOMBA, Roni Mayer; CARDOSO, Josiane Pereira. Educação do campo e pedagogia da alternância: uma análise das Escolas Família Agrícola do Amapá. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 23, n. 53, p. 361-384, maio/ago. 2020.

MACIEL, M. C.; SOUZA, E. L. de. A pedagogia da alternância na perspectiva freireana. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 8, n. 3, dez. 2020.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

RODRIGUES, A. C. L.; OLIVEIRA, F. F. de; COSTA, O. A. da. **Manual: Conhecendo a Pedagogia da Alternância**. São Luís: Instituto Federal do Maranhão, 2020. Disponível em: https://profept.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2020/08/Anny-Camila-MANUAL_CONHECENDO_A_PEDAGOGIA_DA_ALTERN%C3%82NCIA.pdf. Acesso em: 4 fev. 2026.

SOUZA, R. C. C. R. de. Formação de professores: tempos de vida-tempos de aprendizagem. In: SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. (org.). **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinariedade**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 239-262.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.