

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E INOVAÇÃO SOCIAL EM RONDÔNIA: AS TRANSLAÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

PEDAGOGY OF ALTERNANCE AND SOCIAL INNOVATION IN RONDÔNIA: THE TRANSLATIONS OF RURAL EDUCATION IN THE AMAZON CONTEXT

Jackeline Amantino de Andrade **1**
José de Arimatéia Dias Valadão **2**

Resumo: O objetivo deste artigo é compreender como a pedagogia da alternância foi inscrita como inovação social na educação do campo no estado de Rondônia, analisando os seus limites e potencialidades para o desenvolvimento de políticas públicas. Para isso, foram delimitadas as bases conceituais e metodológicas que orientaram a análise a partir de três focos, a saber, a pedagogia da alternância como a ação educativa originária do campo; as dimensões condutoras da inovação social em suas características relacionais e práticas e a teoria do ator-rede como recurso analítico relacional. A seguir são analisadas as translações da pedagogia de alternância a fim de compreender o processo de inovação social e suas implicações para a educação do campo em Rondônia e suas políticas públicas.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Inovação Social. Educação do Campo. Teoria do Ator-Rede.

Abstract: The purpose of this article is to understand how the alternation pedagogy was registered as a social innovation in rural education in the state of Rondônia, analyzing its limits and potential for the development of public policies. For this, the conceptual and methodological bases that guided the analysis were delimited from three focuses, namely, the alternation pedagogy as the educational action originating in the field; the conducting dimensions of social innovation in its relational and practical characteristics and the actor-network theory as a relational analytical resource. Next, the translations of alternation pedagogy are analyzed to understand the process of social innovation and its implications for rural education in Rondônia and its public policies.

Keywords: Pedagogy of Alternance. Social Innovation. Rural Education. Actor-Network Theory.

Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6859223626901586>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6451-4049>. E-mail: jackeline.andrade@ufpe.br **1**

Doutor em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4019222165773414>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4113-8180>. E-mail: jose.valadao@dae.ufla.br **2**

Introdução

Conforme Caldart (2009, p. 40), a educação do campo no Brasil surgiu como “uma crítica projetiva de transformações”, se contraponto às práticas vigentes na construção de alternativas e políticas, constituída como um movimento prático orientado para “ações/lutas concretas”. A educação do campo caracteriza-se, assim, por ser uma luta na concepção de educação em que os movimentos sociais dos povos do campo têm protagonismo demandando políticas públicas específicas na busca por uma escola da vida real (CALDART, 2009; COSTA e CABRAL, 2016).

A educação do campo se posiciona como uma contra hegemonia ao modelo de educação rural que considera o campo somente como espaço de produção e não como espaço de vida, rompendo, assim, com uma educação para o meio rural que é descontextualizada, elitista e tem uma concepção urbano-industrial (COSTA e CABRAL, 2016; RIBEIRO, 2013; SANTOS, 2017). Trata-se de uma resposta à subalternização imposta aos povos dos campos ao longo de séculos, que, em seu silenciamento pela opressão, sustentou a precarização da educação no campo e a demanda pela construção de um sistema escolar do campo (ARROYO, 2015).

Molina (2015, p. 382), destaca que a “Educação do Campo é muito mais ampla do que a educação escolar” no sentido de que a educação do campo não se restringe ao espaço escolar. Como salientou a Profa. Roseli Caldart durante a realização do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo na Universidade de Brasília (UnB), trata-se de “uma educação que seja no e do campo: No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humana e sociais.” (CALDART, 2002, p. 18).

Desse modo, a universalidade do direito à educação para todos deve incorporar a sua contextualização e respeitar as diferenças dos povos do campo (COSTA e CABRAL, 2016), ou seja, não é apenas o acesso à educação, mas também respeitar as particularidades identitárias desses sujeitos. Um pressuposto que é explicitado na Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas somente tornou-se mais visível com a realização, em 1998, da 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, “considerada um marco para o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação” (SANTOS, 2017, p. 216), que também possibilitou a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Um reconhecimento institucionalizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ao definir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, legitimando a necessidade de uma formação baseada na vida, no trabalho, na cultura e nos saberes das práticas sociais dos povos do campo. A educação do campo visa “oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros” (BRASIL, 2007, p. 9) tendo sido incluída na estrutura organizacional do Ministério da Educação por meio da Coordenação-Geral da Educação do Campo vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no ano de 2004.

O campo foi, assim, legitimado como um espaço de direito à educação dos sujeitos do campo demandando por políticas públicas específicas. Mas, não basta sair da invisibilidade a qual sempre viveu o povo do campo, uma vez que a “complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações exige a elaboração de Política Pública que busque suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e à permanência na escola” (MOLINA, 2010, p. 146).

Uma aliada que tem sido trazida para auxiliar a transpor os desafios da educação do campo é a pedagogia da alternância. Criada por camponeses franceses em 1930, a pedagogia da alternância chegou na final da década de 1960 ao Brasil a fim de possibilitar o acesso à educação fundamental por parte de agricultores familiares de comunidades rurais no Espírito Santo e, desde então ela se espalhou pelo território nacional aportando uma inovação social sob diferentes translações.

Este artigo se ocupa da jornada da pedagogia da alternância (PA) em sua capacidade de inovar socialmente no estado de Rondônia de modo a compreender as suas inscrições na edu-

cação do campo e seus limites e potencialidades para o desenvolvimento de políticas públicas. Para isso, além desta introdução, o texto foi organizado em outras XX seções. As três primeiras se ocupam em apresentar as bases conceituais e metodológicas que orientaram a análise das translações sociotécnicas da PA que propiciaram uma inovação social da educação do campo em Rondônia, enquanto a quatro seções seguintes analisam as translações que tornaram a PA uma tecnologia social alternativa para solucionar as necessidades da educação no campo para os agricultores familiares de Rondônia e finalizando com a última seção das considerações finais que pontua os desdobramentos dos seus efeitos.

Pedagogia da Alternância, ação educativa dos povos do campo

Em sua origem, na França, nos anos de 1930, a experiência da alternância emergiu de forma espontânea dada a necessidade dos agricultores familiares em encontrar alternativas para que seus filhos tivessem formação escolar ao mesmo tempo em que pudessem permanecer no meio rural (SOBREIRA; SILVA, 2014). Ao longo de décadas, essa nova proposta educativa foi consolidada pelos movimentos e sindicatos franceses de agricultores apoiados pela Igreja Católica, sendo trasladada pelo mundo (NOSELLA, 2012; SOBREIRA; SILVA, 2014; VALADÃO; ANDRADE, 2016) de modo que a PA no Brasil foi incorporada como um movimento educacional para valorizar os sujeitos e a cultura do campo na sua diferença em relação à educação urbana (SILVA, 2010).

Com a vida como uns dos seus princípios centrais (SOBREIRA; SILVA, 2014), a PA se caracteriza como uma práxis pedagógica na qual educação e sustentabilidade são indissociáveis (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014). Também, é identificada por desenvolver os conhecimentos a partir da problematização da realidade baseada em um processo de ensino-aprendizagem que intercala momentos em ambiente escolar com momentos em ambiente familiar e comunitário (CORDEIRO; REIS; HAGEM, 2011), assumindo um carácter integrativo ao incorporar elementos dedutivos e indutivos na construção do conhecimento, orientados pela triangulação permanente entre ação-pesquisa-formação (GIMONET, 2007).

Essa intercalação entre observação e pesquisa no meio socioprofissional e reflexão e aprofundamento no meio escolar, possibilita experimentações e transformações da realidade que caracterizam a PA como um processo de formação integral que contempla diferentes dimensões formativas. Nas palavras de Nosella (2012, p. 19), trata-se de “uma didática específica para articular dialeticamente os saberes escolares com os saberes da experiência fora da escola” que, conforme Gilmonet (2007), caracteriza-se como um novo sistema educativo – não apenas um novo método pedagógico – orientado pelos seguintes princípios básicos: (1) a responsabilidade da família e da comunidade pela educação; (2) a articulação entre conhecimentos adquiridos nas atividades socioprofissionais e na escola, e (3) a alternância em ritmos de formação (semanais; quinzenais) em tempo de escola e tempo familiar/comunitário (SAVIANI, 2012).

Evidencia-se que a PA não é apenas uma metodologia pedagógica alternando espaços e tempos (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014), pois “a alternância não se concretiza verdadeiramente se as mediações didático-pedagógicas se esvaziam de reflexão e, sobretudo, de seu viés político e transformador de sujeitos e suas realidades” (GERKE; SANTOS, 2019, p. 8).

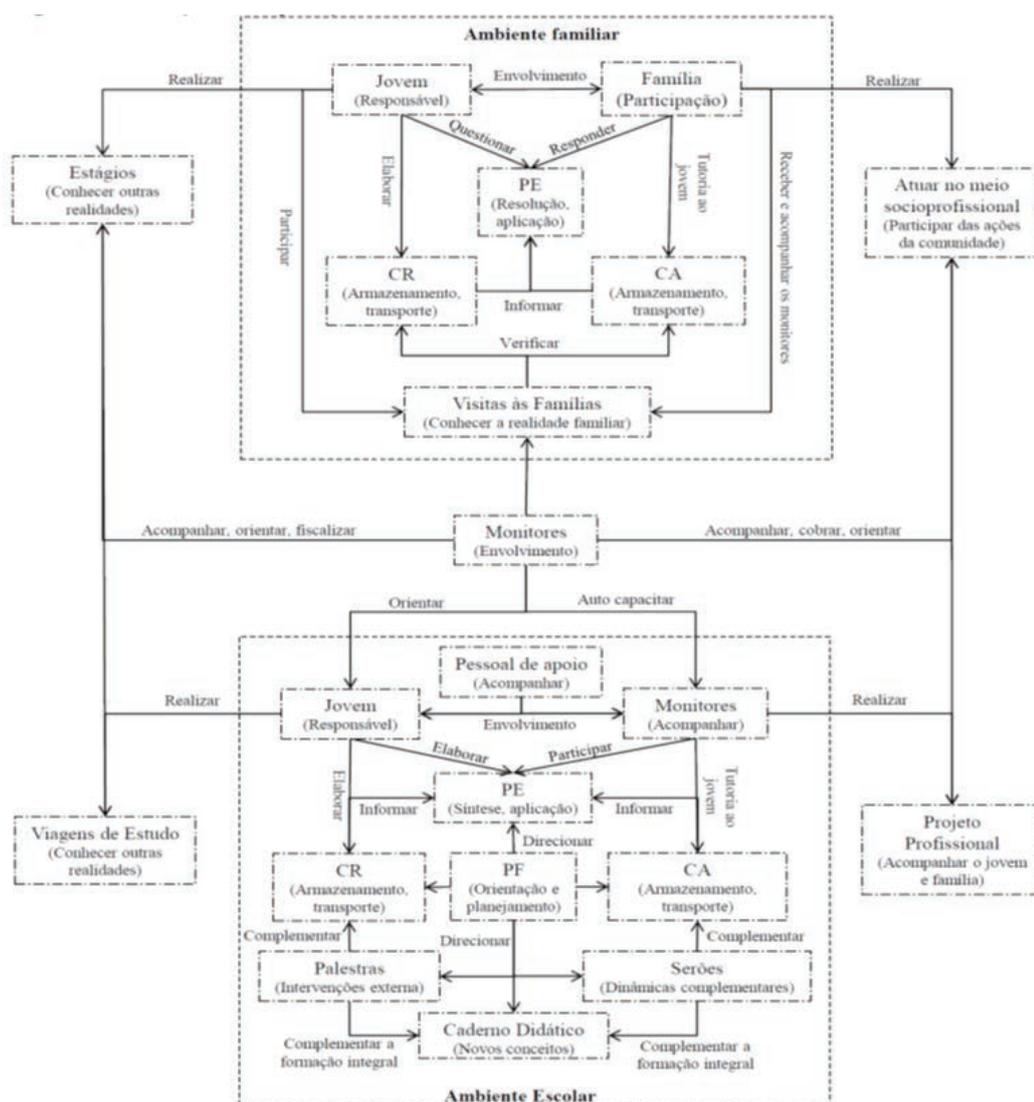
Nesse sentido, a **formação integral dos jovens** do campo por meio da **alternância integrativa**, estabelece uma relação de meio e fim, que tem na segunda o meio condutivo de uma educação baseada em práticas sempre apropriadas às necessidades da sociedade para formar profissional, intelectual, humana, social, moral e espiritualmente seres humanos capazes de construir um projeto de vida levando em conta sempre a comunidade do entorno. Esse meio condutivo de educação conta também com outro meio que é a **associação local**, organizada de forma participativa e atuante que responde pela gestão e dá apoio ao desenvolvimento das escolas/centros e seus projetos de modo que sustentem uma ação educativa que forma integralmente jovens e adultos verdadeiramente engajados na construção do fim que é o **desenvolvimento local** com sustentabilidade (PUIG-CALVÓ, 2006).

Se, a alternância integrativa é meio para a formação dos jovens, a família é o elemen-

to essencial para a consolidação da associação local. Conforme destaca Gimonet (2007), é a partir da iniciativa das famílias que se organizam as associações para criar e gerir uma escola, assumindo legal, financeira e moralmente esse espaço, caracterizado pela parceria no poder de condução do processo socioeducativo. Desse modo, a PA caracteriza-se por “uma sintonia pautada nos princípios da participação e, também, da valorização do diálogo dos saberes que fortalecem uma proposta educacional focada na reflexão e ação das vivência” dos homens, das mulheres, das crianças, dos idosos, dos jovens”; de todos aqueles que fazem cotidianamente suas vidas no e com o campo (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014, p. 376).

Ao mesmo tempo, a PA efetivamente integra pressupostos teóricos ao campo a partir de práticas baseadas em dispositivos didático-pedagógicos que operam por meio de uma construção sociotécnica em movimento (VALADÃO; ANDRADE, 2016). Esse conjunto de dispositivos sociotécnicos que orientam o movimento da PA foram sistematizados e representados por Valadão (2014), conforme Figura 1. Nela são identificados os dois ambientes – familiar e escolar – nos quais se movimenta a PA, ao mesmo tempo em que o Plano de Estudo (PE) tem centralidade, apoiado pelo Caderno de Realidade (CR) e pelo Caderno de Alternância (CA), bem como, todo o conjunto de pessoas e dispositivos que orientam e dinamizam a aplicação cotidiana da PA.

Figura 1. Ambiências da Alternância e seus Dispositivos.



Fonte: VALADÃO (2014).

Inovação social, aproximação conceitual

A inovação social (IS) tem sido compreendida como uma experiência localizada e incremental que utiliza a heterogeneidade de novas abordagens e práticas na busca por soluções dos mais variados problemas, visando a melhoria da qualidade de vida de comunidades, bem como também a mudança institucional (LEVESQUE et al, 2012; MOULAERT, MARTINELLI, SWYNGEDOUW; GONZALEZ, 2005). Dessa forma, a IS tem sido abordada sob bases normativas direcionadas à resolução de problemas e ao atendimento de necessidades sociais (MULGAN, 2007; PHILLS, DEIGLMEIER; MILLER, 2008), como também direcionada à transformação social (HAMALAINEN; HEISKALA, 2007; HOWALDT; KOPP; SCHWARZ, 2015).

Não há, no entanto, um consenso entre os estudiosos quanto a sua definição. Ao destacar bases teóricas e empíricas, Moulaert et al (2005, p. 1976) indicam três características principais e interrelacionadas que constituem a IS: a) a “satisfação de necessidades humanas”, refere-se a necessidades básicas alienadas que variam bastante entre sociedades e comunidades; b) a “mudança nas relações sociais”, especificamente no que diz respeito a governança aumentando a participação em especial de grupos desfavorecidos na sociedade; e c) o “aumento da capacidade sociopolítica e acesso a recurso” no sentido do seu empoderamento. Nesse sentido, a ação de atender necessidades básicas está fundamentalmente ligada às questões de participação social e empoderamento e a IS estaria relacionada à capacidade da sociedade em agir (GEROMETTA; HÄUSSERMANN; LONGO, 2005; MURRAY, CAULIER-GRICE; MULGAN, 2010).

Essa ação resulta em novas práticas construídas relacionamente, produzindo de novas combinações, configurações e soluções no atendimento das necessidades sociais (GEROMETTA et al., 2005; MOULAERT et al., 2005). Ou seja, a IS “não é um mero apêndice, um efeito colateral e resultado da inovação tecnológica” (HOWALDT; DOMANSKI; KALETKA, 2016, p. 22), mas um processo no qual são mobilizados recursos e capacidades direcionados à mudança social; um movimento política e socialmente construído a partir do empoderamento das pessoas (ANDRÉ; ABREU, 2006; HAMALAINEN; HEISKALA, 2007; NICHOLLS; MURDOCK, 2012).

Trata-se de uma criação coletiva de novas práticas que possibilitam a transformação social, operada pela combinação de diferentes grupos para produzir ideais e soluções por meio da colaboração multissetorial organizada em formas organizacionais híbridas que podem gerar resultados para a sociedade mais ampla (AYOS; TEASDALE; FAGAN, 2016; CAJAIBA-SANTANA, 2014; HOWALDT et al., 2016; NICHOLLS; SIMON; GABRIEL, 2015).

A IS pode ser compreendida, nesse sentido, em termos relacionais que possibilitam o entendimento dos processos de transformação social (AVELINO et al, 2017), interpretados com base nas abordagens da prática (HOWALDT et al., 2015) a fim de acompanhar e explicar como a criação coletiva constrói novas relações e práticas sociais. Destaca-se, assim, a natureza processual e relacional da IS e suas implicações na mudança social, uma vez que ela se caracteriza como um condutor de transformação guiada pela ação coletiva que atua na ampla diversidade da esfera da vida sob bases transdisciplinares (HOWALDT et al., 2016; MOULAERT; MAcCALLUM; HILLER, 2013) na medida em que é feita por pessoas e direcionada para pessoas na busca por uma melhor qualidade de vida (CHAMBON; DAVID; DEVEVEY, 1982; CLOUTIER, 2003), bem como, “um melhor equilíbrio no viver junto, junto com a evolução das relações entre seres humanos e a iniciação da ação para melhorar a condição humana” (MOULAERT et al., 2013, p. 16).

Assim, além de se considerar as três principais características que constituem a IS definidas por Moulaert et al. (2005), também tem sido proposto por diversos autores mapear o seu desenvolvimento a partir de diferentes elementos que auxiliam a sua análise relacional e processual. Essa análise orienta-se ao entendimento da IS como prática social devendo ser identificados os *drivers* (condutores) que conduzem a transformação social (HOWALDT et al., 2015). O Quadro 1, a seguir, apresenta uma proposição dessas dimensões condutoras para a análise da IS e suas sínteses embasadas em Andrade (2015); André e Abreu (2006); Cloutier (2003); Domanski e Kaletka (2018) e Howaldt e Hochgerner (2018).

Quadro 1. Dimensões condutoras da inovação social.

| DIMENSÕES | SÍNTESE |
|-----------------------------------|--|
| NATUREZA | Para Cloutier (2003) a natureza da IS é definida por sua forma a partir de três elementos: tangibilidade; novidade e objetivos perseguidos. Considera-se um <i>continuum</i> material-imaterial da IS, identificado em práticas, serviços, modos de fazer e organizar a ação, regras de conduta e regulação, podendo ser caracterizada como tecnologia ou dispositivo. Ao mesmo tempo em que se reconhece o seu caráter inovador pelo alcance dos objetivos perseguidos. Andrade (2015), considera os seguintes elementos para delimitar os objetivos perseguidos e caracterizar o caráter inovador (novidade) da IS: a) desenvolvimento de ações direcionadas a inclusão social (voltada a capacitação dos mais ‘fracos’); b) iniciativa que escape da ordem estabelecida propondo uma mudança qualitativa e o desenvolvimento de alternativas; c) envolve a mobilização das pessoas e tecnologias orientadas à capacitação e o empoderamento de agentes. Também se considera aquilo indicado por André e Abreu (2006) quanto ao foco da mudança proposto, seus âmbitos e domínios e quais as barreiras enfrentadas que premeiam a experiência. |
| ESTÍMULOS | Cloutier (2003) define essa dimensão como um processo que se relaciona à aprendizagem e criação de conhecimento, favorecendo a cooperação por meio de redes de atores multidisciplinares e participação ativa. Conforme André e Abreu (2006), trata-se de estímulos para cooperar que se referem a superar adversidades e riscos, enfrentar desafios e aproveitar oportunidades. De acordo com Andrade (2015), esses estímulos para a cooperação e aprendizagem emergem por meio de uma construção social local que promove a capacitação de agentes para encontrar soluções para os seus problemas. Por sua vez, Howaldt e Hochgerner (2018) indicam que esses problemas também devem ser compreendidos em relação aos objetivos, demandas sociais e desafios da sociedade mais ampla e às mudanças sistêmicas nos quais estão implicados de modo a revelar a ambivalência na qual a IS se processa. |
| ATORES | Conforme Cloutier (2003), os atores são os protagonistas da IS ao agregar multidisciplinarymente suas ações. Howaldt e Hochgerner (2018) propõe que, além de atores individuais, essa dimensão deve também considerar as redes e os governos, indicando suas funções, papéis e os novos conceitos que aportam. Por sua vez, Andrade (2015), salienta a capacidade de agência coletiva e propõe considerar a variedade de atores envolvidos em redes de coprodução e sua capacidade para gerar novas práticas na transformação de relações de poder, alinhada ao entendimento de André e Abreu (2006) de que a IS não pode distanciar-se das questões de poder. |
| RECURSOS, CAPACIDADES E DINÂMICAS | Andrade (2015), André e Abreu (2006) e Howaldt e Hochgerner (2018) destacam que os recursos e capacidades se orientam pela construção coletiva e empoderamento das pessoas, podendo ser permeada por conflitos, bem como a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, Domanski e Kaletka (2018) destacam que as capacidades dependem da cooperação dos atores em rede, envolvidos no compartilhamento de conhecimentos por meio de dinâmicas variadas para transferir, reaplicar e obter escala de soluções e dispositivos criados. |

Fonte: Elaborado pelos autores

Acompanhando os caminhos inovadores sociais da PA por meio da TAR

Conforme Unger (2015), a IS é uma prática que se tornou um movimento no mundo todo para mudar o mundo. Esse movimento, no entanto, tem sido conduzido por uma variedade de movimentos ao redor do mundo que praticam diferentes práticas e adotam diferentes matizes sociopolíticos.

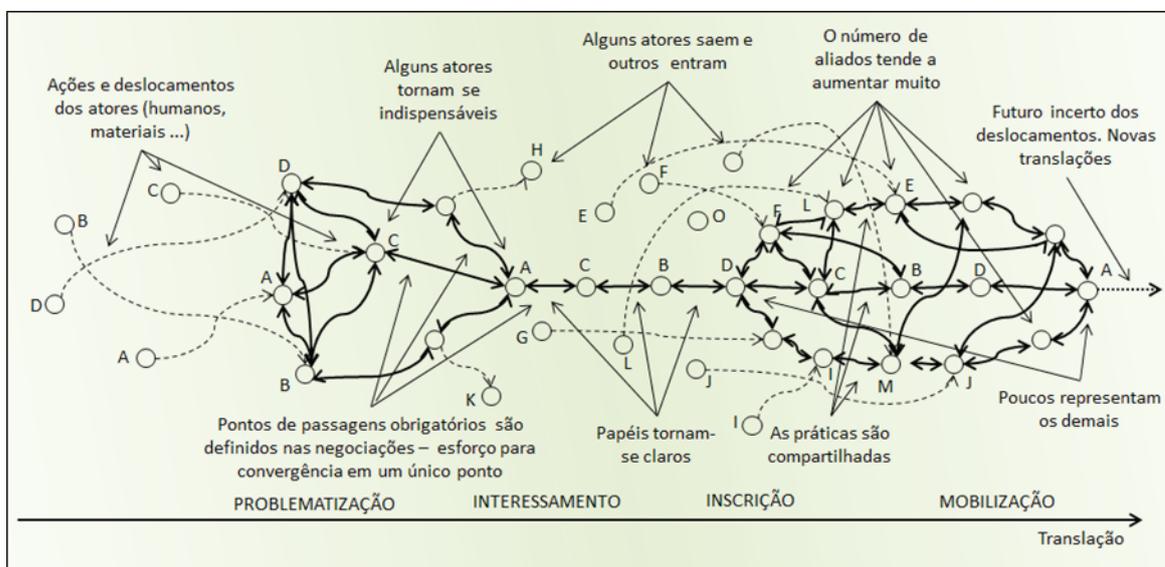
Como, então, entender a IS em suas diferentes práticas e movimentos? Um ponto fundamental é a análise relacional e processual fundamentada numa abordagem da prática. Assim, foi adotada a Teoria do Ator Rede (TAR) como recurso analítico-metodológico para acompanhar os movimentos de IS da PA em suas práticas. O problema de pesquisa foi direcionado em compreender como a PA pôde ser inscrita como IS na educação do campo no estado de Rondônia a fim de analisar potencialidades e limites dessa inovação aportada para o desenvolvimento da educação do campo no caso em questão.

A TAR se caracteriza como uma abordagem relacional para seguir as conexões por entre elementos heterogêneos, explicando como o novo é materialmente mobilizado para compor novas combinações, bem como, criar novos caminhos para a transformação social. Trata-se de uma abordagem orientada a “como atores e organizações mobilizam, justapõem, e mantêm juntos pedaços das quais são compostas” (LAW, 1992, p. 386) e seu propósito é desvelar práticas transformativas sem limitá-las às mudanças macrosociais como causas explanatórias ou às interações microsociais de indivíduos (LATOURETTE, 2012).

Para a TAR a inovação não é um princípio, mas uma prática (CALLON, 1989; LATOURETTE, 1987). A inovação é performada (*performing*) e o olhar relacional permite compreender o processo pelo qual o social e o poder tornam-se efeito da composição de associações sociotécnicas múltiplas e variadas (CALLON, 1986; CALLON, 2008; LATOURETTE, 2012; LAW, 2009).

Esse processo de composição é compreendido por meio das translações, acompanhando como o mundo toma forma por meio da sua mobilização (CALLON, 1986). Ou seja, compreender como e por que coletivos se desenvolvem por meio de associações sociotécnicas e podem transformar as suas realidades (LATOURETTE, 2012). Para acompanhar esse processo, Callon (1986) propõe seguir quatro momentos de translação, representados por Valadão e Andrade (2016) conforme a Figura 2.

Figura 2. Os quatro momentos das translações.



Fonte: (VALADÃO; ANDRADE, 2016, p. 87)

O momento da problematização se dá quando os atores buscam se tornar indispensáveis uns aos outros e negociam pontos de passagem obrigatórios, constituindo centros de cálculo que refletem o interesse de todos. O segundo movimento é o interessamento caracterizado por uma série de processos nos quais os atores buscam assegurar que os outros irão exercer os papéis a eles atribuídos durante a problematização, destacando-se os porta-vozes. O momento da inscrição refere-se ao envolvimento, quando um conjunto de estratégias encorajam a participação dos atores e a negociação de interesses a fim de capacitá-los em desenvolver a sua empreitada com sucesso. Por fim, a mobilização se refere ao conjunto de métodos para assegurar a representatividade dos coletivos e a interlocução legítima de todos os interesses

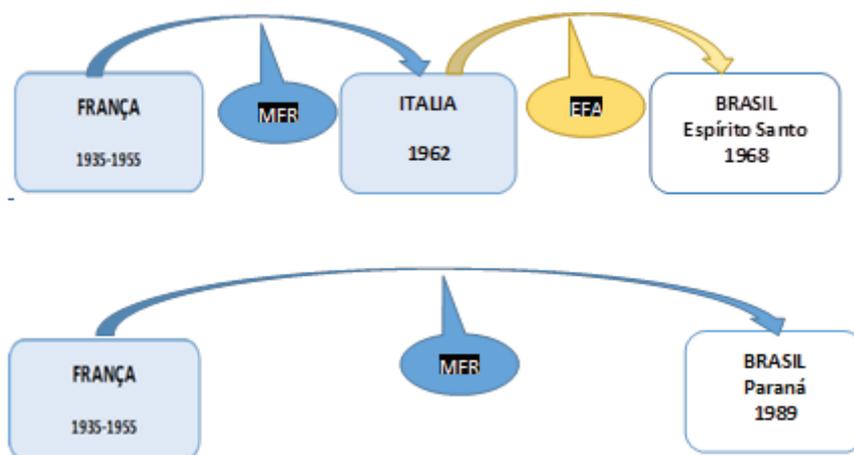
(CALLON, 1986).

A translação vincula-se à ideia de circulação e caracteriza a inovação como um processo sem fim (Callon, 2004; 2008). Conforme Latour (1994), a inovação opera por meio da translação, ela caracteriza-se como um processo no qual são desenvolvidas as capacidades para transportar e traduzir os mais variados interesses dos atores na composição de rede sociotécnicas. A translação é, assim, a viabilidade da circulação “saber quais são os agenciamentos que existem e quais são capazes de fazer, de pensar, de dizer” (CALLON, 2008, p. 309) na medida em que transladar é transformar por meio daquilo que associa (LATOURE, 2012).

Transladando a PA para o Brasil

São duas as trajetórias de translação da PA para o Brasil pelas quais as *Maisons Familiale Rurale* (MFR)¹ francesas, originalmente suas criadoras, ao passar por outros países europeus, africanos e latino-americanos, transformaram-se nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) brasileiros. Uma trajetória mais tardia, em 1989, na qual as MFR são transladas diretamente para o estado do Paraná a fim de atender a demanda de educação rural do governo estadual (Santos, 2006), e outra que se constituiu numa construção social desde o final da década de 1960, na qual a experiência do estado de Rondônia está vinculada, conforme ilustra a Figura 3 a seguir.

Figura 3. Trajetórias da PA para o Brasil.



Fonte: Elaborado pelos autores

Como indica Nosella (2012), a primeira da trajetória da PA para o Brasil teve em seu caminho a passagem pela Itália. Lá se originou a iniciativa capitaneada pelo Padre Humberto Pietrogrande, nos anos de 1960, junto às comunidades rurais brasileiras no estado do Espírito Santo, fundando um movimento ítalo-brasileiro para o desenvolvimento religioso, cultural, social e econômico que aproximou os agricultores locais da PA. Importante destacar que foi na Itália que se propôs as escolas, ao invés das casas, e os ritmos de alternância de duas semanas (CORDEIRO; REIS; HAGEM, 2011), isto é, a dinâmica de alternância da Escola Família Rural (EFA) translada para o Brasil no final daquela década.

O movimento ítalo-brasileiro constituiu, em 1966, a Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES) que deu a base para a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em 1968, e a implantação a primeira escola no Brasil, a EFA Olivânia, no município de Anchieta. (NOSELLA, 2012). Com o apoio o MEPES, além de estruturar e gerir a infraestrutura dos EFAs dos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul, Iconha, São Mateus e São Gabriel da Palha, que foram inauguradas entre 1969 e

1 Tradução para o português – Casa Familiar Rural (CFR).

1972, também foi responsável pela formação dos monitores para atendê-las, criando um centro específico para esse fim (NOSELLA, 2012, SANTOS, 2006).

As EFAs constituíram-se, assim, numa alternativa para escolarização no meio rural no estado do Espírito Santo, possibilitando o acesso à escola junto à família, respeitando suas características produtivas e culturais a partir de uma experiência pedagógica ancorada na vivência dos agricultores familiares. Por sua vez, as CFRs se instalaram no Brasil a partir da década de 1990, visando a qualificação técnica dos jovens agricultores nos estados do sul do país (Santos, 2006; Silva, 2009), constituindo a Associação Regional das Casas Famílias Rurais (ARCAFAR). Cabe lembrar que EFAs e CFRs se integram, respeitando as suas diferenças, sob a denominação de CEFFAs a partir de 2005, quando foi criada a rede CEFFAs as quais se vincularam também escolas a exemplo das Escolas Comunitárias Rurais, Escolas de Assentamentos, entre outras.

Assim, no caso brasileiro, essa experiência socioeducacional originou-se de uma base católica que “não a caracteriza como uma proposta educacional confessional, mas sim como possibilidade educativa para um movimento associativo e cooperativo” (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014, p. 378) para a valorização e empoderamento de populações do campo. Essas características também se evidenciam na experiência da PA em Rondônia a partir de sua trajetória própria e particularidades como será abordado a seguir.

O contexto de Rondônia e a translação da PA no território

Em 1732, iniciou a ocupação do território de Rondônia quando da descoberta de ouro, seguindo o seu povoamento ao longo de séculos por conta da extração da borracha que levou à construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré inaugurada em 1912, servindo, posteriormente, para o transporte do minério de estanho descoberto em 1952. Em 1943, esse território se desmembra dos estados do Amazonas e do Mato Grosso, sendo instituído o Território Federal do Guaporé, para, em 1956, ser renomeado como Rondônia em alusão ao sertanista Cândido Rondon (OLIVEIRA, 2001).

Na década de 1960, com a inauguração da rodovia BR-364, ligando São Paulo ao Acre, abre-se o caminho para a implantação dos projetos de colonização da região Norte do país conduzidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) na década de 1970. Por meio desses projetos ocorreu o deslocamento de um significativo contingente populacional, oriundo da área rural das regiões sul e sudeste, que, em Rondônia ocuparam primeiramente os povoados de Ouro Preto, Cacoal, Colocado do Oeste e Ariquemes (ALMEIDA, 2009; OLIVEIRA, 2001).

Essa população foi atraída com o objetivo de preencher o vazio da região Amazônica durante os governos militares, iludidos com a posse da terra. Muitas dessas pessoas, no entanto, acabaram alocadas como mão de obra barata pelos grandes projetos de mineração, extrativismo e agropecuária. Assim, na década de 1980, Rondônia, que foi reconhecido como estado em 1982, era o maior produtor mundial de estanho e, conjuntamente com a extração do ouro, ocupava como mão de obra, em torno de cinquenta mil pessoas, nessas atividades (OLIVEIRA, 2001).

Porém, outra parte dessa população se dedicou à agricultura familiar em condições muitíssimo precárias, ficando Rondônia conhecida historicamente pelas condições subumanas e de pobreza em que viviam essas famílias nas zonas rurais do estado (VALADÃO; ANDRADE, 2016), que além de a miséria, vivenciavam cotidianamente conflitos em sua luta pela posse da terra (ALMEIDA, 2009). Abandonados pelo governo federal e sem nenhum apoio do novo poder estadual sustentado pelo grande capital, esses agricultores e suas famílias somente podiam contar com as organizações sociais que se instalaram na região, mais especificamente, as Comunidade Eclesiais de Base (CEB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), ligadas à Igreja Católica, e os sindicatos de trabalhadores rurais.

No contexto de carências vivido, os agricultores familiares acalentavam o sonho de ter próximo de si uma escola para os seus filhos. Em 1983, são estabelecidos os primeiros contatos com o MEPES no Espírito Santo e com a liderança da CPT e das CEBs começou a ser disseminada a proposta da PA entre as comunidades rurais e suas lideranças. No entanto, foi somente

em 1986, com a coordenação da paróquia de Cacoal e o Sindicato de Trabalhadores Rurais que se iniciou o processo para a implantação das EFAs em Rondônia.

Para isso, foi preciso estabelecer uma parceria com a AES para receber recursos financeiros e capacitação de pessoal, cabendo à Diocese de Ji-Paraná a função de entidade mantenedora das quatro EFAs a serem implantados no estado de Rondônia. Em 1987, começou a construção da primeira EFA, denominada Padre Ezequiel Ramin, localizada no município de Cacoal, sendo enviados para formação no Centro de Formação do MEPES os primeiros quatro candidatos a monitores. As ações, deslocamentos e negociações iniciados em 1983 começam a dar frutos e a Diocese de Ji-Paraná se tornou o ponto de passagem obrigatória para translação da PA em Rondônia.

No ano de 1988, começou a construção da segunda EFA no município de Ouro Preto D'Oeste, atualmente, Vale do Paraíso. Em 1989, iniciou a construção da EFA Itapirema e a EFA Padre Ezequiel Ramin foi inaugurada, enquanto a inauguração da EFA Vale do Paraíso ocorreu em 1990. Os anos noventa começaram em 1991 com a inauguração da EFA Itapirema no município de Ji-Paraná e a construção da quarta EFA no município de Novo Horizonte, denominada Chico Mendes e as associações locais das famílias e os representantes da Diocese tinham formado os conselhos administrativos das quatro EFAs.

Nesse mesmo ano foi criada a Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia (AEFARO), sendo a EFA Chico Mendes foi inaugurada em 1992. A AEFARO foi dirigida por um pároco até 1994, quando foi eleito um agricultor como presidente. Na mesma época, a responsabilidade das associações das famílias aumentou consideravelmente e a AEFARO passou a ser entidade mantenedora das escolas, porém, nesse mesmo período, acabou o financiamento das EFAs de Rondônia com recursos advindos da parceria com AES em 1995.

O sonho dos agricultores havia se concretizado com a construção das escolas e o início de suas atividades, no entanto, começava um novo desafio, encontrar novas formas de financiamento para garantir o seu funcionamento. Os atores indispensáveis e os pontos de passagem obrigatórios começam a se transformar. A AEFARO, representando às associações locais das famílias, assume o protagonismo nas translações para solucionar a ausência de educação rural em Rondônia, sendo o seu maior desafio conseguir recursos.

Construindo novas translações para a PA

Apesar de na criação da AEFARO haver a intenção de expandir o número de escolas em Rondônia, a nova condição financeira da nova mantenedora das EFAs lhe levou a adiar esses propósitos. Assim, ainda em 1995, as associações locais começaram estabelecer parcerias com as prefeituras municipais onde estavam localizadas as EFAs e de municípios vizinhos, uma vez que as quatro escolas ofertavam o ensino fundamental para os filhos dos agricultores que ali viviam.

Destaca-se nessas parcerias a busca de apoio financeiro para o pagamento ou a cedência de pessoal, pois muitos monitores estavam sem salários e deixando as escolas em busca de alternativas. Nesse sentido, havia muita pressão por parte das associações locais e a AEFARO articulava as negociações de modo a conseguir em média uma alocação de pessoal bancado pelas prefeituras que atendia cerca de 40% da demanda das EFAs. Evidencia-se, assim, um novo papel da AEFARO que deixa de ser mantenedora e passa a condição de articuladora.

Essas alternativas são, no entanto, paliativas, pois a realidade do ensino fundamental no Brasil estava em transformação, começando a impactar de modo mais premente o estado de Rondônia. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996, a obrigação constitucional de 1988, que estabeleceu a oferta pela rede pública do ensino fundamental em todo o território nacional, tem que ser operacionalizada e todos os municípios devem assumir as suas responsabilidades. Como consequência as matrículas nas EFAs que ofertava, até então, somente o ensino fundamental, diminuem e as prefeituras passam a usar os seus escassos recursos exclusivamente para a expansão e capacitação de sua rede de ensino.

Uma nova translação da PA se desenha baseada na decisão da primeira escola inaugurada em Rondônia, a EFA Pe. Ezequiel Ramin, na mesma época de começar adotar também o

ensino de nível médio e técnico com o curso de técnico agrícola. Assim, a trajetória da PA em Rondônia começou a passar por novos deslocamentos e combinações se afastando daqueles transladados no Espírito Santo de uma escolarização direcionada à educação fundamental.

Ao mesmo tempo, passou a se aproximar daquilo transladado originalmente pelas MFRs francesas relativo à vinculação de uma formação geral alinhada à formação profissional de jovens e próxima a uma formação politécnica. No entanto, a integração da educação básica (ensino médio) com a educação profissional não era contemplada pela LDB/1996, pelo contrário, tendo sido esse pressuposto confirmado pelo Decreto Federal nº 2.208/1997, que somente foi deixado de lado no Brasil com o Decreto Federal nº 5.154/2004. Esse último decreto possibilitou aos de cursos técnicos serem concomitantes e subsequentes à educação básica, integrando ensino médio à educação profissional técnica (PACHECO, 2012).

Também, na mesma época, o reconhecimento da Educação do Campo pelo Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação, como resultado de reivindicações e ações protagonizadas pelos movimentos sociais do campo, possibilitou que as propostas pedagógicas incorporassem a diversidade cultural alinhada às particularidades do campo na organização do ensino. Desse modo, com o iniciar da década de 2000, todas as quatro EFAs de Rondônia tinham implantado o ensino médio e técnico, três delas, Vale do Paraíso, Itapirema e Chico Mendes, passando a se dedicar exclusivamente a essa modalidade.

Expansão da PA e seus desdobramentos

A PA chegou em Rondônia no final da década de 1980 para atender as necessidades de escolarização de uma população rural pauperizada e sem atenção por parte dos governos, sendo direcionada à educação fundamental. Consolidadas as quatro EFAs, que foram construídas e inauguradas entre os anos de 1989 e 1992, mesmo enfrentando a falta de recursos para a manutenção da infraestrutura, da estrutura de gestão administrativa e de pessoal a partir de 1995 quando findado o convênio da parceria com a AES, foram capazes de transladar novos conteúdos e se reinventar por meio de suas associações locais e apoiadas por sua associação comum, a AEFARO.

Se a educação fundamental foi firmada como direito universalizado no Brasil ao longo da década de 1990 com a consolidação ampla de acesso mesmo sem garantia da qualidade em Rondônia, as EFAs passaram a direcionar o seu foco para a educação básica e profissional, apesar de a integração ensino médio e técnico não ser incentivada pela legislação federal à época. Essas escolas também se vincularam às transformações advindas das lutas dos movimentos do campo, desde o final da década de 1990, e a conquista do reconhecimento da educação do campo em suas especificidades a partir de 2002.

Com a educação do campo como um novo aliado, a AEFARO retomou os seus propósitos de expansão das EFAs no estado em 2003, ao mesmo tempo em que perdeu um aliado, a EFA Pe. Ezequiel Ramin. Como resultado dessa separação, a sede da AEFARO foi transferida de Cacoal para Ji-Paraná onde funcionava a EFA Itapirema². Ela também estabeleceu um convênio com organização Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR), apoiada pela União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), recebendo recursos para desenvolver a assessoria pedagógica e capacitação de pessoal, além de um compromisso assumido de suporte para ampliar o número de escola, tendo como meta a implantação de dez escolas em dez anos.

As EFAs implantadas contavam com o convênio anual firmado pela AEFARO com o governo estadual que repassava recursos para custear as atividades dessas escolas. Se, no início a gestão dos recursos era feita pela AEFARO, ao longo da década, o governo estadual passou a repassar diretamente para as associações locais de cada escola, o que a levou depender delas para se manter.

Mas, isso não foi empecilho para iniciar o processo de expansão de modo que a AEFARO apoiou a formação da associação local no Vale Guaporé, município de São Francisco, distante

² Essa separação se revela nos dados das EFAs vinculadas à União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), indicando 1 (uma) EFA sem vínculo com a AEFARO (UNEFAB, 2018).

mais 800 quilômetros de sua sede, inserida numa área carente de tudo para uma população do campo que teve sua escola inaugurada em 2006. Também apoiou com a formação de monitores da EFA Jean Pierre de Mingan inaugurada em 2010 numa área de Reflorestamento Econômico Consorciado e Adensado (RECA) no estado do Acre. Finalmente, a EFA Dom Antônio Possamai, inaugurada com uma identidade própria em 2013 por famílias que participavam das EFAs Itapirema e Vale do Paraíso, buscando ter um espaço que lhes fosse mais próximo. O Quadro 2 a seguir apresenta sinteticamente cada um dos CEEFAs de Rondônia.

Quadro 2. CEEFAs de Rondônia.

| Nome | Município | Criação | Modalidade de ensino |
|--------------------------|-----------------|---------|---|
| EFA Padre Ezequiel Ramin | Cacoal | 1989 | Médio integrado ao técnico agrícola |
| EFA Vale do Paraíso | Vale do Paraíso | 1990 | Médio integrado ao técnico agropecuária |
| EFA Itapirema | Ji-Paraná | 1991 | Médio integrado ao técnico agropecuária |
| EFA Chico Mendes | Novo Horizonte | 1992 | Médio integrado ao técnico agropecuária |
| EFA Vale do Guaporé | São Francisco | 2006 | Médio integrado ao técnico agropecuária |
| EFA Dom Antônio Possamai | Jaru | 2013 | Médio integrado ao técnico agroecologia |

Fonte: a partir de Machado (2017) e Valadão e Andrade (2016)

Da meta de expansão gestada pela AEFARO, apenas duas EFAs foram implantadas no estado de Rondônia, apesar de ter sido mobilizado em outras regiões o interesse de implantar uma EFA em suas comunidades. Esse foi o caso da proposta da EFA Dom Orione no município de Buritis, Vale do Jamari, da EFA Manoel Ribeiro, no município de Colorado, e da EFA Iata no município de Guajará-Mirim, chegando até a constituir as suas associações locais, mas sem implantarem suas escolas.

Por outro lado, outra comunidade que também criou associação local para implantação de sua EFA dentro o escopo de expansão da AEFARO, Flor do Amazonas, no município de Candeias do Jamari, foi incorporada pelas ações de implantação da educação do campo do governo estadual. Nesse escopo específico da ação governamental se inseriram a escola Nazaré no município Porto Velho, a escola Abaitará no município de Pimenta Bueno e a escola Nova Brasilândia no município de mesmo nome.

Essa divisão revela os desdobramentos relativos à implantação da PA como modelo de educação do campo. Esse modelo havia sido estabilizado com a consolidação das EFAs no estado, mesmo quando incorporadas novas combinações relativas ao ensino médio integrado ao técnico em agropecuária ou agroecologia. Constituindo-se, ao longo da primeira década do século 21, nos conteúdos que orientaram os movimentos do campo em Rondônia na luta por uma política estadual de educação do campo e resultaram na Lei Estadual nº 2.688, sancionada no mês de março de 2012.

A lei instituiu o “Programa Escola Guaporé de Educação do Campo”, incluindo o apoio financeiro e técnico do governo para os CEEFAs, indicando uma construção sociopolítica ampla desse dispositivo. No entanto, o governador do estado havia indicado anteriormente a sua preferência por outro modelo de escola, mais próximo aos princípios empresariais, o que gerou resistência por parte daqueles que defendiam os princípios da educação do campo.

Nesse embate, os movimentos da PA não ampliaram as suas translações junto ao governo. As transformações performadas pela rede sociotécnica da PA não ganharam a expansão que a parceira governamental poderia propiciar, no entanto, continuam lutando para transladá-la como uma inscrição pertinente para as políticas de educação do campo em Rondônia e

no Brasil.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi compreender como a PA foi inscrita como inovação social na educação do campo no estado de Rondônia, analisando os seus limites e potencialidades para o desenvolvimento de políticas públicas. Pode-se identificar que a translação que trouxe a PA para o Brasil e Rondônia foi inovadora na medida em que buscou a inclusão social daqueles que não tinham acesso à educação no meio rural.

Uma alternativa mobilizadora e de empoderamento que expande a capacidade relacional das associações locais para encontrar soluções aos seus problemas e ganha maior expressão coletiva para a construção de diretrizes para a educação do campo no estado. Isso permitiu uma ampliação da aprendizagem desses coletivos que, no entanto, não puderam estender a base cooperativa de sua rede sociotécnica junto às organizações governamentais, apesar das diretrizes operacionais para estabelecer políticas de educação do campo.

Referências

ALMEIDA, R. Fragmentos de 20 anos de luta pela terra – Especial Amazônia. **Democracia Viva**, n. 41, pp.34-39, 2009.

ANDRADE, J.A. Compreendendo a inovação social a partir das associações sociotécnicas do Programa Regional, Territorial Sustentável e Economia Solidária. **Relatório de Pesquisa** aprovado pelo CNPq relativo a projeto de pesquisa financiado, 2015.

ANDRÉ, I.; ABREU, A. Dimensões e espaços da inovação social. **Finisterra**, XLI, pp. 121-141, 2006.

ARROYO, M.G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, pp. 47-68, 2015.

AYOB, N.; TEASDALE, S.; FAGAN, K. How social innovation 'came to be': tracing the evolution of a contested concept. **Journal of Social Policy**, v. 45, n.4, pp. 635-653, 2016.

BRASIL. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SEDAC**, n. 2, Brasília: MEC, 2007.

CAJAIBA-SANTANA, G. Social innovation: Moving the field forward. A conceptual framework. **Technological Forecasting and Social Change**, n. 82, pp. 42-51, 2014.

CALDART, R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, pp. 35-64, 2009.

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart (orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: ANPEC, 2002, pp. 18-25.

CALLON, M. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Briec Bay. In: Law, J. (eds.). **Power, action and belief: a new sociology of knowledge?** London: Routledge, pp. 196-233, 1986.

CALLON, M. Society in making: the study of technology as a tool for sociological analysis. In: Bijker, W. E.; Hughes, T. P.; Pinch, T. **The Social Construction of Technological Systems**. Cambridge, MA: Harvard University Press. pp. 83-103, 1989.

CALLON, M. The role of hybrid communities and socio-technical arrangements in the participa-

tory design. **Journal of the Center for Information Studies**. v.5, n. 3, pp. 3-10, 2004.

CALLON, M. Dos estudos de laboratório aos estudos de coletivos heterogêneos, passando pelos gerenciamentos econômicos. **Sociologias**. v.10, n. 19, pp. 302-321, 2008.

CHAMBON, J.-L.; DAVID, A; DEVEVEY, J.-M. **Les innovations sociales**, Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

CORDEIRO, G.N.K.; REIS, N.S.; HAGE, S.M. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e da sustentabilidade do campo. **Em Aberto**. v. 24, n. 85, p. 115-125, 2011.

COSTA, M.L.; CABRAL, C.L.O. Da educação rural à educação do campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v.1, n. 2, p. 177-203, 2016.

DOMANSKI, D.; KALETKA, C. Social innovation ecosystems. In: Howaldt, J.; Kaletka, C.; Schröder, A.; Zirngiebl, M. (eds.) **Atlas of social innovation: new practices for a better future**. Dortmund: TU Dortmund University, pp. 207-201, 2018.

GEROMETTA, J.; HÄUSSERMANN, H.; LONGO, G. Social innovation and civil Society in urban governance: strategies for an inclusive city. **Urban Studies**. v. 42, n. 11, pp. 2007-2021, 2005.

GERKE, J.; SANTOS, S.P. Alternância e seus 50 anos: uma possibilidade formativa da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v.4, n. 1, p. 1-25, 2019.

GIMONET, J.-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis: Vozes, 2007.

HAMALAINEN, T.; HEISKALA, R. **Social Innovations, Institutional Change and Economic Performance: Making Sense of Structural Adjustment Processes in Industrial Sectors, Regions and Societies**, Sitra: Edward Elgar, 2007.

HOWALT, J.; KOPP, R.; SCHWARZ, M. Social innovation as drivers of social change – exploring Tarde’s contribution to social innovation theory building. In: Nicholls, A., Simon, J.; Gabriel, M. (Eds.). **New Frontiers in Social Innovation Research**. Palgrave Macmillan. pp. 29-51, 2015.

HOWALDT, J.; DOMANSKI, D.; KALETKA, C. Social innovation: towards a new innovation paradigm. **Revista Mackenzie de Administração**, v. 17, n. 6, p. 20-44, 2016.

HOWALDT, J.; HOCHGERNER, J. Desperately seeking: a shared understanding of social innovation. In: Howaldt, J.; Kaletka, C.; Schröder, A.; Zirngiebl, M. (eds.) **Atlas of social innovation: new practices for a better future**. Dortmund: TU Dortmund University, pp. 17-21, 2018.

KLEIN, J.-L; FONTAN, J.-M; HARRISON, D.; LEVESQUE, B. The Quebec System of Social Innovation. **Finisterra**, XLVII, 94, p. 9-28, 2012.

LATOUR, B. **Science in action**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LATOUR, B. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LAW, J. Notes on theory of the actor-network: ordering, strategy and heterogeneity. **Systems Practices**. v. 5, n. 4, p. 379-393, 1992.

LAW, J. Actor Network Theory and Material Semiotics. In: TURNER, B.S. **The New Blackwell Companion to Social Theory**. Mandel, MA: Blackwell Publishing. pp. 141-158, 2009.

MACHADO, D.T. Educação no campo em Rondônia: a prática da escola família agrícola do Vale do Guaporé. **Revista de Educação Popular**. v. 16, n. 2, pp. 95-104, 2017.

MOLINA, M.C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n.2, p. 378-400, 2015.

MOULAERT, F; MARTINELLI, F.; SWYNGEDOUW, E.; GONZÁLEZ, S. Towards alternative model(s) of local innovation. **Urban Studies**. v. 42, n. 11, pp. 1969-1990, 2005.

MOULAERT, F; MACCALLUM, D; HILLIER, J. Social innovation: intuition, precept, concept, theory and practice. In: MOULAERT, F. et al. **International Handbook of Social Innovation: collective action, social learning and transdisciplinary research**. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. pp. 1-6, 2013.

MULGAN, G. **Social Innovation: What It Is, Why It Matters and How It Can Be Accelerated**, Oxford: Skoll Centre for Social Entrepreneurship Working Paper, 2007.

MURRAY, R.; CAULIER-GRICE, J.; MULGAN, G. **The Open Book of Social Innovation**. London, NESTA/The Young Foundation, 2010.

NICHOLLS, A.; MURDOCK, A. The nature of social innovation. In: Darroch, J.; Murdoch, A. (eds.). **Social innovation: blurring boundaries to reconfigure markets**. Palgrave Macmillan, Basingstoke and New York, pp.1-30, 2012.

NICHOLLS, A.; SIMON, J.; GABRIEL, M. Introduction: dimensions of social innovation. In: Nicholls, A., Simon, J.; Gabriel, M. (Eds.). **New Frontiers in Social Innovation Research**. Palgrave Macmillan. pp. 1-26, 2015.

NOSELLA, P. **As origens da pedagogia de alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

PACHECO, E. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. São Paulo: Moderna, 2012.

PHILLS, J.A.; DEIGLMEIER, K.; MILLER, D.T. Rediscovering social innovation. **Stanford Social Innovation Review**. v.6, n.4, pp. 34-43, 2008.

PUIG-CALVÓ, Pedro. **Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio**. Tese de Doutorado. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya. Departamento de Ciências da Educação, 2006.

RIBEIRO, M. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 54, p. 669-796, 2013.

SANTOS, R.B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**. v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SAVIANI, D. Prefácio. In: Nosella, P. **As origens da pedagogia de alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

SILVA, L. H. Concepções e práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre educação**. v. 17, n. 18, p. 180-192, 2010.

SOBREIRA, M.F.C.; SILVA, L.H. Vida e construção do conhecimento na pedagogia da alternância. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 8, n. 2, 212-227, 2014.

VALADÃO, Jose A. D. **Seguindo associações sociotécnica sob a luz da teoria do ator-rede**. Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Administração – PROPAD/DCA.

VALADÃO, J.A.D.; ANDRADE, J.A. **Teoria do ator-Rede e adequação sociotécnica**: uma tradução da pedagogia da alternância para rotinas organizacionais e tecnologias sociais. Curitiba: Ed. Appris, 2016.

VERGUTZ, C.L.B.; CAVALCANTI, L.O.H. As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo. **Revista Reflexão e Ação**. v.22, n. 2, p. 371-390.

Recebido em 31 de março de 2020.

Aceito em 13 de julho de 2020.