

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO CONTEXTUALIZADA, INTEGRAL E EMANCIPATÓRIA

YOUTH AND ADULT EDUCATION AND ALTERNATING PEDAGOGY: POSSIBILITIES
FOR A CONTEXTUALIZED, HOLISTIC, AND EMANCIPATORY EDUCATION

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y PEDAGOGIA ALTERNADA: POSIBILIDADES
PARA UNA EDUCACIÓN CONTEXTUALIZADA, HOLÍSTICA Y EMANCIPADORA

Luana Karla Fernandes Félix¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo analisou as contribuições e os desafios da Pedagogia da Alternância para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase na contextualização curricular, permanência escolar e formação integral de sujeitos trabalhadores. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, foi realizada por meio de revisão bibliográfica de 15 artigos científicos publicados entre 2023 e 2026, selecionados em bases e portais de periódicos a partir dos descritores Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia da Alternância, PROEJA, Educação do Campo e Educação Profissional. A análise temática organizou os resultados em quatro eixos: articulação entre tempos e espaços formativos; integração entre escolarização, trabalho e território; participação das famílias e comunidades; e condições docentes e institucionais. Os resultados indicaram que a alternância amplia o sentido social da aprendizagem ao articular conhecimentos escolares às experiências de trabalho, práticas comunitárias e projetos de vida. Também favorece a valorização da diversidade, a autonomia e a construção de currículos integrados. Contudo, sua efetividade requer formação docente específica, planejamento coletivo, infraestrutura, acompanhamento, avaliação formativa e políticas de permanência. Conclui-se que a Pedagogia da Alternância constitui uma organização pedagógica dialógica, especialmente relevante para contextos do campo e da educação profissional.

Palavras-chave: Educação ao longo da vida. Formação integral. Educação do campo. Trabalho como princípio educativo. Permanência escolar.

¹ Discente do Mestrado em Ciências da Educação pela Christian Business School; 2024 até os dias atuais. Especialização em educação inclusiva com ênfase em tecnologias assistivas pela Universidade Potiguar (UNP); Graduada em Ciências Sociais (licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); 2012 a 2016.

² Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS.

ABSTRACT: This article analyzed the contributions and challenges of Alternation Pedagogy to Youth and Adult Education, emphasizing curricular contextualization, school retention, and the comprehensive education of working students. The study adopted a qualitative, exploratory, and descriptive approach through a literature review of 15 scientific articles published between 2023 and 2026. Thematic analysis identified four axes: articulation between educational times and spaces; integration of schooling, work, and territory; participation of families and communities; and teaching and institutional conditions. The results showed that Alternation Pedagogy strengthens the social meaning of learning by connecting school knowledge with work experiences, community practices, and students' life projects. It also contributes to valuing diversity, strengthening autonomy, reducing the gap between school and everyday life, and developing integrated curricula. However, its effectiveness depends on specific teacher training, collaborative planning, adequate infrastructure, community-period monitoring, formative assessment, and retention policies. The study concludes that Alternation Pedagogy should not be understood merely as a change in the school calendar, but as a dialogical pedagogical organization capable of addressing the specificities of Youth and Adult Education, particularly in rural and vocational education contexts.

Keywords: Lifelong education. Comprehensive education. Rural education. Work as an educational principle. School retention.

RESUMEN: Este artículo analizó los aportes y desafíos de la Pedagogía de la Alternancia para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), con énfasis en la contextualización curricular, la permanencia escolar y la formación integral. La investigación cualitativa y exploratoria revisó 15 artículos científicos publicados entre 2023 y 2026 sobre EJA, Pedagogía de la Alternancia, PROEJA, Educación Rural y Educación Profesional. El análisis se organizó en cuatro ejes: articulación de tiempos y espacios formativos; integración entre escolarización, trabajo y territorio; participación de familias y comunidades; y condiciones docentes e institucionales. Los resultados muestran que la alternancia fortalece el aprendizaje al vincular conocimientos escolares con experiencias laborales, prácticas comunitarias y proyectos de vida. También favorece la diversidad, la autonomía y los currículos integrados. Sin embargo, requiere formación docente, planificación colectiva, infraestructura, seguimiento, evaluación formativa y políticas de permanencia. Se concluye que constituye una organización pedagógica dialógica, especialmente relevante para la educación rural y profesional.

Palabras clave: Educación a lo largo de la vida. Educación integral. Educación rural. El trabajo como principio educativo. Permanencia escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade marcada pela diversidade de trajetórias, idades, pertencimentos territoriais e experiências de trabalho. Os estudantes que retornam à escola carregam conhecimentos produzidos na família, na profissão, na comunidade e nas lutas cotidianas, mas também enfrentam obstáculos relacionados ao tempo disponível, ao deslocamento, à renda, ao cuidado de outras pessoas e às interrupções anteriores da

escolarização. Essa realidade exige propostas que reconheçam o estudante adulto como sujeito de direitos e de saberes, evitando currículos infantilizados ou dissociados de sua vida social (Pereira; Castro, 2024; Cruz; Ney, 2025).

No âmbito da educação profissional, tais desafios se tornam ainda mais evidentes. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) busca aproximar a formação geral e a qualificação profissional, porém sua implementação convive com dificuldades de oferta, identidade institucional, continuidade e adequação às necessidades dos trabalhadores-estudantes. A consolidação do programa depende de uma concepção de formação humana integral, de compromisso institucional e de condições efetivas para assegurar acesso, permanência e qualidade (Ferreira; Rocha, 2024; Cruz; Ney, 2025).

A relação entre trabalho e escolarização não pode ser tratada apenas como ajuste funcional às exigências do mercado. Os trabalhadores-estudantes da EJA atribuem ao trabalho sentidos relacionados à sobrevivência, à identidade, ao reconhecimento e às expectativas de transformação de vida. Assim, uma proposta educativa pertinente precisa acolher essas experiências sem converter a escola em mero espaço de treinamento, articulando conhecimento científico, cultura, cidadania e leitura crítica da realidade (Pereira; Castro, 2024).

3

É nesse cenário que a Pedagogia da Alternância se apresenta como possibilidade de organização dos processos formativos. Sua estrutura articula períodos vividos em espaços educativos institucionais com períodos de inserção na família, no trabalho e na comunidade, buscando produzir continuidade entre teoria e prática. A proposta integra a formação escolar à realidade social e cultural dos estudantes e encontra aplicação em diferentes níveis e modalidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Vieira; Leal; Weigel, 2024; Ferreira; Matos, 2023).

A aproximação entre EJA e Pedagogia da Alternância é particularmente relevante porque ambas demandam flexibilidade, diálogo e reconhecimento dos conhecimentos construídos fora da escola. A alternância pode favorecer o planejamento de tempos formativos compatíveis com a vida dos trabalhadores, a investigação de problemas do território e a socialização dos saberes produzidos no cotidiano. Entretanto, a simples divisão do calendário entre escola e comunidade não garante uma prática transformadora, pois os diferentes tempos

precisam ser integrados por objetivos, instrumentos de acompanhamento, atividades de pesquisa e processos avaliativos coerentes (Vieira; Leal; Weigel, 2024; Moura; Carvalho, 2024).

Experiências recentes mostram que a alternância pode ser aplicada em contextos diversos. No PROEJA, a prática docente evidencia a centralidade dos saberes experienciais, da sensibilidade às trajetórias dos estudantes e do trabalho coletivo. Em experiências vinculadas ao PRONERA/EJA, a interrupção dos encontros presenciais durante a pandemia afetou a articulação entre tempos, espaços e vínculos comunitários, demonstrando a importância do acompanhamento pedagógico contínuo (Oliveira; Azevedo, 2026; Vieira; Moreira, 2023).

Apesar de suas potencialidades, permanecem questões sobre as condições necessárias para que a Pedagogia da Alternância responda às especificidades da EJA. A heterogeneidade etária, as responsabilidades familiares, a inserção profissional, a desigualdade digital e a diversidade territorial exigem adaptações que não podem ser simplesmente importadas de experiências voltadas a adolescentes do campo. Além disso, a formação dos professores, o planejamento coletivo e o apoio institucional são dimensões decisivas para evitar a fragmentação curricular e a responsabilização individual do estudante por sua permanência (Freitas *et al.*, 2024; Trindade; Barin, 2024).

Diante desse contexto, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: de que modo a Pedagogia da Alternância pode contribuir para a contextualização curricular, a permanência escolar e a formação integral dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? O objetivo geral consistiu em analisar, na produção científica recente, as contribuições, os limites e as condições de implementação da Pedagogia da Alternância na EJA, especialmente em experiências de educação do campo e educação profissional. Especificamente, buscou-se compreender seus fundamentos, identificar convergências com as necessidades dos trabalhadores-estudantes e sistematizar desafios pedagógicos e institucionais.

MÉTODOS:

A pesquisa foi caracterizada como revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade exploratório-descritiva. Essa opção permitiu reunir estudos recentes sobre EJA, PROEJA, educação do campo e Pedagogia da Alternância, comparando seus objetos, procedimentos e resultados. O foco não se restringiu à quantificação das publicações, pois se

buscou interpretar os sentidos atribuídos à alternância e as condições apontadas para sua aplicação junto a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.

As buscas foram realizadas entre junho e julho de 2026, em SciELO, *Google Scholar* e portais institucionais de periódicos científicos. Utilizaram-se, de forma isolada e combinada, os descritores “Educação de Jovens e Adultos”, “Pedagogia da Alternância”, “PROEJA”, “Educação do Campo”, “Educação Profissional”, “tempo-escola” e “tempo-comunidade”. A pesquisa contemplou textos em língua portuguesa, com acesso integral disponível e identificação editorial suficiente para elaboração das referências conforme a ABNT.

Foram incluídos artigos científicos publicados entre 2023 e 2026 que apresentassem relação direta com pelo menos um dos seguintes eixos: práticas de Pedagogia da Alternância; experiências de EJA ou PROEJA; formação de educadores para contextos de alternância; integração entre trabalho, território e currículo; participação familiar e comunitária; permanência e tecnologias educacionais. Excluíram-se trabalhos duplicados, resenhas, editoriais, dissertações, teses, capítulos de livros e textos sem acesso ao conteúdo completo.

O *corpus* final reuniu 15 artigos. A escolha desse conjunto considerou a atualidade, a aderência temática e a possibilidade de construir uma análise equilibrada entre estudos diretamente voltados à EJA/PROEJA e pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância em escolas do campo, Centros Familiares de Formação por Alternância e Institutos Federais. Os dados extraídos compreenderam autoria, ano, contexto investigado, objetivo, abordagem metodológica, resultados e contribuições para a questão proposta.

A análise foi conduzida em três etapas. Na primeira, realizou-se leitura integral e elaboração de fichamentos. Na segunda, os achados foram agrupados por convergência temática. Na terceira, ocorreu a interpretação comparativa, com atenção às aproximações e tensões entre as necessidades dos estudantes da EJA e os princípios da alternância. Desse processo emergiram quatro categorias: articulação entre tempos e espaços formativos; integração entre trabalho, escolarização e território; participação das famílias e comunidades; e condições docentes, tecnológicas e institucionais.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica baseada em documentos de acesso público, não houve participação direta de seres humanos nem coleta de dados pessoais. Ainda assim, observaram-se cuidados de integridade acadêmica, com conferência de autoria, dados editoriais, links e correspondência entre citações e referências. A síntese apresentada preservou o sentido

dos resultados relatados pelos autores e evitou generalizações que extrapolassem os contextos investigados.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Educação de jovens e adultos, trabalho e direito à formação

A EJA se estrutura a partir do reconhecimento de que a educação básica deve ser assegurada ao longo da vida. Seus estudantes não formam um grupo homogêneo: incluem jovens que passaram por reprovações e abandono, adultos que conciliam estudo e trabalho, idosos que buscam alfabetização e pessoas de comunidades rurais, ribeirinhas, indígenas e periféricas. Essa pluralidade impede a adoção de práticas padronizadas e exige que o currículo dialogue com diferentes ritmos, linguagens, expectativas e experiências sociais (Pereira; Castro, 2024; Cruz; Ney, 2025).

Nos estudos sobre o PROEJA, a formação integral aparece como princípio capaz de superar a separação entre conhecimentos gerais e formação técnica. A educação profissional integrada deve abranger as múltiplas dimensões da vida, e não apenas responder à ocupação imediata. A implementação do programa também requer compromisso institucional, recursos e compreensão de sua especificidade, pois a mera abertura de turmas não assegura acesso, permanência ou qualidade (Ferreira; Rocha, 2024; Cruz; Ney, 2025).

O trabalho ocupa lugar central na experiência dos sujeitos da EJA, sendo vivido simultaneamente como necessidade material, fonte de reconhecimento, elemento de identidade e espaço de conflitos. Essa constatação reforça a importância de um currículo que problematize as relações de trabalho e valorize saberes profissionais sem naturalizar desigualdades. Para o estudante adulto, atividades que articulam conteúdo escolar e situações concretas podem produzir maior relevância, desde que preservem a dimensão crítica e científica da formação (Pereira; Castro, 2024).

Outro aspecto contemporâneo é a presença das tecnologias digitais, embora a produção científica sobre sua utilização no PROEJA ainda seja reduzida. Em uma modalidade na qual os estudantes frequentemente enfrentam limitações de tempo e deslocamento, esses recursos podem apoiar comunicação, registro e continuidade dos estudos. Contudo, seu uso precisa

considerar acesso a equipamentos, conectividade, letramento digital e suporte pedagógico, para que não reproduza ou amplie processos de exclusão (Trindade; Barin, 2024).

A permanência escolar, portanto, não depende apenas da motivação individual. Ela se relaciona à organização dos horários, ao acolhimento, à oferta de transporte e alimentação, à compatibilidade com jornadas de trabalho e à capacidade de a escola construir experiências significativas. A evasão, quando analisada apenas como decisão do estudante, oculta barreiras produzidas pela própria instituição e pelas desigualdades sociais, razão pela qual a permanência deve ser assumida como responsabilidade coletiva e institucional (Ferreira; Rocha, 2024; Cruz; Ney, 2025).

3.2 Fundamentos e organização da pedagogia da alternância

A Pedagogia da Alternância nasceu da necessidade de oferecer formação vinculada à vida das populações rurais, superando a incompatibilidade entre o calendário escolar convencional e as atividades das famílias. Sua trajetória consolidou uma proposta que integra teoria e prática, escola e realidade sociocultural. No Brasil, essa organização foi apropriada por Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais, movimentos sociais, cursos de Educação do Campo e instituições da Rede Federal (Vieira; Leal; Weigel, 2024; Ferreira; Matos, 2023).

O princípio mais conhecido é a alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade. Entretanto, a proposta envolve mais do que deslocamento físico, pois os períodos precisam se comunicar por meio de instrumentos pedagógicos, como planos de estudo, cadernos da realidade, pesquisas temáticas, visitas, tutorias, colocação em comum e projetos de intervenção. Quando esses elementos são articulados, a experiência vivida no território se transforma em objeto de investigação, e o conhecimento escolar retorna à comunidade como possibilidade de interpretação e ação (Vieira; Leal; Weigel, 2024; Moura; Carvalho, 2024).

A aproximação da Pedagogia da Alternância com o trabalho de base e a pesquisa participante desloca o estudante de uma posição passiva, pois ele observa, registra, pergunta, compara e socializa conhecimentos produzidos em diferentes espaços. A pesquisa do cotidiano não substitui o conhecimento sistematizado; ao contrário, cria perguntas concretas que favorecem a apropriação de conceitos científicos, históricos, sociais e tecnológicos e fortalecem a capacidade de intervenção na realidade (Moura; Carvalho, 2024).

A participação da família e da comunidade constitui outra dimensão fundamental. As famílias reconhecem a contribuição dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância para a formação dos jovens e para o desenvolvimento territorial, embora também identifiquem aspectos que precisam ser fortalecidos. Essa participação pode ocorrer na definição de temas, no acompanhamento das atividades, na avaliação e na gestão. Para a EJA, a noção de comunidade deve ser ampliada para incluir redes de trabalho, associações, coletivos culturais e outros espaços de pertencimento dos estudantes (Gerke; García; Caliarí, 2025).

A alternância também se vincula à educação popular e ao trabalho como princípio educativo. A articulação entre educação popular, educação do campo e alternância favorece práticas comprometidas com a emancipação humana. Nesse horizonte, a realidade não aparece apenas como exemplo para facilitar conteúdos, mas como campo de relações que deve ser compreendido criticamente. A experiência é ponto de partida para a problematização, e não limite para o acesso ao conhecimento mais amplo (Littig; Amaral, 2024).

As experiências territoriais revelam múltiplas formas de concretização. Em uma Escola Família Agroextrativista no Amapá, a cartografia socioeducativa e os saberes locais assumem papel importante na organização pedagógica. Na Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá, a alternância se relaciona à memória, aos movimentos sociais e à resistência de saberes historicamente silenciados. Esses estudos indicam que a proposta assume características próprias conforme as condições sociais, culturais e produtivas de cada território (Gomes; Novais, 2023; Oliveira; Campos; Bicalho, 2024).

3.3 Convergências entre eja e pedagogia da alternância

A principal convergência entre EJA e Pedagogia da Alternância está no reconhecimento de que a aprendizagem ocorre em múltiplos tempos e espaços. O estudante adulto aprende na escola, mas também no trabalho, na organização comunitária, na convivência familiar e na participação política. Ao incorporar essas experiências ao planejamento, a alternância pode reduzir a distância entre currículo e vida cotidiana, favorecendo a atribuição de sentido aos conteúdos e o protagonismo dos estudantes (Vieira; Leal; Weigel, 2024; Oliveira; Azevedo, 2026).

A experiência do PROEJA em regime de alternância evidencia que a aprendizagem docente se organiza pela integração entre saberes disciplinares e pedagógicos, sensibilidade às

histórias dos estudantes e trabalho coletivo. Esses elementos são especialmente relevantes na EJA, na qual diferenças de idade, escolarização e experiência demandam escuta, mediação e capacidade de reelaborar o planejamento. A atuação docente, portanto, precisa combinar domínio teórico, abertura ao diálogo e reflexão permanente sobre a prática (Oliveira; Azevedo, 2026).

A experiência do PRONERA/EJA também evidencia que a alternância depende de vínculos e comunicação permanentes. Durante o ensino remoto, as limitações de acesso e o afastamento físico dificultaram a dinâmica pedagógica, mostrando que tecnologias não substituem automaticamente o acompanhamento comunitário. Para a EJA, modelos híbridos podem ampliar oportunidades, mas precisam ser construídos com inclusão digital, contato regular e estratégias que evitem o isolamento dos estudantes (Vieira; Moreira, 2023).

A convergência se expressa ainda na valorização do território. Os temas geradores podem partir de condições de trabalho, produção, saúde, mobilidade, meio ambiente, direitos sociais e cultura local. Essa abordagem favorece a interdisciplinaridade, pois problemas concretos raramente se ajustam às fronteiras das disciplinas. Ao mesmo tempo, o currículo deve ampliar repertórios e possibilitar ao estudante compreender processos que ultrapassam sua comunidade, conectando o local a dimensões nacionais e globais (Gomes; Novais, 2023; Oliveira; Braga; Castro, 2025).

9

Por fim, EJA e alternância compartilham o desafio de construir práticas não infantilizadas. O adulto deve ser tratado como sujeito capaz de interpretar problemas, produzir conhecimento e participar de decisões. A escolha de materiais, linguagens e formas de avaliação precisa respeitar sua autonomia. Quando adequadamente planejada, a alternância pode fortalecer essa condição ao transformar experiências sociais em objeto de estudo e reconhecer que os estudantes já participam de redes de trabalho, cultura e responsabilidade coletiva (Oliveira; Azevedo, 2026; Littig; Amaral, 2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

4.0 Caracterização dos estudos selecionados

Os 15 artigos analisados foram publicados entre 2023 e 2026 e contemplaram diferentes regiões brasileiras, com presença de experiências na Amazônia, no Sudeste, no Sul e em

instituições da Rede Federal. Predominaram pesquisas qualitativas, estudos de caso, revisões bibliográficas, entrevistas, análise documental e levantamentos institucionais. O conjunto permitiu observar a Pedagogia da Alternância em escolas do campo, Centros Familiares, projetos vinculados à reforma agrária, cursos profissionais e experiências de EJA e PROEJA (Ferreira; Matos, 2023; Oliveira; Braga; Castro, 2025).

A síntese dos estudos mostra que a literatura recente reconhece a alternância como proposta de contextualização, formação integral e aproximação entre escola e território. Ao mesmo tempo, os artigos apontam limites relacionados à formação docente, à continuidade das políticas, à infraestrutura, à articulação entre os tempos formativos e à participação efetiva das comunidades. O Quadro 1 apresenta os focos e as contribuições centrais do *corpus* analisado (Freitas *et al.*, 2024; Cruz; Ney, 2025).

Quadro 1- Síntese dos artigos selecionados

Autor/ano	Foco	Método	Contribuição principal
Oliveira; Azevedo (2026)	PROEJA em alternância	Narrativas docentes	Integra saberes disciplinares e pedagógicos, sensibilidade às trajetórias e trabalho coletivo.
Cruz; Ney (2025)	PROEJA no IFF	Análise de implementação	Evidencia avanços, descontinuidades e necessidade de compromisso institucional.
Oliveira; Braga; Castro (2025)	Alternância em <i>campus</i> rural	Revisão e entrevistas	Relaciona formação integral, território e disputas sobre o sentido da educação do campo.
Gerke; García; Caliari (2025)	Percepção das famílias	Estudo qualiquantitativo	Mostra participação familiar, desenvolvimento territorial e aspectos a fortalecer nos CEFFAs.
Ferreira; Rocha (2024)	PROEJA nos Institutos Federais	Revisão bibliográfica	Defende integração entre educação básica, formação profissional e desenvolvimento humano.
Trindade; Barin (2024)	Tecnologias no PROEJA	Análise cienciométrica	Identifica baixa produção e necessidade de inclusão digital adequada aos jovens e adultos.
Pereira; Castro (2024)	EJA e sentidos do trabalho	Entrevistas	Aponta trabalho como sobrevivência, identidade, reconhecimento e expectativa de mudança.
Oliveira; Campos; Bicalho (2024)	Escola de Agroecologia	Documentos e entrevistas	Destaca memória, saberes locais, movimentos sociais e resistência cultural.
Vieira; Leal; Weigel (2024)	Conceitos e trajetória	Pesquisa bibliográfica e documental	Sistematiza fundamentos da alternância e sua contribuição para aprendizagem e permanência.
Littig; Amaral (2024)	Educação popular e alternância	Pesquisa histórico-analítica	Associa diálogo, trabalho e emancipação na educação dos povos do campo.

Autor/ano	Foco	Método	Contribuição principal
Moura; Carvalho (2024)	Trabalho de base	Pesquisa participante	Apresenta a investigação do território como princípio de formação e intervenção.
Freitas <i>et al.</i> (2024)	Formação docente	Revisão integrativa	Indica que a contextualização depende de educadores preparados para a alternância.
Vieira; Moreira (2023)	PRONERA/EJA na pandemia	Estudo de caso	Expõe limites do ensino remoto e a importância dos vínculos e do acompanhamento.
Gomes; Novais (2023)	Escola agroextrativista	Estudo de caso e cartografia	Valoriza saberes territoriais, sustentabilidade e integração escola-comunidade.
Ferreira; Matos (2023)	Alternância na Rede Federal	Levantamento institucional	Mapeia 41 instituições e demonstra a expansão da proposta na educação profissional.

Fonte: elaboração da autora (2026).

4.1 Articulação entre tempos e espaços formativos

Os estudos convergem ao afirmar que a alternância produz resultados quando existe continuidade pedagógica entre os diferentes tempos. O tempo-comunidade não pode ser compreendido como intervalo sem ensino nem como simples execução de tarefas. Ele deve envolver investigação orientada, registro, diálogo com pessoas do território e produção de materiais que retornem ao tempo-escola. A socialização desses achados permite comparar experiências, formular problemas e relacionar situações locais aos conceitos trabalhados (Vieira; Leal; Weigel, 2024; Moura; Carvalho, 2024).

A alternância fortalece a ligação entre formação e realidade, enquanto a pesquisa participante oferece estratégias de leitura e intervenção no território. Na EJA, essa combinação favorece metodologias ativas sem apagar a responsabilidade docente. Cabe ao professor formular questões, oferecer referências, organizar sínteses e garantir que o conhecimento cotidiano seja ampliado por conceitos sistematizados, evitando tanto a transmissão descontextualizada quanto a valorização acrítica da experiência (Vieira; Leal; Weigel, 2024; Moura; Carvalho, 2024).

A organização dos tempos pode favorecer a permanência por possibilitar formatos mais compatíveis com a vida adulta. No entanto, flexibilidade não deve significar precarização. Reduzir encontros presenciais sem acompanhamento ou atribuir grande volume de tarefas autônomas pode aprofundar desigualdades. A alternância exige planejamento da carga horária,

canais de comunicação, momentos de tutoria e critérios claros para reconhecer as atividades desenvolvidas em outros espaços (Oliveira; Azevedo, 2026; Vieira; Moreira, 2023).

Quando a comunicação se torna frágil, o processo de alternância perde parte de sua potência. O ensino remoto durante a pandemia limitou encontros, visitas e atividades coletivas, revelando a importância dos vínculos na formação. Essa constatação orienta propostas atuais: recursos digitais podem apoiar a continuidade dos estudos, mas precisam complementar, e não substituir indiscriminadamente, a interação pedagógica e comunitária, além de considerar as desigualdades de acesso e de letramento digital (Vieira; Moreira, 2023; Trindade; Barin, 2024).

4.2 Integração entre escolarização, trabalho e território

A segunda categoria reúne estudos que aproximam formação escolar, trabalho e território. Na EJA, o trabalho é dimensão constitutiva da identidade dos estudantes e condiciona sua relação com o tempo escolar. Seus sentidos ultrapassam a renda e envolvem dignidade, pertencimento e expectativas de futuro. A alternância oferece condições para que essas experiências sejam tematizadas criticamente, favorecendo a compreensão de direitos, tecnologias, relações produtivas e transformações econômicas (Pereira; Castro, 2024).

Nos contextos do campo, o território aparece como espaço de vida, produção, cultura e conflito. A cartografia socioeducativa pode aproximar os conteúdos dos modos de vida agroextrativistas, enquanto experiências vinculadas à agroecologia destacam a valorização de saberes silenciados e a articulação com movimentos sociais. Tais resultados indicam que o território não deve ser usado apenas como cenário, mas como fonte de questões, memórias e relações que estruturam o currículo (Gomes; Novais, 2023; Oliveira; Campos; Bicalho, 2024).

A perspectiva territorial também previne uma visão utilitarista da formação. Quando a escola se limita a preparar mão de obra, reduz o direito ao conhecimento e reforça adaptações passivas. A formação integral defendida no PROEJA procura articular ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Sua concretização, porém, depende de projetos pedagógicos coerentes, compromisso institucional e condições permanentes de oferta, acompanhamento e avaliação (Ferreira; Rocha, 2024; Cruz; Ney, 2025).

A educação do campo e a alternância se realizam em territórios de disputa. A presença de um *campus* em área de assentamento envolve diferentes projetos de sociedade, agricultura e desenvolvimento. Para a EJA, reconhecer essa dimensão significa discutir as condições

históricas que produziram exclusão escolar e desigualdades territoriais, evitando tratar dificuldades individuais como fracassos isolados e fortalecendo uma leitura crítica das relações de poder presentes no espaço social (Oliveira; Braga; Castro, 2025).

4.3 Participação, permanência e formação integral

A participação de famílias e comunidades aparece como elemento estruturante da alternância. As percepções sobre a formação dos jovens e o desenvolvimento territorial são predominantemente positivas, embora os sujeitos também apontem aspectos que precisam ser fortalecidos. Na EJA, a participação deve considerar que muitos estudantes constituem suas próprias famílias e possuem autonomia decisória. Assim, o diálogo comunitário precisa envolver os educandos, as organizações sociais e as redes profissionais, sem tutelá-los (Gerke; García; Caliari, 2025).

O acolhimento das trajetórias pode contribuir para a permanência. Quando o estudante percebe que seus conhecimentos são reconhecidos e que os conteúdos ajudam a interpretar situações reais, tende a construir maior vínculo com a escola. A redução da evasão, entretanto, não deve ser tratada como efeito automático da alternância, pois a permanência exige políticas de apoio material, acompanhamento pedagógico, organização institucional e enfrentamento de práticas discriminatórias (Vieira; Leal; Weigel, 2024; Ferreira; Rocha, 2024).

A formação integral envolve dimensões cognitivas, técnicas, éticas, culturais e políticas. A aproximação entre educação popular e alternância favorece propostas voltadas à emancipação, enquanto a integração defendida no PROEJA amplia a formação para além da preparação ocupacional imediata. Para a EJA, esse princípio significa assegurar que a qualificação profissional seja acompanhada da leitura, da escrita, do raciocínio científico, da participação democrática e da capacidade de compreender criticamente as relações sociais (Littig; Amaral, 2024; Ferreira; Rocha, 2024).

A permanência também é favorecida pelo acompanhamento individual e coletivo. Tutorias, rodas de conversa, busca ativa e planejamento de retorno após ausências podem impedir que dificuldades temporárias resultem em abandono definitivo. A alternância amplia a necessidade desse acompanhamento, pois parte das atividades ocorre fora da escola. O educador precisa conhecer as condições de realização, oferecer devolutivas e ajustar o percurso sem perder os objetivos formativos (Oliveira; Azevedo, 2026; Vieira; Moreira, 2023).

4.4 Formação docente, tecnologias e condições institucionais

A formação docente foi um dos desafios mais recorrentes. A Pedagogia da Alternância exige um perfil de educador capaz de contextualizar conhecimentos, atuar de maneira dialógica e compreender os instrumentos próprios da proposta. Os saberes experienciais e o trabalho coletivo também constituem núcleos da aprendizagem profissional. Na EJA, essa formação deve incluir estudos sobre aprendizagem de adultos, diversidade cultural, currículo integrado e avaliação formativa (Freitas *et al.*, 2024; Oliveira; Azevedo, 2026).

O planejamento coletivo é indispensável porque a alternância tende a perder coerência quando cada disciplina propõe atividades isoladas. Reuniões pedagógicas precisam definir temas, perguntas orientadoras, produtos e critérios comuns. A interdisciplinaridade não significa apagar conhecimentos específicos, mas construir articulações em torno de problemas compartilhados. Sem tempo institucional para esse trabalho, a proposta corre o risco de se reduzir a um conjunto de tarefas desconectadas (Freitas *et al.*, 2024; Oliveira; Azevedo, 2026).

As tecnologias digitais podem apoiar registros, comunicação e acesso a materiais, embora a produção científica sobre sua utilização no PROEJA ainda seja limitada. Para que esses recursos sejam inclusivos, é necessário diagnosticar condições de acesso, oferecer alternativas impressas e presenciais, garantir suporte e desenvolver letramento digital. Plataformas

14

complexas, excesso de mensagens ou atividades que consomem muitos dados podem afastar estudantes em situação de vulnerabilidade (Trindade; Barin, 2024).

A infraestrutura do tempo-comunidade também precisa ser considerada. Deslocamentos, visitas técnicas, acompanhamento em comunidades distantes e produção de materiais geram custos. A instituição deve prever carga horária docente, transporte, conectividade, equipamentos e parcerias. A presença da alternância em diferentes instituições federais demonstra sua expansão, mas o crescimento quantitativo precisa ser acompanhado de critérios de qualidade e apoio permanente (Ferreira; Matos, 2023).

Por fim, os estudos indicam que a Pedagogia da Alternância depende de estabilidade política e institucional. Mudanças de gestão, redução de turmas, rotatividade de professores e fragilidade de financiamento comprometem vínculos construídos ao longo do tempo. O PROEJA enfrenta descontinuidades que afetam sua consolidação, de modo que a integração entre EJA e alternância requer a transformação de experiências pontuais em políticas

sustentáveis, com participação dos estudantes e avaliação sistemática (Cruz; Ney, 2025; Ferreira; Rocha, 2024).

4.5 Diretrizes para a aplicação da alternância na eja

A síntese da literatura permite propor diretrizes para experiências de alternância na EJA. A primeira consiste em realizar diagnóstico participativo das trajetórias, jornadas de trabalho, responsabilidades familiares, condições de deslocamento e acesso digital. Esse levantamento deve orientar o calendário e os instrumentos pedagógicos, evitando modelos rígidos. O diagnóstico também possibilita identificar saberes prévios e temas relevantes sem limitar o currículo apenas às demandas imediatas (Pereira; Castro, 2024; Trindade; Barin, 2024).

A segunda diretriz é construir um projeto curricular integrado. Os períodos de tempo-escola e tempo-comunidade devem estar ligados por perguntas comuns, registros e momentos de socialização. Planos de estudo, cadernos da realidade e projetos podem ser adaptados à linguagem adulta e aos diferentes contextos. Cada atividade precisa indicar sua finalidade, os conhecimentos envolvidos, a forma de acompanhamento e o produto esperado (Vieira; Leal; Weigel, 2024; Moura; Carvalho, 2024).

A terceira diretriz envolve garantir mediação docente contínua. A autonomia do estudante não elimina a necessidade de orientação. Tutorias presenciais ou remotas, devolutivas, visitas e grupos de estudo ajudam a manter o vínculo. As tecnologias podem ampliar essas possibilidades, desde que haja acessibilidade e alternativas para quem não dispõe de conectividade. A comunicação deve ser organizada para não transferir aos estudantes o custo material e emocional da implementação (Oliveira; Azevedo, 2026; Trindade; Barin, 2024).

A quarta diretriz é estabelecer avaliação formativa e políticas de permanência. O acompanhamento deve identificar avanços, dificuldades e condições externas que interferem nos estudos. Em vez de punir ausências sem análise, a escola pode criar estratégias de recomposição e retorno. Transporte, alimentação, horários adequados, acolhimento e encaminhamento a serviços públicos complementam a ação pedagógica e demonstram que permanência é responsabilidade institucional (Ferreira; Rocha, 2024; Cruz; Ney, 2025).

A quinta diretriz refere-se à participação social. Estudantes, educadores e organizações do território devem contribuir para o planejamento e a avaliação da proposta. Essa participação evita que a alternância seja implantada como técnica externa e favorece sua adaptação às

características locais. A gestão democrática também permite discutir conflitos, distribuir responsabilidades e proteger a identidade da EJA diante de mudanças administrativas (Gerke; García; Caliari, 2025; Littig; Amaral, 2024).

Essas diretrizes reforçam que a Pedagogia da Alternância é compatível com a EJA quando preserva a densidade formativa, a mediação pedagógica e o direito ao conhecimento. Sua contribuição não se resume a flexibilizar horários; ela está na possibilidade de reorganizar relações entre experiência e ciência, escola e território, trabalho e formação humana. A efetividade depende de condições concretas e de compromisso coletivo com os sujeitos que tiveram seu direito à escolarização historicamente negado (Vieira; Leal; Weigel, 2024; Oliveira; Braga; Castro, 2025).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou as contribuições, os limites e as condições de implementação da Pedagogia da Alternância na Educação de Jovens e Adultos. A revisão de 15 artigos recentes permitiu concluir que a proposta apresenta potencial para contextualizar o currículo, reconhecer saberes construídos no trabalho e na comunidade e criar maior continuidade entre escolarização e vida social. Essa aproximação pode fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola e favorecer processos de formação integral.

Os resultados indicaram que a alternância é especialmente pertinente em experiências de educação do campo e educação profissional, nas quais território, trabalho e organização comunitária possuem forte presença. A articulação entre tempo-escola e tempo-comunidade possibilita investigar problemas concretos e relacioná-los aos conhecimentos científicos. Entretanto, essa articulação exige instrumentos pedagógicos, acompanhamento e socialização; sem esses elementos, o modelo pode se reduzir a uma mudança de calendário.

A pesquisa também evidenciou desafios importantes. A formação específica dos professores, o planejamento interdisciplinar, a infraestrutura, o acesso digital, a participação comunitária e as políticas de permanência são condições indispensáveis. A heterogeneidade da EJA requer adaptações que respeitem a autonomia adulta e as responsabilidades profissionais e familiares. A flexibilidade deve ampliar direitos, e não justificar diminuição da oferta ou transferência de responsabilidades para o estudante.

Como contribuição, o artigo sistematizou diretrizes para a aplicação da alternância na EJA, incluindo diagnóstico participativo, currículo integrado, mediação contínua, avaliação formativa, apoio à permanência e gestão democrática. Essas orientações podem subsidiar projetos pedagógicos que articulem educação básica, formação profissional e desenvolvimento territorial, preservando o acesso ao conhecimento amplo e crítico.

Entre as limitações, destaca-se que a produção diretamente voltada à combinação entre EJA e Pedagogia da Alternância ainda é menor do que a literatura sobre cada campo separadamente. Os estudos analisados apresentam contextos específicos, o que recomenda cautela na generalização. Pesquisas futuras podem acompanhar experiências por períodos mais longos, comparar modelos de alternância, examinar resultados de aprendizagem e permanência e aprofundar a participação dos próprios estudantes adultos na avaliação dessas propostas.

REFERÊNCIAS:

CRUZ, Saionara Rosa da; NEY, Marlon Gomes. Educação profissional e tecnológica para jovens e adultos: analisando o Proeja no âmbito do IFF. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, e18354, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1835401>. Acesso em: 11 jul. 2026.

FERREIRA, Aurélio Secundo; ROCHA, Gabriel Kafure da. O PROEJA em Institutos Federais: uma análise das possibilidades, desafios e perspectivas. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 1, p. 160-180, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/ce.v13i1.8521>. Acesso em: 24 jun. 2026.

FERREIRA, Jacqueline de Moura; MATOS, Roberta Pereira. Pedagogia da Alternância na Rede Federal: um retrato nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14802, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.14802>. Acesso em: 9 jun. 2026.

FREITAS, Vinicius da Silva *et al.* Pedagogia da alternância e a formação docente para educação no/do campo. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 447-462, abr./ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.2.8513>. Acesso em: 3 jul. 2026.

GERKE, Janinha; GARCÍA, Jordi Gonzáles; CALIARI, Rogério Omar. Percepções dos sujeitos da pedagogia da alternância sobre a formação do jovem: o que dizem as famílias? **Educação**, Santa Maria, v. 50, n. 1, p. e136/1-27, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644491676>. Acesso em: 14 jul. 2026.

GOMES, Raimunda Kelly Silva; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. Novas territorialidades em alternância na Escola Família Agroextrativista do Carvão, no Amapá. **Cadernos de**

Pesquisa, São Paulo, v. 53, e10000, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410000>. Acesso em: 18 jun. 2026.

LITTIG, Patrícia Hand; AMARAL, Débora Monteiro do. O diálogo entre a Educação Popular e a Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância na busca por uma educação emancipadora. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 3, p. 41-61, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REP-2023-69335>. Acesso em: 7 jul. 2026.

MOURA, Genival Pereira de Araújo; CARVALHO, Franklin Plessmann de. A Pedagogia da Alternância: trabalho de base e pesquisa participante. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 19, n. 53, p. 107-123, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/RCT195371520>. Acesso em: 29 jun. 2026.

OLIVEIRA, Clodoaldo Ferreira de; CAMPOS, Marília Lopes; BICALHO, Ramofly. Experiências da pedagogia da alternância na Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá - Nova Iguaçu/RJ. **EccoS - Revista Científica**, [S. l.], n. 68, p. e24418, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n68.24418>. Acesso em: 12 jul. 2026.

OLIVEIRA, Jordane; AZEVEDO, Rosa. Experiência docente no PROEJA na Pedagogia da Alternância: entre saberes, sensibilidade e coletividade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 30, n. 62, p. 1-26, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v30i62.7515>. Acesso em: 22 jun. 2026.

OLIVEIRA, Leandro Severino Nascimento de; BRAGA, Jainara Pacheco; CASTRO, Cloves Alexandre de. Educação do campo e pedagogia da alternância: território em disputa. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, e10235, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-675520252810235>. Acesso em: 5 jul. 2026.

PEREIRA, Darc Lene Braga; CASTRO, Mad Ana Desiree Ribeiro de. Os sentidos do trabalho nas vozes de trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 33, n. 2, p. 70-87, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2024.43919>. Acesso em: 10 jun. 2026.

TRINDADE, Luane Nunes; BARIN, Claudia. Tecnologias digitais no contexto do PROEJA: uma análise cienciométrica da produção de conhecimento. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 17, p. e52608, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/52608>. Acesso em: 13 jul. 2026.

VIEIRA, Rebeca Brasil Fonseca; MOREIRA, Eduardo. Ensino remoto e os desafios da pedagogia da alternância: o caso do PRONERA/EJA/RJ durante a pandemia. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 2, p. e13414, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.13414>. Acesso em: 1 jul. 2026.

VIEIRA, Silvia Carvalho; LEAL, Davi Avelino; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Pedagogia da Alternância: desvendando conceitos e trajetória histórica do Sudoeste da França ao Norte do Brasil. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9712>. Acesso em: 26 jun. 2026.