

Os instrumentos pedagógicos da Formação por Alternância em escolas públicas no Brasil

Isaura Isabel Conteⁱ

Resumo

Este artigo versa sobre a Formação por Alternância em escolas públicas no Brasil e surge de pesquisa bibliográfica. O objetivo é dar a conhecer o máximo possível sobre os instrumentos pedagógicos utilizados nas experiências, bem como diferentes formatos de organização das escolas públicas que utilizam Formação por Alternância. Destacam-se aspectos como: as escolas públicas possuem garantia de funcionamento devido ao financiamento, permitindo também maior acesso, pois se localizam nas comunidades; de outro modo, há resistências à ingerência do setor público frente ao direcionamento das ações pedagógicas; o bom funcionamento da alternância na esfera pública depende da participação das famílias, das comunidades e de suas organizações, bem como de processos formativos dos monitores, evitando a rotatividade de profissionais; a grande maioria dessas escolas públicas se localiza no estado do Espírito Santo.

Palavras-chave: Formação por Alternância; escola pública; instrumentos pedagógicos.

Pedagogical instruments of Alternance-Based Education in public schools in Brazil

Abstract

This article addresses Alternance-Based Education in public schools in Brazil and stems from bibliographic research. Its objective is to present, as comprehensively as possible, the pedagogical instruments used in these experiences, as well as different organizational formats adopted by public schools that implement Alternance-Based Education. The study highlights aspects such as: the guarantee of school operation through public funding, which also promotes broader access since schools are located within communities; resistance to public-sector interference in the direction of pedagogical actions; the effective functioning of alternating education in the public sphere depends the participation of families, communities, and their organizations as well as on training processes for monitors, avoiding staff turnover; the vast majority of these public schools are located in the state of Espírito Santo.

Keywords: Alternance-Based Education; public school; pedagogical instruments.

Los instrumentos pedagógicos de la Formación por Alternancia en escuelas públicas en Brasil

Resumen

Este artículo aborda la Formación por Alternancia en escuelas públicas en Brasil y se basa en una investigación bibliográfica. El objetivo es dar a conocer, en la mayor medida posible, los instrumentos pedagógicos utilizados en estas experiencias, así como los diferentes formatos

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná, com atuação no Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais. E-mail: isaura.conte@unir.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5600-6984>.

de organización de las escuelas públicas que adoptan la Formación por Alternancia. Se destacan aspectos como: la garantía de funcionamiento de las escuelas públicas mediante financiamiento estatal, lo que también amplía el acceso al estar ubicadas en las comunidades; las resistencias a la injerencia del sector público en la orientación de las acciones pedagógicas; el funcionamiento eficaz de la alternancia en el ámbito público depende de la participación de las familias, las comunidades y sus organizaciones así como de los procesos de formación de monitores, evitando la rotación de personal;; la gran mayoría de estas escuelas públicas se encuentran en el estado de Espírito Santo.

Palabras clave: *Formación por Alternancia; escuela pública; instrumentos pedagógicos.*

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância (P.A.) passou a ser desenvolvida no Brasil a partir do ano de 1969, no estado do Espírito Santo, sendo uma modalidade de educação específica para filhos de pequenos agricultores, ou camponeses, visando integrar a aprendizagem escolar com a vida e o trabalho agrícola. De acordo com Menezes (2013), desenvolveu-se em locais próprios, no início ainda não reconhecidos como escolas, tampouco certificavam; entretanto, foi a forma encontrada para ofertar algum processo educacional/alfabetização a adolescentes das comunidades rurais que não haviam tido nenhum acesso à escola ou pouco a haviam frequentado.

O surgimento da P.A. no Brasil, nos chamados Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas)¹, grandemente conhecidos como Escolas Família Agrícola (EFAs), podendo também ter a nomenclatura de Casas Familiares Rurais (CFRs) ou Escolas Comunitárias Rurais (Ecors), deu-se devido à necessidade de acesso à escolarização. Desde o seu início, tão importante quanto adolescentes e jovens agricultores aprenderem ou aperfeiçoarem leitura e escrita, buscava-se ampliar conhecimentos relativos à vida na agricultura; desse modo, o intuito era fazer um ensino interligando teoria e prática e, assim, a educação fazia sentido para esses sujeitos.

De acordo com Gimonet (2007), os Ceffas brasileiros são ancorados em quatro pilares totalmente interligados, organizados em dois eixos, a saber: 1) finalidades e 2) meios. No primeiro, está a formação integral, como projeto pessoal do alternante e o desenvolvimento do meio, incluindo fatores socioeconômicos, políticos, humanos etc. No segundo eixo, está a própria Alternância, como método pedagógico interligando aprendizagens no Ceffa e aprendizagens/práticas na comunidade/família, e a

associação, compreendendo as instituições que dão suporte ao alternante e ao Ceffa, que aglutinam as famílias, os profissionais e as instituições parceiras.

Os Ceffas surgiram, desde as primeiras experiências desenvolvidas na França na década de 1930, com uma profunda conexão entre si e as famílias, colocando a P.A. em funcionamento como concepção e, ao mesmo tempo, método de educação (Gimonet, 2007). Assim, sem participação efetiva das famílias, suas associações, movimentos populares e sindicais na condução pedagógica, na gestão e na estruturação das atividades, a P.A. não é possível, ou não seria um projeto pleno, previsto como formação integral. É nesse sentido que o autor defende a ideia de que a família do alternante também aprende muito no envolvimento com o Ceffa. A família é partícipe ativa e coformadora e, desse modo, fica evidente que o saber não está somente na instituição escolar.

Como já destacado, a P.A. originalmente é atribuída às EFAs, CFRs e Ecors, atualmente conhecidas e legitimadas como escolas de caráter particular, filantrópico ou comunitário, sendo bastante comuns parcerias com as esferas públicas municipais e estaduais para fins de apoio financeiro. Nesse sentido, vários autores estudiosos do tema da P.A. argumentam que um dos problemas mais recorrentes é o financiamento dos Ceffas particulares, pois os custos de manutenção dos alternantes em tempo integral acabam sendo algo bastante significativo. Dentre esses autores, podemos citar Andreatta (2013), Aniszewski (2014), Menezes (2013), Oliveira (2016), Rodrigues, F. J. de S. (2019), Rodrigues, J. A. (2008), Siqueira (2020), além de outros.

A questão dos custos de manutenção das EFAs e, do mesmo modo, a forma de acesso a elas, que impossibilitava um maior número de adolescentes e mesmo crianças de usufruírem do ensino tido como diferenciado das escolas regulares, foram motivos contundentes que levaram à criação de experiências de escolas públicas de Formação por Alternância (Andreatta, 2013; Menezes, 2013; Rodrigues, 2019). Nesse aspecto, vale destacar que esses autores tratam essas escolas como Ceffas públicos, mas há discordância a respeito desse assunto². Além disso, é enfatizado um processo de crise, devido a embates de concepção com relação à gestão democrática nas EFAs por parte de famílias e comunidades, frente à condução pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), em meados da década de 1980, como outro fator relevante, segundo demonstra a dissertação de Rodrigues (2019).

Estudos sobre a Formação por Alternância em escolas públicas de ensino básico no Brasil ainda são poucos, considerando as publicações no portal de Teses e

Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e os artigos disponíveis no portal de periódicos³ da mesma instituição. Sobre teses e dissertações, em nossas pesquisas, localizamos menos de 20 e, de artigos, cerca de 30, sendo a grande maioria, nos dois casos, experiências localizadas no estado do Espírito Santo. Como já destacamos, a maioria dos estudos de escolas públicas que utilizam a alternância nomeia as experiências como Ceffas ou mesmo como escolas comunitárias, quando, de fato, são públicas.

Desse modo, este artigo tem como problemática de pesquisa a Formação por Alternância em escolas públicas, no campo, no Brasil, e o modo de funcionamento dos instrumentos da P.A., segundo dados coletados na pesquisa bibliográfica. Pontuamos, no entanto, que as experiências descritas não são a totalidade das que existem, uma vez que apontamos dados daquelas em que há publicação e destacamos, desde já, que não há homogeneidade no que tange à utilização dos instrumentos pedagógicos, devido à maneira de constituição de cada instituição: forma de surgimento, público atendido, localização, diferentes interferências do setor público e movimentos sociais.

O objetivo deste texto é dar a conhecer tais experiências e destacar quais são os instrumentos da P.A. utilizados e o seu modo de utilização, na medida do possível, uma vez que se trata de experiências educacionais que fogem ao padrão que temos concebido frente à forma de funcionamento de uma escola pública de ensino regular no Brasil: são escolas regulares, mas adotam instrumentos da P.A. no processo de formação e organização dos tempos escola e família/comunidade. Dar a conhecer e refletir sobre elas pode fazer pensar sobre a maneira de realizar os processos de ensino-aprendizagem, sobretudo em escolas situadas no campo, mas que lança luz também para experiências urbanas.

Metodologicamente, este texto deriva de pesquisa bibliográfica, tendo como base o Catálogo de Teses e Dissertações até o ano de 2022 e, após buscas, entre mais de 150 resultados, selecionamos 13 e optamos por dez, por tratarem diretamente do tema, descrevendo, alguns mais, outros menos, como se dá o funcionamento da P.A. em escolas públicas. Os três trabalhos excluídos tratavam da P.A. em escolas públicas, mas não descreviam o funcionamento dos seus instrumentos. Para constar, as experiências localizadas no estado do Espírito Santo são descritas, majoritariamente, como escolas comunitárias rurais municipais (Ecorms)⁴ ou escolas

comunitárias rurais (Ecors) e são em maior número no Brasil, em comparação com todos os demais estados.

Os trabalhos selecionados que dão base a este texto são de: Andreatta (2013); Aniszewski (2014); Baldoto (2016); Jesus (2014); Oliveira (2016); Paliot (2007); Pereira (2005); Rodrigues (2008); Siqueira (2020); Souza (2015). Dentre eles, Pereira (2005) trata do estado da Bahia, e Souza (2015), do estado do Pará, e os demais são relativos ao estado do Espírito Santo. Dos três trabalhos descartados, dois são do estado do Espírito Santo e outro, do estado do Mato Grosso⁵. As análises são feitas principalmente com base na obra de Gimonet (2007), pois o autor, em sua obra *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*, descreve os instrumentos da P.A. e suas funções com detalhes, embora trate de Ceffas, compreendendo as EFAs e/ou CFRs. Além dele, corroboram nas análises estudiosos da P.A. pública, sendo Menezes (2013) e Rodrigues (2019).

É importante destacar ainda que todas as experiências destacadas na pesquisa são situadas no campo, e um caso é uma ilha, e a maioria dos trabalhos analisados menciona a Educação do Campo (EdoC). O foco neste texto é a Formação por Alternância e seus instrumentos, independentemente de a experiência analisada se filiar ou não à concepção teórica da EdoC, pois fazer P.A. não significa o mesmo que aderir conceitualmente a essa concepção de educação, embora ambas confluem para o ensino escolar vinculado às vivências e realidades dos alunos, suas famílias, organizações sociais e comunidades.

Para aclarar, a EdoC, de acordo com Caldart (2012), visa à superação da educação rural, tida como rasa, precária e insuficiente, ao passo que busca construir uma educação protagonizada pela classe trabalhadora organizada. Essa educação de novo tipo, segundo a autora, incidiu nas políticas públicas desde o seu início; remete ao campo do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais, tendo implicações no projeto de país, de sociedade e de agricultura.

A respeito da possível interseção entre a P.A. e a EdoC, a Resolução nº 1, de 16 de agosto de 2023, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), em seu art. 1º, § 1º, estabelece: “A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização da educação e dos processos formativos que objetivam atender as comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas” (Brasil, 2023, p. 1). O documento não se refere a um tipo específico de instituição – pública, privada, filantrópica etc. – e destaca

instrumentos que fazem a P.A. acontecer na forma da lei. O que nos chama atenção é a menção às comunidades do campo, pois foi nelas e para elas que a P.A. foi construída, assim como a EdoC.

2 FUNCIONAMENTO DOS INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS

Neste item, traremos os dados da pesquisa com as reflexões possíveis, sobretudo elucidando diferentes formas de utilizar instrumentos da P.A. em escolas públicas. As primeiras experiências datam do final da década de 1980, mais precisamente em 1989, no município de Jaguaré/Espírito Santo (ES), mas, concomitantemente a esse período, ou um pouco antes, já havia escolas populares de assentamentos (EPAs), ou escolas de assentamento (EA) públicas, sob gestão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que utilizavam a alternância (Menezes, 2013).

A mesma autora enfatiza que a P.A. se aprende fazendo no cotidiano e parte do princípio de que a vida ensina juntamente com a escola e se dá em um movimento de vivência-estudo-vivência, em que teoria e prática se entrelaçam em uma só. Destaca, ainda, que a P.A. em escolas públicas, tendo como precursor o município de Jaguaré/ES, possibilita maior acesso e foi criada por reivindicação de egressos das EFAs, desejosos de que seus filhos pudessem vivenciar a rica experiência da alternância desde pequenos. Ademais, outro ponto positivo é que essas escolas passaram a ser situadas nas comunidades e, assim, essas famílias não precisariam esperar os filhos ficarem adolescentes para frequentarem uma EFA, por vezes, distante de suas localidades.

Rodrigues (2008) afirma que a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância (Raceffaes)⁶ é responsável pela formação dos monitores/professores e das famílias dessas escolas (que trata como Ceffas públicos) e tem dado resultados muito positivos, embora haja altos e baixos nos processos formativos. O autor descreve que, apesar de o poder público assumir financeiramente os custos, a rotatividade de professores – ou monitores, como são chamados nesse tipo de escola – tem sido um grande desafio. Rodrigues (2008) aponta que os princípios da P.A. precisam ser apreendidos e incorporados pelos monitores e, quando eles permanecem em uma mesma escola por curto tempo, sendo

realocados em outra, há perdas do ponto de vista pedagógico, devido às especificidades da vivência dos instrumentos da P.A.

A seguir, detalharemos melhor os instrumentos da P.A. nas escolas públicas. Desde já, é preciso pontuarmos que eles foram criados para proporcionar o aprendizado almejado dos alternantes, que se dá na interrelação entre escola e família-comunidade, conectando teoria e prática. Além disso, tanto nas EFAs como nas escolas públicas que se utilizam desses instrumentos, a educação desenvolvida segue a legislação em vigor, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pelo Parecer nº 1, de 1º de fevereiro de 2006, do CNE/ Câmara de Educação Básica (CEB), os quais tratam de carga horária e dias letivos nas diferentes modalidades e níveis de ensino (Brasil, 1996, 2006).

O Parecer CNE/CEB nº 1/2006 se vale de outro documento do CNE para legitimar a P.A. nos Ceffas. Trata-se do Parecer CNE/CEB nº 5, de 7 de maio de 1997, utilizado para regulamentar a então recente LDB, enfatizando que a educação escolar não ocorre apenas nos limites das salas de aula, conforme se pode verificar:

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

Ainda, o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 afirma que, na Educação Básica dos Ceffas, os 200 dias letivos e o mínimo de 800 horas-aula anuais ultrapassam o estipulado na LDB, pelo fato de o ensino compreender estudos e vivências práticas da P.A. dos alunos alternantes em suas famílias/comunidades e campos de estudo, que vão além de conhecimentos teóricos em sala de aula. Para tanto, as EFAs ou escolas públicas que utilizam a alternância devem ter como guia o Plano de Formação, entendido como projeto político-pedagógico. Apesar de tratar apenas de jovens e adolescentes, e não de crianças, o referido Parecer enfatiza as parcerias entre centro de formação e comunidade, com a especificidade da vida rural, conforme segue:

Equipe de monitores e professores⁷ é responsável pela organização, dinamização das atividades docentes e pela elaboração, conjuntamente com a Associação de Pais, Jovens Formados e Entidades Parceiras, do *Plano de Formação*, sempre respeitado o calendário agrícola da região em que a unidade educativa está situada e com apoio e assessoramento técnico e pedagógico de entidades locais, regionais e nacionais. O jovem também é orientado na elaboração do seu *projeto profissional de vida*, especialmente por meio de visitas às famílias durante os períodos de alternância (Brasil, 2006, p. 5).

Esse mesmo Parecer descreve como instrumentos da P.A. utilizados nos Ceffas os seguintes:

Plano de Formação; Plano de Estudo; Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; Interdisciplinaridade; Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA); Fichas Didáticas; Visitas de Estudo; Intervenções Externas – palestras, seminários, debates... Experiências / Projeto Profissional do Aluno; Visitas à Família do Aluno; Caderno de Acompanhamento da Alternância e Avaliação – contínua e permanente (Brasil, 2006, p. 5-6).

De acordo com a nossa pesquisa realizada tendo como base as teses e dissertações mencionadas, o que se verifica é que não há homogeneidade com relação aos instrumentos da P.A. nem nas EFAs, tampouco nas escolas públicas de Formação por Alternância, mas a grande maioria utiliza entre seis e oito instrumentos semelhantes, sendo: plano de formação; plano de estudos; visitas às famílias; intervenção externa; auto-organização dos estudantes e monitores; colocação em comum. Estes, aqui citados, foram os mais comuns mencionados nos trabalhos que analisamos.

Nesse aspecto, a Resolução CNE/CP nº 1/2023, destaca os elementos estruturantes dos projetos político-pedagógicos que fazem P.A., e os descritos acima são citados, mas a Resolução aborda um conjunto maior; no entanto, não determina a obrigatoriedade de todos. Nessa perspectiva, Gimonet (2007, p. 1) assim se pronuncia:

[...] introduzir a alternância para a formação significa diversificar os espaços e os tempos para aprender, se formar, se orientar. É substituir uma pedagogia plana por uma outra no espaço e no tempo. É ingressar na complexidade e na educação sistêmica.

Outra questão tida como comum na grande maioria das experiências destacadas na pesquisa é a alternância, que ocorre não mais em uma ou duas

semanas seguidas em regime de internato, mas sim em idas e vindas dos alunos aos Ceffas públicos todos os dias. Outro fator comum é que a área de produção é experimental e menor, se comparada às EFAs. Em alguns casos, os alunos permanecem o dia todo na escola e vivenciam a auto-organização para as atividades pedagógicas, que inclui tarefas de sala de aula, de esporte e recreação, tarefas com alimentação e cuidado do pátio e da área de cultivo escolar/horta/jardim/pomar.

Já em outros casos – sendo o maior número, segundo constatamos em nossa pesquisa – os alunos permanecem apenas um dia inteiro por semana, por turma, na escola e, desse modo, geralmente às sextas-feiras todas as turmas realizam suas atividades de pesquisa e estudos/vivências junto às famílias, sendo a “estadia letiva”. O que fica evidente é que, em cada caso descrito pelos autores que estudaram as experiências que tomamos para análise, os instrumentos da P.A., bem como os horários de chegada e saída dos alunos, são específicos, de acordo com as realidades locais, incluindo as distâncias das crianças e dos adolescentes das escolas, a organização das linhas de transporte escolar no meio rural e as épocas de chuvas e de secas.

De todo modo, no processo formativo por alternância, os alunos estão em relação no coletivo e não mais individualizados, em uma sala de aula somente. Nas vivências que envolvem tarefas e organização coletiva de alunos e professores para o funcionamento da vida que envolve escola-família/comunidade, todos são colocados em “uma rede de relações”, que, no dizer de Gimonet (2007, p. 81-86), vai exigir: reuniões; associativismo como meio para relacionamento e engajamento; relacionamento do alternante nos diferentes campos da vida, incluindo sua família e o campo profissional, entre outras questões.

Não há um modelo único de funcionamento dessas escolas, mas elas cumprem o estabelecido pela LDB, no art. 28, seguido pela rede de ensino. Com base nesse artigo, é possível escolas e redes públicas definirem em seus projetos político-pedagógicos, bem como criar leis que legitimem outra forma de funcionamento (Brasil, 1996). Caso contrário, não se poderia ter ensino em escolas públicas com utilização da alternância e seus instrumentos formativos, pois se consideram as diferentes realidades dos sujeitos envolvidos, a diversidade dos modos de vida, de produção, de moradia, de transporte, de família etc. Os sujeitos são plurais e, no entendimento de Arroyo (2012), diferentes sujeitos requerem outras pedagogias e, assim, escola e docência não podem ser as mesmas que sempre foram; não podem ser estáticas. A

seguir, descreveremos as especificidades possíveis de cada experiência, com base nos achados da pesquisa.

Andreatta (2013), ao estudar uma escola pública que trata como Escola Comunitária Rural Municipal (Ecorn), no município de Colatina/ES, aponta que a formação de monitores é feita pelo próprio município e a maioria dos profissionais é contratada em regime de 45 horas semanais para dar conta dos instrumentos da P.A., pois se requer acompanhamento aos alunos em intervalos, reuniões de equipes e outras tarefas, como organização de visitas pedagógicas etc. Além dos professores de cada disciplina e/ou fase escolar, há um profissional de ciências agrárias que trabalha 45 horas semanais na escola, da pré-escola aos anos finais do ensino fundamental.

De acordo com o autor, a coordenação geral da escola se dá entre representantes dos setores pedagógico, administrativo e agropecuário, os quais são escolhidos por membros da Secretaria de Educação, pela comissão das escolas de P.A. do município, pela associação da escola e pela equipe de monitores. Ao todo, são 11 os instrumentos da P.A. utilizados, e todas as sextas-feiras são reservadas à estadia letiva dos alunos, pois, nesse período, os professores fazem encontros de formação e planejamento coletivo. Às segundas-feiras ocorre: café; auto-organização; reunião das comissões; avisos e colocação em comum da estadia, no horário das 6 h 20 min às 8 h 20 min, e, nos demais dias, nesse horário, ocorrem as aulas. Descreve ainda que a escola trabalha com temas geradores e oficinas, mas não detalha os demais instrumentos.

Conforme a descrição do autor, a gestão escolar ocorre de um modo diferente do que é concebido na escola tida como regular, implicando a escolha dos coordenadores dos setores, algo também distinto das escolas municipais “normais”. Nessas escolas, devido ao processo educativo requerer aprendizagens fora da sala de aula e na parceria com as famílias dos alternantes, são necessários profissionais que atuam de forma diferente, incluindo o setor agropecuário e articulações consideráveis com as famílias, comunidades e instituições que colaboram com a formação dos alternantes. No dizer de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 419-420): “A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola e a organização e gestão do trabalho escolar”.

Outro autor que estudou a escola pública no município de Pinheiros/ES é Oliveira (2016). A escola a que ele se refere já fora uma EFA, tendo sido municipalizada por causa da falta de recursos para mantê-la; a EFA foi criada em 1992 com o nome de Ceffap, e o município a assumiu em 2014, pois foi recebendo um número cada vez mais expressivo de alunos oriundos da zona urbana e filhos de assalariados rurais, por causa da expulsão de famílias do campo devido aos monocultivos de cana. Com a municipalização, os alunos passaram a ser apenas do município de Pinheiros, sendo os estudantes, em sua grande maioria, levados por transporte escolar, permanecendo o dia todo na escola, segundo pudemos compreender.

No caso dessa experiência relatada por Oliveira (2016), é importante percebermos duas questões. Uma delas diz respeito ao sistema de produção capitalista, que vai tomando terra e território dos camponeses e/ou das famílias da chamada pequena agricultura, e há uma estrutura que funciona para que isso ocorra. Outra é o número de alunos do espaço urbano que demonstra interesse em estudar em uma escola cujo modo de funcionamento é por alternância, sendo uma opção de suas famílias, pois o processo formativo é diferenciado e certamente possui outras exigências, se comparado ao ensino regular.

Conforme descreve Oliveira (2016), a alternância de tempo e espaço entre tempo escola (chamado de tempo sessão) e tempo comunidade (tempo estadia letiva) mudou de forma, e as aulas, em vez de uma semana em casa e outra na escola, passaram a ocorrer diariamente, de segunda a sexta-feira. O tempo comunidade se dá à noite, após chegarem da escola, e aos sábados e domingos, sendo esses dois tempos interligados pelo plano de estudos. O plano, por sua vez, é trabalhado com temas geradores para interligar os diversos conteúdos dos componentes curriculares.

Outro destaque feito pelo autor é que a instituição recebe crianças pequenas, e não é possível atuarem em um espaço maior de produção agrícola contando com atividades dessas crianças. Para a vivência de atividades relativas à agricultura, a área é pequena e experimental e serve para aprendizagem de alunos do campo e da cidade. O autor descreve que a escola, de 2014 em diante, passou a receber o maior número de alunos da cidade e, por esse motivo, teve de adaptar os temas geradores para trabalhar a realidade campo-cidade. Nessa perspectiva, podemos verificar uma educação pensada a partir dos sujeitos e suas realidades educacionais. Arroyo, Caldart e Molina (2004) reforçam essa ideia ao mencionarem a necessidade de

entendermos os processos educativos em sua diversidade e múltiplas dimensões sociais, políticas e culturais, que são formadoras do ser humano e, por assim dizer, da sociedade.

Outra experiência de escola destacada, que era particular e foi municipalizada, é a Escola Família Agrícola Municipal de Educação Profissional e Técnica de nível médio, situada no município de Barra de São Francisco/ES, estudada por Aniszewski (2014). A autora descreve que não se trabalha mais com regime de internato, mas sim semi-internato. No entanto, avalia-se que os princípios da P.A. têm sido mantidos, pois a escola, que nomeia como Ceffa, mantém a associação de pais, e esses têm interferido na escolha dos coordenadores dos setores pedagógico, agrícola e administrativo.

Uma das perdas, com a interferência do setor público, é que os monitores/professores não podem mais ser contratados pela escola e ingressam via concurso público. Devido a esse fator, se esses profissionais não têm domínio da P.A., fica difícil a condução dos trabalhos, afirma Aniszewski (2014). A escola segue sendo uma EFA, mas foi assumida pelo poder público e, assim, mantém o setor agropecuário com a área de produção.

Conforme podemos perceber nos trabalhos analisados, a perda da autonomia pedagógica, incluído o funcionamento dos instrumentos da P.A., é um dos principais fatores apontados como problema quando o estado ou o município assume essas escolas. No caso, todos os profissionais são concursados e/ou contratados pelo setor público, e alguns não têm perfil ou afinidade com a proposta da P.A.; outros não se identificam com ela, porque se trata de ter, no mínimo, identificação com a vida no/do campo e da agricultura familiar camponesa. Quando há falta de concurso público, o problema, segundo mostra a pesquisa, é maior, devido a rotatividade de profissionais entre as escolas.

Sobre os instrumentos da P.A., Aniszewski (2014) ainda descreve que o plano de formação continua sendo o carro-chefe da proposta educacional e vive-se a auto-organização. A escola desenvolve momentos místicos em que se celebra a vida do/no campo e, a cada término de sessão, são realizadas avaliações em nível interno de cada turma e, por vezes, no coletivo das turmas. Com relação às avaliações, a autora menciona que se dão de forma coletiva, interdisciplinar e final, porém os estudantes manifestam suas capacidades e necessidades a partir de um trabalho científico com defesa pública.

Conforme se verifica na descrição da autora, esta escola consegue seguir com instrumentos da P.A., e o modo de fazer avaliações, incluindo o projeto pessoal do jovem (PPJ), é desenvolvido assim como nas demais EFAs particulares ou filantrópicas. O que podemos inferir é que o funcionamento dos instrumentos da P.A. é possível com a participação ativa das famílias, somada à atuação de profissionais da educação capacitados e/ou experientes na vivência da P.A. em contínuo processo de formação. A esse respeito, Gimonet (2007) já pontuava o fato de a P.A. cumprir a sua função de formação integral, desde o universo de vida-trabalho e formação dos alternantes, suas famílias e associações, e dos monitores dos Ceffas.

Siqueira (2020), outro autor que tomamos para a análise em sua tese, estuda a agroecologia em escolas públicas e, também, em EFAs da região norte do estado do Espírito Santo. O autor pesquisou 24 monitores dessas diferentes experiências e destaca que, nas escolas públicas, não são mais as associações das famílias que indicam os profissionais trabalhadores monitores. Sobre a agroecologia, Siqueira (2020) enfatiza que os monitores com experiências nessa área atuaram anteriormente em EFAs e/ou passaram por processos formativos nas associações, na Raceffas, no Mepes, ou nos movimentos sociais, e, assim, eles e elas fazem a pauta agroecológica avançar nas escolas.

O autor afirma, com base em sua pesquisa, que, por meio da agroecologia, é feita a defesa do modo de vida da agricultura familiar, sendo de suma importância, pois, cada vez mais, tanto nas EFAs quanto nas escolas públicas de Formação por Alternância, os alunos chegam com menos experiências da agricultura familiar. Ademais, as ideias predominantes são do agronegócio, e isso tem afetado as concepções de boa parte dos camponeses e de seus filhos. Podemos afirmar que as ideias do agronegócio, como sendo moderno, rentável e sustentável, aparecem com força na sociedade, e pode-se perceber o poder do chamado agro na Câmara de Deputados e no Senado brasileiros, defendendo apenas o agronegócio. Fazer o contraponto às ideias quase hegemônicas e ao poder do capital não é fácil, tampouco simples, mas, quando escolas de Formação por Alternância o fazem, significa resistência e construção de outras práticas não predatórias ao planeta.

Siqueira (2020) destaca que a agroecologia perpassa os planos de curso, os instrumentos pedagógicos, o setor agropecuário, diálogos com os estudantes, as disciplinas, a propriedade e seu manejo, as experiências pedagógicas, a mística, as relações com os estudantes e as famílias, a auto-organização, a formação dos

educadores, os temas geradores, a autonomia dos estudantes, a gerência das famílias via associação, entre outros. Ele não descreve claramente os instrumentos da P.A. utilizados, mas menciona o plano de formação e a auto-organização, deixando nítido o funcionamento da P.A. na relação escola-família. A mística, assim como mencionado por Aniszewski (2014), também é citada, sendo ela um artefato importante para impulsionar concepções e fazer experimentar, o que Freire (1989) chama de “inédito viável”.

Outra escola pública de Formação por Alternância, situada no município de Pinheiros/ES, é descrita na tese de Jesus (2014), sendo uma escola do MST. Na tese não é dada ênfase aos instrumentos da P.A.; menciona-se, entretanto, que os alunos são transportados de outros assentamentos para a escola e, como não há alojamento, eles são distribuídos para pernoitarem nas famílias assentadas que residem nas proximidades. Assim, uma parte deles chega às segundas-feiras e retorna às sextas para suas casas.

A escola é multisseriada e conta com efetiva participação das famílias, contribuindo inclusive em questões estruturais, quando a função do Estado deixa a desejar. Jesus (2014) descreve ainda que os monitores/professores se dizem sobrecarregados com tantas tarefas, e há reclamação de que é preciso readequar a carga horária, pois a vivência da P.A. na escola requer mais tempo para o acompanhamento dos alunos, de suas famílias e das atividades em tempo comunidade.

Nesse caso, não foi descrito o que esse acompanhamento dos alunos implica em termos pedagógicos, mas, considerando os princípios da P.A., segundo Gimonet (2007), os monitores visitam os alternantes em suas famílias para acompanhar e conhecer de perto os processos produtivos nos quais estão envolvidos, bem como suas realidades. Foi descrita, no entanto, a falta de tempo para o que requer o funcionamento (pleno) dos instrumentos da P.A.; não ficou destacado quais instrumentos ficariam falhos e onde se dá o acúmulo de tarefas dos professores/monitores.

No caso da experiência dessa escola situada em um assentamento do MST, percebemos que há outra forma de organização para fazer a P.A. funcionar: as famílias assentadas acolhem estudantes de outras famílias assentadas que residem em outros assentamentos, pelo fato de não mais haver escolas naqueles locais. O que fica demarcado é que a organização popular busca e faz acontecer saídas frente

ao que necessitam e que, em se tratando do MST, essa busca de saída se dá desde a luta pela terra; de outro modo, fica evidente a fragilidade no cumprimento da função do Estado em garantir educação – acesso e permanência dos estudantes na escola. Jesus (2014), infelizmente, não descreve com detalhes o funcionamento dos instrumentos da P.A. e a função pedagógica deles na escola, mas, conforme pontua o MST (2017), para o Movimento não serve qualquer escola; a escola deve cumprir com a tarefa do ensino e da formação humana.

Experiências de escolas públicas com formação por alternância no estado do Espírito Santo, nos municípios de São Mateus e Jaguaré, foram o foco de estudo de Baldoto (2016). A pesquisa se deu com escolas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental, o que é bastante comum no contexto do campo, por causa do número de alunos que tem diminuído gradativamente, ano a ano. Os instrumentos da P.A. descritos por Baldoto (2016) são: plano de estudo; ficha de pesquisa; auto-organização; mística; pasta ou caderno da realidade; caderno de planejamento e reflexão, ou caderno de acompanhamento; visitas às famílias; atividades/conteúdos vivenciais, sendo neste incluídas as visitas de estudo, as oficinas/experiências e as intervenções externas/palestras.

Segundo a mesma fonte, é citado o caderno de produção utilizado da seguinte forma: na segunda-feira, o aluno descreve sobre a estadia letiva; na quarta-feira, faz a produção escrita junto à família, segundo orientação dos monitores; e, na sexta-feira, faz a reescrita. De acordo com Baldoto (2016), esse caderno não pode ser visto como uma obrigação a mais para o aluno, tampouco ser algo maçante. Ele faz a relação das atividades práticas do aluno em sua família e, no segundo momento, a família analisa junto ao alternante e, se necessário, é feita a reescrita. Dado o destaque desse instrumento pedagógico, é perceptível a sua importância e até centralidade no envolvimento da família com a escola; ele cumpre o mesmo papel do caderno da realidade, segundo o nosso entendimento. Pedagogicamente, o caderno da realidade, de acordo com a descrição de Gimonet (2007), serve para articular tempos e espaços da formação, sendo o elo entre eles, dando sentido às atividades; por meio dele se dá a exploração do meio de vida familiar do alternante e, ainda, permite relações, encontros e diálogo.

Outro estudo que trata de escolas públicas que utilizam a Formação por Alternância no estado do Espírito Santo é a tese de Rodrigues (2008), por meio da qual investigou 12 monitores de escolas do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e em

que aparecem, com ênfase, os saberes não formais (experiências e práticas), segundo as falas dos monitores entrevistados. Os planos de estudo e a colocação em comum são destaques quando se trata dos instrumentos da P.A. em todas as escolas. O autor descreve ainda que os planos de estudo partem de temas geradores, e algumas escolas utilizam planos de pesquisa, que levam às atividades externas.

Para melhor entendimento da função pedagógica da colocação em comum, Gimonet (2007) enfatiza que ela é enraizada, pois surge do plano de estudos; portanto, dá-se de forma intencional e projetada para socializar atividades do plano e, também, faz a junção dos dois tempos-espacos de formação alternada, conforme se pode verificar neste excerto:

Por isso, a cada volta do alternante no CEFFA, o intercâmbio informal do que cada um viveu de essencial no seu ambiente de vida e depois a atividade mais formal que consiste na Colocação em Comum, constituem estes momentos e estas atividades de junção no processo de formação (Gimonet, 2007, p. 43).

Na pesquisa de Jesus (2014), é mencionada a especificidade das escolas do MST que praticam a P.A. e, assim, acrescentam como instrumento a pesquisa-ação. Ocorrem também sínteses e socialização entre todos, e os pais dos estudantes assumem a função de mestres de estágio e acompanham pedagogicamente vários alunos, havendo grande comprometimento das famílias ao receberem esses alunos e alunas e monitorar atividades práticas no campo de produção.

Conforme descrito, há um diferencial entre as demais escolas públicas e as situadas em assentamentos do MST que utilizam instrumentos da alternância, havendo, logicamente, uma incidência do Movimento. Nas escolas do MST foi inserida a pesquisa-ação como instrumento da P.A., e, por meio dela, os estudantes, ao fazerem atividades de pesquisa, fazem também intervenção, pois são parte da organização. Conforme defende o MST (2017), a escola deve servir aos interesses das lutas dos trabalhadores Sem Terra e deve fazer avançar um conhecimento de classe – da classe trabalhadora, sua cultura e seus saberes. Para o MST, no dizer de Caldart (2004), a escola é mais que escola e, portanto, é lugar e tempo de formar novos sujeitos individuais e coletivos.

Fazendo parte da Formação por Alternância em escolas públicas, Paliot (2007) se dedica a estudar uma experiência de Juazeiro/Bahia (BA), que fora uma EFA e foi municipalizada no ano de 2001, atendendo a alunos de sete a 17 anos de idade. Segundo a autora, a escola é organizada em tempo escola e tempo comunidade e

busca interligar conhecimentos com a vida das famílias. Paliot (2007) enfatiza que as avaliações dos alunos são feitas envolvendo docentes, discentes e associação de famílias. A escola trabalha com projetos norteadores, sendo: “Compreensão do Espaço Local – 5.^a série; Políticas Públicas e Condições de Vida – 6.^a série; Sistema socioeconômico – 7.^a série; Projeto de Desenvolvimento Local – 8.^a série” (Paliot, 2007, p. 5). A autora ilustra ainda: “A organização didático-pedagógica é constituída de blocos e unidades temáticas com utilização de transversalidade disciplinar; produção, análise e sistematização de conhecimentos que buscam integrar a escola com a família e a comunidade do educando” (Paliot, 2007, p. 5).

Além disso, Paliot (2007, p. 28) descreve que o trabalho tem “[...] sido desenvolvido a partir de um itinerário pedagógico baseado em estudos da realidade, estudos do meio e visitas de campo, levando a escola para as comunidades e trazendo a realidade destas para dentro da instituição”. Alunos são selecionados para participar de projetos das entidades parceiras, em ações diretamente ligadas à pequena agricultura. A escola, por um lado, trabalha a questão de gênero para retirar as meninas do lugar de ouvintes na unidade de produção e, por outro lado, afirma que elas aprendem e exercitam o protagonismo.

O estudo de Conte (2022), o qual discorre sobre uma escola que utiliza Formação por Alternância no estado de Rondônia, especificamente no município de Ji-Paraná, a partir da experiência desenvolvida em escola de São Mateus/ES, aborda como uma das questões formativas, ao colocar os alternantes em trabalho em equipes e comissões, é a questão de gênero. Esse estudo dialoga com o descrito por Paliot (2007), pois o fato de todos terem de se envolver em todas as tarefas, segundo o instrumento da auto-organização, evidencia tensionamentos de alunos e, por vezes, de suas famílias, pois a escola passa a cumprir outra função além do ensino em si: ela forma de maneira mais integral, e isso só se dá quando o espaço de formação não é apenas a sala de aula. As tensões que surgem são problematizadas e, portanto, formativas e formadoras.

No estado do Pará, Souza (2015) estudou uma escola de pesca com Formação por Alternância, devido ao fato de as comunidades locais serem ribeirinhas e a escola estar situada em uma ilha a cerca de 30 km da capital. Os estudantes são do ensino médio regular, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do ensino técnico em recursos pesqueiros. A escola mantém um intercâmbio de troca de saberes com as comunidades, com feiras, mostras de ciências e oficinas, e se organiza em tempo

escola e tempo comunidade. Nessa escola, a alternância é de 15 dias na família e 15 em tempo escola, e mantém parcerias com a Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), a Marinha do Brasil, entre outras, mediante cursos, visitas técnicas, estágios e outros processos formativos.

Segundo Souza (2015), a escola realiza visitas técnicas e projetos de vida com os estudantes, e a avaliação deles é feita por meio de um instrumento chamado de “Conselho da totalidade” – realizada a cada mês, envolvendo professores, estudantes e supervisor pedagógico. Sobre os instrumentos da P.A., Souza (2015, p. 153) afirma:

Os moldes da organização de seu trabalho pedagógico encerram a fundamentalidade necessária ao encontro entre o conhecimento sistematizado e os saberes decorrentes da tradição ribeirinha explicitados em seus modos de vida. A escola assume na concretude de um projeto político de educação os valores representativos de uma cultura tradicionalmente amazônica e materialmente presente na Região das Ilhas de Belém.

Como instrumentos da P.A., é descrito que os jovens usufruem de diferentes experiências formativas, tanto em estudos nas dependências da escola, visitas técnicas, estágio e o tempo comunidade, onde realizam o plano de estudos. Ainda, para complementar e colocar a P.A. em prática, a escola participa de cursos aquaviários da base naval de Belém para a formação profissionalizante e oferta cursos livres, oficinas, palestras, debates, grupos de pesquisa, fóruns, mesas-redondas e outras ações, com carga horária variada, de acordo com a especificidade e os objetivos da ação proposta. O plano de estudo é considerado o principal instrumento da P.A. pela autora, fazendo parte dele a colocação em comum/socialização das vivências do tempo comunidade. É dado destaque também às visitas às famílias dos alunos, que ocorrem constantemente.

Por fim, outra experiência fora do estado do Espírito Santo é descrita por Pereira (2005). A escola fica em Juazeiro/BA, é pública e mantida pelo estado, mas, mantém relação estreita com uma instituição de confissão religiosa batista. Recebe crianças pequenas e adolescentes que permanecem cerca de 30 dias na escola e 90 em suas famílias. Desse modo, as crianças estudam em tempo integral durante três meses por ano, fazendo o semestre letivo. As crianças alternantes têm entre sete e 14 anos. Sentem falta/saudade das famílias, mas alguns prefeririam ficar na escola

devido à dureza/pobreza e violência familiar, segundo demonstra a pesquisa de Pereira (2005).

De acordo com a autora, a escola desenvolve atividades lúdicas com os familiares das crianças aos sábados e domingos, a fim de que possam superar o medo e a timidez de se expressarem e como forma de poderem se inserir melhor na escola. As crianças têm rotina de estudos e trabalhos na escola e na horta/espço produtivo, e todos fazem parte dos trabalhos, mas os instrumentos da P.A. não são descritos; é citada apenas a auto-organização. As imagens do trabalho mostram crianças pequenas inseridas nos espaços da horta e pomar, e é destacado que as famílias têm dificuldades em acompanhar seus filhos nos estudos por causa do alto índice de analfabetismo.

A experiência relatada por Pereira (2005) aparece como única no Brasil, em que crianças de sete anos permanecem em tempo escola por um mês seguido, por causa das longas distâncias de moradia das famílias e da difícil situação financeira, somadas ao analfabetismo. Outro caso específico que podemos mencionar sobre escolas que utilizam a Formação por Alternância é uma escola de pesca, no estado do Pará, situada em uma ilha. Fazem parte, ainda, do que tratamos por especificidade, EFAs que são mantidas/assumidas pelo poder público, pelo fato de isso não ser comum no contexto brasileiro, pois elas primam por autonomia pedagógica e administrativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou mostrar as experiências de Formação por Alternância que a maioria dos autores estudados na pesquisa trata como Pedagogia da Alternância (P.A.), com seus instrumentos pedagógicos. Em nossa pesquisa bibliográfica, mapeamos dez trabalhos entre teses e dissertações, dos quais oito tratam do estado do Espírito Santo, um da Bahia e um do estado do Pará. O estado do Espírito Santo, inclusive por ser o precursor das EFAs, possui, na atualidade, uma diversidade de experiências de Formação por Alternância também na esfera pública, constatando-se a existência de uma EFA pública, pois foi assumida pelo poder público municipal, segundo estudos de Aniszewski (2014).

Pontuamos, entretanto, que um dos objetivos deste texto era descrever o modo de funcionamento dos instrumentos da P.A., mas os trabalhos analisados pouco

trazem detalhes de como se davam operacionalmente no dia a dia. Em nosso entendimento, a descrição dos instrumentos pedagógicos aparecia como naturalizada, pois são constituintes das experiências. Assim, buscamos dar alguns detalhes sobre a função deles, ou como são executados, tendo como base a obra de Gimonet (2007), visto que cada instrumento cumpre um determinado papel. Por exemplo: a auto-organização vai ser sempre para alternantes e monitores se organizarem em equipes ou comissões para a realização de tarefas em função do coletivo; o que pode mudar em cada experiência é o número de equipes e algumas tarefas, a depender da idade das crianças, da localização do Ceffa, da quantidade de área produtiva etc.

As experiências das escolas públicas, chamadas por alguns autores de Ceffas e também Ecorms, no estado do Espírito Santo (pode haver outras nomenclaturas em outros estados), surgem de egressos das EFAs que defendiam a ideia de ampliar o acesso à P.A. a seus filhos, em escolas públicas em suas comunidades, para crianças e pré-adolescentes (Andreatta, 2013; Menezes, 2013; Rodrigues, 2019) e, ao que fica evidente nos estudos dos autores citados, é que a expansão tem dado resultados bastante positivos, embora existam tensões permanentes com a esfera pública. Essas tensões, segundo constatamos, se dão principalmente frente à formação específica para monitores, à autonomia pedagógica e à rotatividade de profissionais por falta de concurso público.

Em todos os trabalhos analisados nesta pesquisa, uma questão que aparece é sempre a preocupação em colocar em prática os instrumentos da P.A., visto que as escolas públicas, com raras exceções, não comportam alojamento, e a área de terra para o desenvolvimento de práticas agrícolas é experimental e menor. Os trabalhos mostram que cada escola, em cada realidade, se adapta ou readapta os tempos e espaços de formação para propiciar a formação integral das crianças e adolescentes do ensino fundamental I e II e, por vezes, do ensino médio, com vivências da P.A. A maioria das experiências descreve a escola vinculada à Educação do Campo (EdoC), mas nem todas; por isso, o fato de uma escola estar situada no campo e, mesmo adotando instrumentos da P.A., não significa que faça EdoC.

A esse respeito, Begnami (2019), em sua tese de Doutorado, apresenta alguns pontos de tensionamento entre a P.A. e a EdoC, embora confluam na especificidade da formação integral, da formação vinculada à agricultura e à vida das comunidades. Como ponto de tensionamento, o autor destaca que a P.A. surgiu com abordagem

humanista de cunho liberal e não questiona o modelo capitalista de produção, limitando-se a uma educação emancipatória. Para o autor:

A Educação do Campo concebe a educação como práxis libertadora, tendo como horizonte formativo a contribuição para uma nova sociabilidade, superando a forma capitalista de organização social e do trabalho, apontando para uma sociedade livre, solidária e justa na distribuição social da riqueza produzida pelos trabalhadores (Begnami, 2019, p. 23).

Os instrumentos utilizados na P.A. não são fixos, e aparecem escolas que desenvolvem, por exemplo, momentos místicos; outras usam a pesquisa-ação; outra ainda possui como instrumento o Conselho da totalidade para a avaliação dos estudantes alternantes. São citados ainda o caderno de produção, cursos livres, fóruns de debate, entre outros. O que se percebe é que nem todas as escolas utilizam os mesmos instrumentos, e alguns são adaptados conforme a realidade, incluindo o número de profissionais disponíveis para os diferentes setores e funções.

A auto-organização dos estudantes e monitores, o caderno da realidade, as visitas pedagógicas, o plano de estudos com temas geradores, as visitas às famílias e intervenções externas são os instrumentos mais citados, tomando em conta todos os trabalhos analisados. Alguns deles não detalhavam os instrumentos da P.A. em funcionamento, mas todos citavam o tempo sessão e a estadia letiva, sendo esta, em geral, aos fins de semana, incluindo a sexta-feira.

Outrossim, é possível pensar, a partir da descrição dos instrumentos – variados entre uma e outra experiência, mantendo mais ou menos um núcleo comum de seis deles – que alguns poderiam vir a fazer parte da organização pedagógica de escolas regulares urbanas e rurais. Destarte, em nosso entendimento, poderia haver alguma forma de construir a auto-organização de alunos, por turmas, para tarefas cotidianas; atividades de pesquisa-ação; colocação em comum a partir de planos de estudos interdisciplinares, entre outros, que se podem pensar a partir de cada local. Contudo, seria preciso refletir sobre o que se almejaria como avanços pedagógicos para que os alunos tenham, de fato, maior autonomia nos estudos e maior criticidade, aprendendo a verificar a complexidade de sua turma, da escola e da sociedade.

Nossa pesquisa destacou a necessidade de formação constante de professores/monitores para atuarem nessas escolas, visto que é preciso entender de P.A. para colocar em prática os seus instrumentos com efetividade. Para além da formação, foi dada ênfase à rotatividade de profissionais, e esse fator dificulta o

trabalho desenvolvido junto à equipe de profissionais e famílias (Pereira, 2005), pois, sobretudo na P.A., ou na Formação por Alternância, a educação e a formação humana desenvolvidas na vivência entre escola e família requerem um processo contínuo para ler, entender e refletir sobre o que e para que está sendo feito.

Assim, podemos afirmar que, mesmo o poder público assumindo a responsabilidade financeira das escolas com Formação por Alternância, continuam havendo problemas relacionados à estrutura demandada pelos sujeitos do campo, que visam uma formação diferenciada em termos pedagógicos, que interliga, reflete e aponta soluções para a vida na agricultura familiar/camponesa. A falta de formação específica para preparar profissionais, bem como a escassez de concurso público, aparecem como pontos de maior tensão nessas experiências. Soma-se a isso a falta de profissionais em número suficiente para evitar sobrecarga de trabalho, considerando a especificidade da P.A. e o acompanhamento dos alunos para além da atuação dos monitores em sala de aula.

Na pesquisa de Aniszewski (2014), fica demarcado que é possível manter os princípios da P.A. em escolas públicas, desde que haja articulação permanente com as famílias, com entidades parceiras em vista da formação continuada, com outros Ceffas, com a Raceffaes, no caso do Espírito Santo, com a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e outras entidades que aglutinam discussões e articulam esforços coletivos para a P.A. Na pesquisa da autora, ela pergunta sobre a efetividade da P.A. na esfera pública e constata que 69% das famílias e 65% dos monitores são favoráveis à expansão para escolas públicas. Os que se disseram desfavoráveis o foram pelo receio de não haver garantia dos princípios da P.A. com a interferência pública. O trabalho mostra ainda que, com essa interferência, houve certo distanciamento das famílias do cotidiano das escolas.

O que nos chama atenção nesta pesquisa, ainda, é o destaque à escola pública do estado do Pará, que, devido ao contexto local, adapta a P.A. para a qualificação profissional e o desenvolvimento regional em atividades extrativistas e pesqueiras e, assim, recebe alunos da zona urbana (Souza, 2015), pois eles e suas famílias apostam na formação nessa escola por causa dos instrumentos da P.A. Outro caso de escola pública que recebe, já, a maioria dos alunos da zona urbana e tem adaptado conteúdos a esse público é destacado por Oliveira (2016). Essas experiências nos levam a pensar sobre possibilidades de a Formação por Alternância ser estendida

ainda mais, ou seja, poderia ser construída como possibilidade pedagógica em escolas urbanas.

Por fim, podemos enfatizar que a Formação por Alternância em esferas públicas está em expansão, principalmente no estado do Espírito Santo. Há avanços com relação às EFAs, no sentido de o poder público assumir despesas como a manutenção da instituição e dos profissionais, algo que aparece como um problema nas EFAs, segundo os textos analisados. A questão posta, diante disso, é a autonomia para o desenvolvimento da educação com princípios da alternância, com profissionais qualificados para tal, tendo as famílias como protagonistas, incidindo do pedagógico à gestão. Nesse caso, envolver as famílias é muito mais do que elas acompanharem a vida escolar dos seus filhos e garantir espaço para o desenvolvimento de práticas agrícolas; elas fazem parte e impulsionam currículos, e esta é a grande diferença em relação às escolas de ensino regular amplamente conhecidas.

REFERÊNCIAS

ANDREATA, Cidimar. **Ensino e aprendizagem de matemática e educação do campo**: o caso da Escola Municipal Comunitária Rural “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, município de Colatina, estado do Espírito Santo. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ANISZEWSKI, Sânia Lopes Bonfim. **A Pedagogia da Alternância na esfera pública**: um estudo em Barra de São Francisco/ES. 2024. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BALDOTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. 407 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BOFF, Leonir Amantino. **Educação do campo no portal da Amazônia**: entrelaçamentos ético-político-estéticos. 2014. 160 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 7 de maio de 1997**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [1997]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2006]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2023]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/rcp001_23.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CONTE, Isaura Isabel. Pedagogia da Alternância na educação do campo em uma escola pública. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-20, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12746/10636>. Acesso em 19 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GIMONET, Gean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos Ceffas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

JESUS, Janinha Gerke de. **Sentidos da formação docente para a profissionalização** – na voz dos professores do campo. 2014. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEZES, Rachel Reis. **As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré**: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do

Espírito Santo/Brasil. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MOVIMENTO DO TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação no MST**. Memória. Documentos 1987-2015. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

OLIVEIRA, Suézio de. **O ensino de filosofia na Pedagogia da Alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

PALHOT, Maria de Fátima. **Pedagogia da Alternância: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca (Erur)**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Instituições Sociais e Desenvolvimento; Cultura, Processos Sociais e Conhecimento) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. **Relações educacionais entre famílias rurais e escola: um estudo na escola estadual rural Taylor-Egídio em Jaguaquara/BA**. 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2005.

RODRIGUES, Francisco José de Sousa. **Rupturas e permanências no processo educativo dos centros familiares de formação em alternância – CEFFAS-ES: expansão da Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo**. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SIQUEIRA, Leonardo de Miranda. **As representações sociais dos educadores dos centros familiares de formação em alternância sobre agroecologia**. 2020. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Nazare Serrat Diniz de. **Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com formação profissional: análise da experiência da casa escola da pesca**. 2015. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NOTAS:

¹ Alguns autores, a exemplo de Begnami (2019), em sua tese, utilizam a expressão “Centros Educativos de Formação por Alternância para Ceffa”. Em nosso texto, utilizaremos “Centro Familiar de Formação por Alternância”, conforme a descrição de Gimonet (2007) e do Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (Brasil, 2006).

² Preferimos não entrar no mérito dessa questão, mas optamos por utilizar o termo “escola pública de Formação por Alternância”, compreendendo que Ceffa seria um conceito político e pedagógico que aglutina redes de EFAs, CFRs e Ecors, conforme o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (Brasil, 2006), pois há

escolas públicas que utilizam a alternância na formação, mas não estão vinculadas a redes (de luta e organização), a exemplo de seis escolas no estado de Rondônia, segundo o artigo de Conte (2022), intitulado *A Pedagogia da Alternância na educação do campo em uma escola pública*.

³ No caso dos artigos, a pesquisa foi exploratória.

⁴ Menezes (2013) descreve as Ecorms como totalmente públicas, com área de produção pequena para o desenvolvimento de práticas agrícolas e sem alojamento para os estudantes, pois as escolas se situam nas comunidades e os alunos se deslocam todos os dias com transporte escolar. As escolas são tratadas como Ceffas.

⁵ Os dois trabalhos do estado do Espírito Santo são de Rachel Reis Menezes (2013) e de Francisco José de Souza Rodrigues (2019). O trabalho do estado do Mato Grosso é de autoria de Leonir Amantino Boff (2014).

⁶ A entidade surgiu entre 2001 e 2003, sendo oficializada em 2003 para cumprir uma função principalmente formativa, que, antes do rompimento das EFAs com o Mepes, era realizada por este. Assim, a Raceffaes faz a formação de monitores das EFAs independentes do Mepes e das Ecorms no estado do Espírito Santo (Rodrigues, 2019), mas os municípios também realizam processos formativos, segundo as suas condições.

⁷ O referido Parecer faz a separação entre professores e monitores, o que, nos Ceffas – tomando como exemplo as EFAs e CFRs – significa que todos os ensinantes são chamados de monitores, justamente para diferenciar, na concepção, a ideia do professor que ensina e do aluno que aprende, pois, nos Ceffas, se aprende em conjunto: alternantes, monitores, famílias e demais envolvidos nos processos educativos.

Recebido em: 01/06/2024

Aprovado em: 21/04/2025

Publicado em: 27/02/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.