

MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

SOCIAL MOVEMENTS, RURAL EDUCATION AND PEDAGOGY OF ALTERNATION

José Henrique Singolano Néspoli*
Ricardo Almeida**

RESUMO: A partir da emergência das políticas públicas de Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância passou a ter um maior destaque no cenário educacional brasileiro. Inicialmente ligada a experiência das Escolas Família Agrícola, a Pedagogia da Alternância passou a ser adotada em diversas políticas públicas de educação voltadas para as populações rurais. Neste sentido, o artigo tem por objetivo analisar a história e as características da Pedagogia da Alternância no Brasil, atentando fundamentalmente para a dimensão político-pedagógica envolvida nestas práticas formativas. Tendo em vista também que elas tem contribuído para a ampliação e democratização do acesso à educação junto aos povos do campo.

Palavras-chave: Movimentos sociais; políticas de Educação do Campo; Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT: Since the emergence of public policies for Rural Education, the Pedagogy of Alternation has become more prominent on the Brazilian educational scene. Initially linked to the experience of the Agricultural Family Schools, the Pedagogy of Alternation began to be adopted in various public education policies aimed at rural populations. With this in mind, the article aims to analyze the history and characteristics of the Pedagogy of Alternation in Brazil, paying particular attention to the political-pedagogical dimension involved in these training practices. Bearing in mind that they have contributed to the expansion and democratization of access to education for rural peoples.

Keywords: Social movements; Rural Education policies; Pedagogy of Alternation.

* Doutorado em História pela UNESP. Professor Adjunto da UFTM. Coordenador do grupo de pesquisa e extensão Escola de Formação Itinerante, que compõe o projeto de pesquisa interinstitucional “Educação do campo: saberes e práticas de formação nas relações discursivas entre trabalho, educação, letramentos e agroecologia”, apoiado pela Fapemig (Edital 09/2022). Contato: josenespoli@hotmail.com

** Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutor em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Vice Pró-Reitor de Recursos Humanos da UFTM. Contato: ricardo.almeida@uftm.edu.br

INTRODUÇÃO

Um campo de investigação dos mais importantes dentro da teoria e do pensamento pedagógico da Educação do Campo consiste em observar, reconhecer e analisar como que os movimentos populares, povos tradicionais e as diversas lutas sociais se constituem como sujeitos de práticas educativas e de conhecimentos socialmente válidos, que devem ser incorporados ao processo educativo em âmbito escolar.

Como teoriza Miguel Arroyo (2014), a emergência de classes e grupos sociais que durante muito tempo foram excluídos dos direitos: à terra, ao trabalho, à educação, à cidadania, entre outros (tais como coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, trabalhadores, camponeses, indígenas, quilombolas, etc.), que através de uma série de movimentos sociais e organizações coletivas, passaram a se constituir não só como sujeitos políticos, sociais ou culturais, mas também como construtores de práticas educativas e pedagógicas na sociedade. Na medida em que estes grupos e classes sociais, com seus projetos e concepções de mundo se confrontam com as estruturas dominantes de poder, riqueza e conhecimento vigentes na sociedade, acabam produzindo e trazendo à tona outros saberes e práticas educativas que expressam um conjunto de conhecimentos e experiências construídas a partir do cotidiano das diversas lutas dos oprimidos por libertação e emancipação.

Isso posto, é importante sinalizar que as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo surgiram, em fins dos anos 1990, a partir da luta dos movimentos sociais e são portadoras de muitas de suas concepções educativas. Emergiram da reivindicação dos movimentos sociais do campo por políticas públicas de educação, cuja proposta contemple suas reivindicações por direitos, pelo fortalecimento dos territórios e dos modos de vida camponês. Trata-se, portanto, de uma proposta político-pedagógica que dialoga com a afirmação dos direitos sociais dos povos do campo, e luta para que seja feita uma revisão das políticas curriculares e dos programas formativos voltados para a população do campo (Arroyo, 2014).

A mesma relação entre movimentos sociais e educação pode ser observada na Pedagogia da Alternância, que emergiu e se apoia sobre um movimento de auto-organização, de base comunitária, dos trabalhadores rurais e agricultores familiares, em parceria com organizações da sociedade civil, como sindicatos, associações, igrejas, etc., com o intuito de construir escolas no campo e fornecer educação crítica e de qualidade para a população rural, especialmente jovens.

A partir da perspectiva acima apresentada, este artigo procura analisar as características da Pedagogia da Alternância praticada no Brasil, sua concepção de educação, seus vínculos com os movimentos e lutas sociais, e suas contribuições para as políticas de Educação do Campo.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS

No campo da educação, o estudo das metodologias e das ferramentas pedagógicas constituem-se em objetos de pesquisa relevantes, pois expressam as concepções e as intencionalidades da relação que procura se estabelecer entre ensino e cultura/sociedade. As práticas pedagógicas são constituídas ao longo do tempo e podem sofrer mudanças a partir do momento em que são inaugurados novos jeitos de produzir educação e novos movimentos pedagógicos.

O processo de construção pedagógica da Educação do Campo trouxe transformações significativas no modo de se pensar a educação e a escola, de modo que elas estejam mais integradas à comunidade, a realidade dos educandos e a afirmação de seus direitos. Entre as metodologias de ensino produzidas pelas experiências dos movimentos sociais e escolas do campo destaca-se o modelo da Pedagogia da Alternância, entendida com uma metodologia educacional apropriada para a realidade dos povos do campo.

Primeiramente, a Pedagogia da Alternância se caracteriza por uma organização distinta do calendário escolar e dos tempos educativos. A princípio, o regime de alternância consiste numa forma diferenciada de organização do

calendário escolar, baseado na combinação e na alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

Durante o período do Tempo Escola, os estudantes veem de suas comunidades e territórios para o espaço escolar, onde eles ficam em tempo integral durante um certo período de dias, estudando e tendo aulas. Momento em que os estudantes aprofundam sua aprendizagem a partir de atividades teóricas e práticas que acontecem dentro da escola, juntamente com os professores. Finalizado o Tempo Escola, passa-se então para o período do Tempo Comunidade, em os estudantes retornam para os seus territórios e localidades, levando uma série de atividades de ensino, pesquisa e intervenção para serem desenvolvidas junto as suas comunidades. O Tempo Comunidade ocorre quando os educandos retornam às suas comunidades e têm sua realidade como fonte de pesquisa, de estudo e de aprendizagem, de modo que consiste num período de importante troca de conhecimento (Caldart, 2011).

Em termos operacionais, o TE/TC significa que o tempo/espaço regular acontece um período na escola e outro no local de moradia e/ou trabalho dos estudantes¹. Sendo assim, o TE/TC se coloca como o encontro entre dois territórios: o território do campo e o território da escola, em torno dos quais se articulam diversos sujeitos e saberes como atores educativos, tais como a comunidade e suas organizações, os movimentos sociais do campo, a cultura popular, os saberes tradicionais, os saberes científicos, entre outros, de modo que o processo de formação esteja vinculado com a realidade e com as lutas dos povos do campo (Antunes-Rocha; Martins; Martins, 2012).

Neste sentido, a alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade consiste numa metodologia apropriada para a realidade dos povos do campo, pois permite que jovens e adultos da zona rural possam estudar e frequentar uma escola ou universidade, sem que para isso precisem abandonar a sua vida e suas relações com o campo.

¹ Por exemplo, de acordo com a experiência das Escolas Família Agrícola, instituição pioneira na Pedagogia da Alternância, os estudantes alternam constantemente entre 15 dias de permanência na escola (Tempo Escola) e 15 dias em casa (Tempo Comunidade). Atualmente, apresentam-se diversas periodicidades no regime de alternância.

Além do mais, a Pedagogia da Alternância não deve ser entendida apenas como uma forma de organização do calendário escolar, mas consiste e contém também uma concepção de educação e do processo educativo. Esta, por sua vez, só pode ser devidamente compreendida dentro do movimento de construção da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Historicamente, a Pedagogia da Alternância tem sua origem na França, em 1935, por iniciativa do padre Granereau, e depois foi amplamente difundida pela Igreja Católica para outros países e continentes. Em termos mais profundos, assinala Saviani (2012), as suas raízes são marcadas por motivos que remetem a ascensão da industrialização na Europa, cuja dominância da indústria correspondia à dominância da cidade na estrutura social, uma vez que os processos de produção demandavam a formação de trabalhadores habilitados para viabilizar a operacionalização de máquinas para a indústria. Assim, sendo a escola uma importante fonte de difusão de saberes e conhecimentos, ela passa a ser uma representação de base capitalista, que leva ao fortalecimento de uma escola orientada por uma visão urbano-industrial, em certa medida como um instrumento de promoção do êxodo rural promovendo o abandono do campo pelos jovens em busca de trabalho na cidade.

Como analisa Saviani (2012), esse período demarca a consolidação da sociedade capitalista, impondo a supremacia da lógica capitalista sobre as formas de trabalho, cultura e relações sociais da vida no campo. Neste contexto, o clero assume a condição de intelectuais tradicionais da velha ordem, razão que motivava a iniciativa do abade Granereau de lançar na França, em 1935, o movimento das Escolas da Família Agrícola, a partir da insatisfação de agricultores franceses com o sistema educacional do país. A queixa do abade Granereau era constatar que os jovens tendiam a abandonar o campo transferindo-se para a cidade à medida que avançavam no processo de escolarização. E que o campo geralmente estava ligado a ideia de atrasado, primitivo, ao passo que a cidade se liga ao conceito de desenvolvido, moderno.

Diante deste quadro que surge o regime de alternância como forma de conciliar o convívio dos agricultores franceses no meio rural/familiar e no meio escolar, dando origem a um modelo de ensino fundado na alternância dos

tempos e espaços. No entanto, naquele momento, atrelada a uma visão política-ideológica da educação de cunho mais conservadora, reacionária.

Neste ponto, é muito importante a reflexão desenvolvida por Demerval Saviani (2012) para compreendermos as características da Pedagogia da Alternância no Brasil. Segundo o autor, a Pedagogia da Alternância na Europa surgiu atrelada a uma “crítica para trás”, ou seja, a “crítica para trás” é aquela que denuncia as mazelas da ordem capitalista tendo como referência a sociedade anterior. Uma das características desta posição consiste na tendência de ver o desenvolvimento capitalista como perda das relações pessoais, da pureza da vida no campo, da destruição da natureza, etc., no entanto, fazem estas críticas no intuito de um retorno a velha ordem, rural e oligárquica. Sendo assim, ressalta Saviani, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, acabavam postulando uma volta à velha sociedade. E acrescenta, não é difícil constatar que essa visão é característica da Igreja que, não por acaso, constituiu uma camada de destaque na velha ordem feudal, representada pelo clero.

Como aponta Saviani:

Com certeza foi essa visão que alimentou os sentimentos e a iniciativa do padre Granereau levando-o a lançar na França, em 1935, o movimento das escolas família. E foi também essa visão que impulsionou esse movimento a se desenvolver, geralmente nos meios católicos, expandindo-se por outros países. E certamente essa mesma visão também esteve subjacente aos sentimentos que conduziram o jesuíta Humberto Pietrogrande a ações que redundaram na fundação da Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo (AES) e, daí, ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo). (Saviani, 2012, p.28).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância surgiu em 1969, no estado do Espírito Santo, por meio da pastoral dos Jesuítas e liderada pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). O movimento tinha por objetivo construir escolas no campo com o objetivo de fornecer educação para os filhos dos agricultores e trabalhadores rurais, enfrentando assim os baixos índices de escolaridade no campo.

No entanto, ao chegar ao Brasil ela também passa a sofrer influências do contexto brasileiro. A começar pelo próprio ambiente interno da Igreja Católica

no Brasil. Nesta época, importantes parcelas do clero brasileiro se articulavam junto aos movimentos populares, constituindo aquilo que se convencionou chamar de clero progressista, cuja expressão mais expressiva foi, com certeza, a orientação teológica que teve significativa penetração na América Latina, conhecida como “teologia da libertação” (Saviani, 2012).

No contexto mais geral da sociedade brasileira, a penetração da Pedagogia da Alternância no Brasil se inseriu numa época histórica marcada pela constituição e emergência de “novos movimentos sociais” no país nos anos 1970-1980. Período caracterizado pela ascensão do ativismo social, que promoveu o surgimento de novos sindicalismos, de movimentos urbanos, de associativismo popular, dos movimentos sociais no campo, todos duramente reprimidos durante a Ditadura Militar. Desta maneira, o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no Brasil esteve política e ideologicamente associado a luta pela democratização da sociedade brasileira e pela afirmação dos direitos humanos no país. Sendo uma escola que se desenvolveu de maneira próxima as lutas e aos movimentos sindicais e populares do país, em especial os do campo.

Conforme destaca Ravagnani (2022), a Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em fins dos anos 1960 e se espalhou pelo país como uma alternativa para melhorar as condições de vida e trabalho da população rural, como uma maneira de enfrentar o êxodo rural e as transformações decorrentes da revolução tecnológica que vinha ocorrendo no campo, denominada ideologicamente como “Revolução Verde”, com o intuito de fortalecer a agricultura familiar e um projeto de desenvolvimento democrático e com direitos para o campo brasileiro.

Nesse contexto, afirma Saviani (2012), a experiência das Escolas da Família Agrícola ganhou condições de ultrapassar os limites correspondentes à “crítica para trás” e avançar na direção de uma “crítica para a frente” diante da sociedade capitalista. Dessa forma, o movimento dos agricultores toma consciência de que seus interesses e necessidades só poderão ser atendidos de forma satisfatória para o conjunto da população do campo com a superação

desta forma social e a organização de uma nova sociedade, ou seja, uma forma de consciência vinculada a uma visão transformadora da sociedade brasileira.

Neste processo, a Pedagogia da Alternância se aproximou muito das ideias de Paulo Freire, de modo que muitos elementos do pensamento de Freire, como a importância da valorização da realidade de vida dos educandos, a sua concepção de educação conscientizadora e transformadora, a mediação pelo diálogo, a participação dos sujeitos educativos, entre outros, foram incorporados ao trabalho das EFAs. Para Saviani (2012), estas transformações e incorporações modificaram orientações político-pedagógicas da Pedagogia da Alternância, aproximando-a de correntes pedagógicas “contra hegemônicas”, como a Pedagogia da Libertação.

De acordo com as ideias de Paulo Freire (1981), entende-se que um dos pressupostos fundamentais na construção de processos de educação popular e emancipadora consiste na participação dos educandos, da comunidade, dos movimentos sociais, na vida escolar e no cotidiano do processo educativo. Somente por meio do fortalecimento da participação das classes subalternas se poderia construir uma educação democrática, plural e transformadora, que procura integrar a teoria e o conhecimento com a intervenção na realidade junto aos sujeitos coletivos da classe trabalhadora e das camadas populares.

Em Freire, essa interação dos atores envolvidos no processo educativo deve ser construída no diálogo, de maneira que essa concepção como prática da liberdade na educação, começa desde a busca do conteúdo programático e não somente quando educador e educando se encontram em uma situação pedagógica. Hoje é consenso afirmar, como Silva (2020), que a Pedagogia da Alternância se coloca em oposição aos modelos tradicionais de educação, que ela rompe com um currículo que nega as diferenças, os territórios e as lutas da população do campo, se consolidando como escola do campo voltada para atender as necessidades de formação dos camponeses por meio de instrumentos didático-pedagógicos coerentes com a realidade local. Nesta acepção, os recursos da alternância têm em vista possibilitar a interação dos estudantes com os professores, a família, os parceiros do processo formativo, o ambiente, a cultura, as lutas sociais e o conhecimento científico, com o intuito de

oferecer uma formação integral, crítica e humanística para jovens e adultos do campo.

Como observa Ravagnani (2022), no que se refere a participação da comunidade e dos sujeitos, a EFA é uma escola do campo, situada no campo, protagonizada e gerida pela associação das famílias camponesas e parceiros, com uma metodologia própria de ensino, conhecida como Pedagogia da Alternância. Ou seja, são escolas do campo de base associativa, instituídas por famílias, comunidades e movimentos sociais do campo. Que fazem uso de metodologias próprias que se alinham ao regime de alternância para viabilizar um atendimento apropriado ao sujeito do campo, integrando aprendizagem escolar com o cotidiano dos estudantes junto à sua família e à sua comunidade. Partindo desta perspectiva político-pedagógica, a realidade dos educandos, a história dos territórios, as lutas dos povos do campo são elementos constitutivos do processo educativo.

Os objetivos defendidos pelas EFAs orientam-se no sentido de desenvolver “uma formação humana integral e libertadora de adolescentes, jovens e adultos camponeses, suas famílias e comunidades, em harmonia com o meio ambiente”; vinculada a um projeto de “fortalecimento da agricultura familiar camponesa, bem como da Educação do Campo, na perspectiva da solidariedade e da produção sustentável da vida no campo” (Ameffa).

De acordo com Nosela (2012), as experiências escolares que fazem uso da Pedagogia da Alternância estão presentes em todo o Brasil, principalmente por meio as Escolas Família Agrícola (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs), os Centros de Formação de Alternância Familiar (CEFFAs), entre outros, que espalharam a Pedagogia da Alternância por todo o território brasileiro. Neste sentido, pode-se afirmar que o movimento das EFAs constitui-se com base na auto-organização dos povos do campo e na gestão comunitária da escola, e que apresenta uma concepção e uma pedagogia contra hegemônica da educação, orientada por um projeto de transformação do campo brasileiro, com vistas a um processo de fortalecimento da agricultura familiar e da luta pelo direito à terra.

Não é por menos, que os documentos reunidos no *Dossiê da Educação do Campo* (2020) apontam a experiência das EFAs e da Pedagogia da Alternância como um dos pilares do movimento de Educação do Campo no Brasil e como referência na elaboração de políticas públicas para o país – juntamente com as lutas e experiências do Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos povos e comunidades tradicionais, bem como de outras organizações e movimentos sociais do campo.

A EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O surgimento de políticas públicas orientadas pelas propostas do movimento de Educação do Campo só veio a ocorrer no final dos anos 1990, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, e que se expandiram a partir dos governos de Lula e Dilma, com o intuito de substituir a política de Educação Rural que vinha sendo aplicada no país. Em meio a este contexto de lutas por mudanças, a Pedagogia da Alternância foi ocupando um espaço cada vez mais relevante na teoria e na prática de uma nova política educacional para as populações do campo.

A educação para os povos do campo foi escassamente ofertada ao longo do século XX e na sua forma predominante, apontam Oliveira e Campos (2012), foi instituída tendo como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. Desta maneira, a educação rural procura inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, como uma auxiliar do processo de urbanização e industrialização da sociedade brasileira, desvinculada de questões próprias da realidade e da vida no campo.

Já as políticas públicas de Educação do Campo conquistadas no Brasil a partir do final dos anos 1990 foram resultado direto da luta dos trabalhadores e dos povos do campo, portanto, vinculadas à luta dos movimentos sociais pelo direito à terra, ao trabalho, à natureza, a cultura, a educação, ou seja, a um outro

projeto de campo, distinto do modelo do agronegócio, fundado na agricultura familiar, na democratização do acesso à terra, na defesa dos territórios, da diversidade cultural e do meio ambiente.

Desta forma, como ressaltam Tafarel e Molina (2012), a visão de Educação do Campo oriunda dos movimentos sociais foi incorporada às políticas educacionais, à formação de professores e às agendas de pesquisa e extensão das universidades. Não só as concepções de educação do campo das políticas públicas baseiam-se nos movimentos sociais, assim como os movimentos sociais são também protagonistas fundamentais na implementação e execução destas políticas, todas elas vinculadas a um outro projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro.

Neste sentido, a emergência das políticas de Educação do Campo resultou de um ascenso das lutas dos movimentos de trabalhadores rurais e dos povos do campo no Brasil, que se lançaram na luta pelos direitos: direito à terra, ao trabalho, a educação, etc. frente a uma sociedade extremamente desigual e injusta. O evento que expressou este acirramento da luta de classes no campo ficou conhecido como o Massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em 1996, no Pará, onde 21 sem terras foram assassinados pela polícia com o intuito de proibir uma marcha de protesto e de luta pela terra que o movimento estava realizando.

Portanto, se vamos a uma reconstituição histórica, algumas datas e acontecimentos foram marcantes no processo de elaboração e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo.

Um marco importante foi o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), de 1997, encabeçado pelo MST, na onda de protestos e ações que se sucederam ao Massacre de Eldorado. Este encontro trouxe à tona uma série de reivindicações e demandas referente a realidade da educação das populações rurais na sociedade brasileira. E mais, as conclusões deste encontro foram apresentadas num documento denominado *Manifesto das educadoras e educadores da Reforma Agrária*, nele expõe-se também os princípios uma de educação e de uma escola voltada para os povos do campo:

“Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.” (Dossiê, 2020, p.36)

Além das definições político-pedagógicas, o documento trazia também reivindicações de política públicas voltadas para a universalização do direito a educação entre os povos do campo: “Lutamos por justiça social! Na educação, isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a universidade” (p.36). Deste modo, o documento do ENERA foi importante porque sintetizou e pautou vários temas que depois se tornariam consenso dentro do movimento de educação do campo e das políticas públicas voltadas para esta área.

Outro marco importante do movimento em prol da educação do campo, reunindo diversas forças da sociedade civil, foi a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, reunindo diversos atores da sociedade, como o MST, a CNBB, a Unesco e Unicef. Nesta conferência, foram discutidos temas como os problemas de acesso e permanência dos estudantes na escola do campo, a formação docente, a qualidade do ensino e os modelos pedagógicos apropriados para a população rural.

Neste mesmo ano de 1998, foi criado por meio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), cujos objetivos eram: oferecer educação formal em todos os níveis de ensino aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária, com vistas a melhorar as condições de acesso à educação e o desenvolvimento dos assentamentos rurais, por meio de qualificação dos educadores que atuavam nesses espaços. Ela foi a primeira política pública de educação voltada para a população rural que foi orientada pelos princípios e concepções de Educação do Campo. Por meio do Pronera, estabeleceu-se toda uma série de políticas destinadas a educação do campo voltadas para a expansão e melhoria da rede pública de escolas que ofertavam a Educação Básica no campo, para a construção de normativas e orientações pedagógicas

para a Educação do Campo, e para a formação inicial e continuada de quadros técnicos para a Reforma Agrária.

Outro passo importante foi realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004) que trouxe novas conquistas. A II Conferência reuniu amplos setores da sociedade, envolvendo 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais do campo. Em função das demandas apresentadas pela II Conferência, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios para uma política de formação de educadores do campo. A partir dos resultados produzidos neste grupo de trabalho. Em 2007, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), como o objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas universidades brasileiras, cujo foco seria a formação de educadoras e educadores do campo para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas rurais.

Em 2008, iniciou um piloto envolvendo a participação de quatro universidades públicas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB). A partir destas experiências foi elaborado o Decreto no 7352, de 2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, que reconhece a obrigatoriedade do Estado brasileiro em garantir não só a universalidade do direito à educação, mas também sua obrigatoriedade de promover intervenções que atentem às especificidades necessárias para o cumprimento e a garantia dessa universalidade. Por meio deste decreto, iniciou-se o processo de implementação em nacional dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo por todas as regiões do território brasileiro.

Esses programas constituíram a base fundamental na construção de políticas públicas educacionais voltadas para os povos do campo, inaugurando ações concretas e políticas afirmativas orientadas pelos princípios da Educação

do Campo. Como vimos, uma parte destas políticas foram implementadas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Pronera, e outras parte pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secadi (Licenciatura em Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Escolar Indígena, etc.). No entanto, em ambas, as concepções que orientaram a elaboração destas políticas educacionais foram as proposições desenvolvidas pela Educação do Campo. No fundamental, a construção de políticas públicas voltadas para o campo passou a incorporar a identidade dos movimentos sociais a partir das dimensões formativas pensadas para um novo projeto de escola, currículo e práticas pedagógicas.

Dentro deste processo de transformação das políticas educacionais destinadas a população rural, a Pedagogia da Alternância foi tendo cada vez mais sua metodologia educativa reconhecida e utilizada como uma referência na elaboração de políticas públicas para os povos do campo.

Tendo em vista a compreensão de que a formação não se restringe ao espaço escolar, mas envolve também o territórios, a comunidade, os espaços do campo, das florestas, das águas, etc., a Pedagogia da Alternância foi sendo cada vez mais incorporada as políticas públicas como um instrumento adequado para este tipo de formação. Tanto no Pronera, quanto nas Licenciaturas em Educação do Campo, a formação por alternância foi amplamente utilizada, tanto por razões político-pedagógicas, quanto por motivos operacionais.

Na medida em que a proposta da Educação do Campo parte da compreensão da necessária vinculação entre a educação e o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O reconhecimento dos sujeitos coletivos do campo é um dos princípios estruturadores da educação do campo, tendo em vista incorporar a cultura camponesa como eixo da atividade pedagógica, como uma forma de participação e valorização dos saberes do campo no processo de formação de professores. De modo que, afirma-se que os sujeitos educativos da Educação do Campo estão assentados no tripé: universidade/escola, comunidade e movimentos sociais (Antunes-Rocha; Martins; Martins, 2012).

Com a Pedagogia da Alternância, os sujeitos do campo trazem seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de produzir, a partir desse encontro, um novo conhecimento, que os auxilie na interpretação crítica da realidade, fazendo da educação um processo de estímulo a transformação do campo brasileiro.

Essa participação das comunidades rurais e dos movimentos sociais que a Pedagogia da Alternância contempla, é entendida como fundamental para a construção uma educação contra hegemônica, colocando-a a serviço dos trabalhadores e povos do campo. Desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e intervenção no campo, atuando junto às comunidades, escolas e movimentos sociais, no sentido de formar professores, técnicos, profissionais, quadros dirigentes qualificados, voltados para trabalharem pelo desenvolvimento da agricultura familiar, da reforma agrária, pelos direitos, pela sustentabilidade no campo.

Conforme Molina e Sá (2011) ressaltam, este protagonismo dos sujeitos do campo que a Pedagogia da Alternância traz para os processos formativos tem possibilitado a configuração de uma nova práxis educativa, mais enraizada na vida real dos educandos. Essa configuração ou abordagem da formação de professores coloca a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, de forma que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Essa perspectiva provoca significativas mudanças de abordagem nas práticas educativas fragmentadas da realidade que tradicionalmente se desenvolvem nas instituições educacionais, vinculando os processos de ensino-aprendizagem com as condições concretas de vida dos educandos, comunidades e territórios.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância constitui uma metodologia educativa fundada numa concepção crítica e integral de educação, em que os espaços da comunidade, da casa, do trabalho, da cultura e das lutas sociais também constituem importantes territórios educativos (Antunes-Rocha; Martins; Martins, 2012).

Além do que, no quadro das políticas educacionais, a Pedagogia da Alternância surge também como uma articuladora do acesso da população do

campo à educação. As políticas de Educação do Campo consideram o regime de alternância como uma possibilidade concreta para lidar com problemas da educação no meio rural e fazer avançar a escolarização no campo.

A formação por alternância tem viabilizado o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas rurais do Brasil. Não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo programa, pautadas nas práticas já acumuladas pelos movimentos, entre as quais se destaca a alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos, estes jovens e adultos não teriam se escolarizado por causa da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos, nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente os impediria de conciliar a vida e o trabalho no campo com a escolarização formal. Neste sentido, o regime de alternância tem contribuído para uma estratégia de democratização do acesso à educação junto aos trabalhadores e população rural, qualificando a vida e a permanência dos povos no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto, a Pedagogia da Alternância, fundada inicialmente no movimento das EFAs, tem desempenhado um papel muito importante na transformação da educação ofertada às populações do campo no Brasil. Contribuindo tanto no que se refere a parte pedagógica, quanto na elaboração de políticas educacionais.

Segundo Begnami (2019), a formação por alternância resultou em conquistas importantes no processo de transformação da escola, do educador e da sociedade, que passaram a enxergar e incluir a realidade dos camponeses na elaboração de propostas educacionais. A execução dos processos formativos em alternância, tem possibilitado realmente a configuração de um novo fazer educativo, mais enraizado na vida real dos educandos, colocando não só as contradições sociais enfrentadas pelos camponeses no centro destes processos, como também as possibilidades e potencialidades de intervenção sobre elas.

Neste sentido, movimentos sociais, Pedagogia da alternância e políticas de Educação do Campo são elementos fundamentais do processo de luta pela construção de uma educação contra hegemônica no campo brasileiro. De uma educação transformadora vinculada a luta dos trabalhadores por um novo projeto de campo e de sociedade, fundado no fortalecimento da agricultura familiar, da reforma agrária, da democracia e da diversidade cultural dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A.(org.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS DA FAMÍLIA AGRÍCOLA. Nossa organicidade institucional. Disponível em: <https://amefa.wordpress.com> (acessado em 29 de maio de 2024).

ARROYO, M. **Outros Sujeitos, outras Pedagogias**. 2ªed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, C. (et.al.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2020.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo In: ALENTEJANO, Paulo et.al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de

Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RAVAGNANI, Eduardo Danilo. **Escola Família Agrícola Vida Comunitária**. Uma análise sobre a pedagogia da alternância como práxis formativa. São Paulo: Editora Dialética: 2022.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio In: NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

SILVA, C. Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e219182, 2020.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e Educação do Campo In: ALENTEJANO, Paulo et.al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

