



# PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ARTICULANDO SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

## THE PEDAGOGY OF ALTERNATING: ARTICULATING KNOWLEDGE IN RURAL EDUCATION

Fernando Vieira da Cruz <sup>1</sup>

**Resumo:** A Pedagogia da Alternância vem sendo discutida de modo amplo como uma realização educacional solidária aos povos camponeses. Nesta afirmação, dois pontos ficam em evidência. O primeiro é a natureza dessa realização para além de uma mera organização prática, mas com a amplitude e munida de um compêndio teórico que embasam essa prática. O segundo aponta um questionamento de sua solidariedade em função de apropriações de sua prática por parte de uma visão contraditória de educação, de campo e de sociedade. Desse modo, a partir de uma revisão bibliográfica, o texto a seguir apresenta uma discussão teórica da base que informa a Pedagogia da Alternância para uma realização solidária aos camponeses. Além disso, aponta possíveis desdobramentos e necessárias posturas educacionais que evidenciam os princípios da Pedagogia da Alternância na movimentação entre Campo e Educação.


**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Princípios Pedagógicos.

**Abstract:** The Pedagogy of Alternation has been widely discussed as an educational achievement in solidarity with countrymen. In this statement, two points are in evidence. The first is the nature of this realization beyond a mere practical organization, but with the breadth and equipped with a theoretical compendium that underpin this practice. The second points to a questioning of their solidarity due to appropriations of their practice by a contradictory view of education, countryside and society. Thus, from a bibliographic review, the following text presents a theoretical discussion of the basis that informs the Pedagogy of Alternation for a solidary realization to the countrymen. In addition, it points out possible developments and necessary educational postures that evidence the foundations of the Pedagogy of Alternation in the movement between Countryside and Education.

**Keywords:** Pedagogy of Alternating. Rural Education. Pedagogical Foundations.

---

<sup>1</sup> Licenciado em música. Especialista em Educação do Campo. Mestre e Doutorando em Música pela Unicamp – Universidade Estadual de Campinas. Professor do curso de Licenciatura em Música da UFRR (Universidade Federal de Roraima). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0139390653237177>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6985-1095>. E-mail: [fvccruz@hotmail.com](mailto:fvccruz@hotmail.com)



## Abrindo Campos

A Pedagogia da Alternância se mostra por uma realização pedagógica solidária ao sujeito do campo, seus modos de vida e saberes. Tanto seu surgimento (na França em 1935) quanto seu desenvolvimento histórico denunciam que a recorrente oferta educacional que vinha sendo feita aos povos do campo foi gestada em um projeto de sociedade desigual, moldada pelo pensamento capitalista e pela exploração comercial do campo e do povo camponês. Logo, a Pedagogia da Alternância representa tanto a elaboração de uma proposta educacional digna para o meio rural quanto uma resistência ao projeto de sociedade capitalista, próprio da visão liberal. Ou seja, a Pedagogia da Alternância se movimenta em direção a uma concepção de campo na qual seus territórios sejam tomados como espaços de vida digna, de produção de cultura, trabalho e conhecimento próprios e projeta uma educação solidária ao sujeito do campo (RIBEIRO, 2008).

Porém, algumas discussões denunciam a apropriação da prática da alternância em diferentes partes do mundo e por diferentes projetos de sociedade. Inclusive por aquele pensamento que intenciona instrumentalizar a mão de obra camponesa para exploração e obtenção de lucro. Consequentemente, a invasão dos territórios do campo por parte das grandes empresas do agronegócio gera o extermínio das pequenas propriedades, do modo de vida camponês, de suas culturas e dos próprios povos do campo (RIBEIRO, 2008). Além disso, a Pedagogia da Alternância também pode abrigar diferentes linhas metodológicas da educação, tanto com propostas mais próximas do construtivismo quanto da Pedagogia Crítica (NOSELLA, 2014).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância ganha força por sua realização nos territórios rurais e vínculo ao ideário da Educação do Campo (SAVIANI, 2014), projeto que vem se construindo exatamente na luta pelo direito à terra e incluindo a educação como frente, objetivo e ferramenta fundamental dessa luta (CALDART, 2004, 2008, 2012). Ou seja, a Educação do Campo representa a luta pelo mesmo projeto de campo para o qual a Pedagogia da Alternância se mostra solidária. Assim, entendemos que a movimentação convergente entre campo e educação se mostra presente tanto na Educação do Campo quanto na Pedagogia da Alternância. O objetivo comum é a luta por uma educação digna voltada a população rural, uma educação que leve em conta os modos de vida, cultura, trabalho e saberes do campo. A luta em direção a essa realidade intencionada é inevitável, ela emerge da necessidade de se pensar também em uma nova realidade para a própria educação pela qual se luta e em um outro projeto de sociedade, menos excludente e mais equitativo.

Portanto, o objetivo principal deste texto é discutir alguns dos princípios e instrumentos da Pedagogia da Alternância como articuladores da convergência entre campo e educação no contexto da luta por um novo projeto de sociedade, de educação voltada à população rural e do próprio campo. Para cumprir o objetivo posto, utilizamos uma revisão bibliográfica básica sobre a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo: discutiremos as concepções da Pedagogia da Alternância e as diferentes propostas práticas com suas contradições pelas contribuições de Ribeiro (2008); aspectos históricos, tanto sobre seu surgimento na França (1935) quanto sobre sua chegada e desenvolvimento no Brasil (1968), pelas contribuições de Nosella (2014); também nos serviremos das contribuições de Pacheco (2010); para dialogarmos com a educação do campo e seus princípios, serviremo-nos das contribuições de Caldart (2004 e 2008); sobre os percursos históricos da educação do campo dialogaremos com Freitas (2011); sobre as teorias pedagógicas com as quais a educação do campo constrói seu ideário nos serviremos de Caldart (2012), Arroyo (2012), Ciavatta e Lobo (2012).

Assim, o texto está estruturado em quatro partes. A primeira apresenta a presença da ideia de convergência entre teoria e prática na movimentação entre campo e educação pelo ideário filosófico da Educação do Campo articulado à Pedagogia da Alternância. A segunda parte apresenta esta mesma movimentação posta na tomada do campo como lócus do conhecimento para a educação a ele intencionada. Na sequência, a terceira parte apresenta a necessidade de se reconstruir o pensamento pedagógico e a escola na realidade intencionada nesse ideário educacional. Finalmente, a última parte apresenta a necessidade de se tomar o sujeito em formação como protagonista desse processo, da necessidade de se considerar sua formação num âmbito

integral e participante de um projeto de vida. Por fim, trazemos<sup>1</sup> as considerações finais.

## Convergingo teoria e prática

A convergência entre teoria e prática, ou seja, a constante interação ou integração entre o conhecimento prático e o teórico, vem sendo colocado em pauta (PACHECO, 2010). Desde o próprio surgimento da Pedagogia da Alternância esta é uma constante posta e aqui entendida como forma de negar a dicotomização hierarquizante entre ambos, também aparecerá em outros momentos. Na prática, a Pedagogia da Alternância surgiu da própria necessidade presente na realidade concreta do campo. O ocorrido em 1935 na França se deu a partir de um jovem, filho de agricultor, que se recusou a se ausentar da vida e do trabalho no campo (com o pai) para passar longas horas viajando a caminho da escola na cidade. A solução foi encontrada entre um grupo de pais de estudantes e o pároco da comunidade. Assim, ficou combinado que o padre Abbé Granereau iria acolher os jovens em sua casa em regime de internato por um período de uma semana alternado com três semanas nas quais os jovens ficariam em suas propriedades.

Nascia a primeira *Maison Familiale Rurale* (Casa Familiar Rural – CFR). Naquele momento o curso oferecido aos jovens era de agricultura, que chegava até o padre Granereau por correspondência. Além disso, eram colocadas em pauta diversas questões do cotidiano para uma “formação geral, humana e cristã” (RIBEIRO, 2008, p. 31). Assim, reafirma-se a realização pedagógica por alternância voltada para as necessidades da população rural, seus modos de vida e saberes. O primeiro projeto, que viria a influenciar tantos outros, não nasce do pensamento pedagógico e nem se isola numa prática desprovida de sistematização e do processo reflexivo. É a articulação prática entre as necessidades da vida prática no campo ao conhecimento sistematizado.

Nessa realização inicial, convergente entre teoria e prática, emergem os motivos mais a fundo da aparente dificuldade das grandes distâncias percorridas pelos jovens camponeses até as escolas urbanas. O desinteresse dos jovens por aquelas escolas urbanas e a nova oferta de um curso de agricultura voltado às suas necessidades revelam a resistência a um projeto de sociedade, pois a educação que era costumeiramente oferecida às populações camponesas — e que ainda perduraria no Brasil por algumas décadas — não contemplava as necessidades dos camponeses, pelo contrário, intencionava seu extermínio e exploração. Ou seja, era o pensamento liberal e capitalista de sociedade, impulsionado pelo processo de industrialização que gestava os projetos de educação voltados aos povos do campo. Era o pensamento da sociedade setorizada e que subsidiava a dicotomização entre campo e cidade que prevalecia. Esse projeto sempre atrelou o campo à visão de atraso e inadequação frente às cidades como sinônimo de modernidade e desenvolvimento (FREITAS, 2011). Essa visão ficou clara nas propostas que ficaram conhecidas como Educação Rural na mesma época no Brasil. Aliadas à industrialização tardia, intencionavam a instrumentalização da mão de obra do camponês para exploração do campo pelas grandes empresas do agronegócio.

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização. Assim, o discurso da fixação do homem à terra, na prática, surtiu o efeito inverso. Isso se prende ao fato de que, no contexto econômico-social daquele momento histórico, a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos (FREITAS, 2011, p. 37).

<sup>1</sup> Este texto adota a fala pela terceira pessoa do plural por considerar que nenhuma fala/discurso humano se realiza na individualidade absoluta. Além disso, as ideias desenvolvidas, propostas e discutidas são frutos da contribuição dos autores que dão fundamentação ao texto, logo, suas vozes ecoam em suas ideias aqui postas.

É exatamente na busca por romper essa dicotomia estereotipada que reside a resistência ao projeto do pensamento liberal. O surgimento da primeira *Maison Familiale Rurale* relata essa primeira movimentação entre campo e educação por uma interação solidária. Inicialmente, a Pedagogia da Alternância possibilita aos jovens do campo não se apartarem de sua vida cotidiana. Isso não só por acontecer no campo, mas também por contemplar a vida dos camponeses em seus processos de formação ao invés dos conhecimentos, no mínimo descontextualizados, das escolas urbanas. Assim, passamos a discutir os desdobramentos dessa convergência inicial entre teoria e prática, campo e educação, voltada à vida, cultura e saberes do campo.

## O campo como lócus do conhecimento

Possibilitar aos povos do campo que se libertem da relação desigual entre as classes é uma consequência da educação que toma sua realidade como base de fonte de conhecimento. Essa tomada do contexto do campo como fonte do conhecimento a ser tratado pela educação oferecida aos povos camponeses é apresentada como o primeiro fundamento filosófico da Educação do Campo por Caldart (2004). Nesse mesmo fundamento, a autora ainda inclui o protagonismo do sujeito em seu processo formativo, que será abordado em sequência.

Um dos fundamentos da construção deste projeto é a compreensão da sua materialidade de origem. E este, aliás, pode ser um bom ponto de partida para clarear as concepções desde o ponto de vista de quem tem compromisso com sua raiz, sua memória (CALDART, 2004, p. 3).

Apesar de surgir como proposta e se organizar como pensamento educacional a partir das décadas de 1980 e 1990, as bases fundamentais da Educação do Campo começaram a ser desenvolvidas ainda nas décadas de 1950 e 1960. Isso se deu, sobretudo, com movimentos educacionais apoiados na teoria de Paulo Freire e atrelados à luta pela reforma agrária, como o Movimento de Educação de base que culminaria com a concepção de Educação Popular. O apoio das alas progressistas da Igreja Católica também foi forte nesse momento; a Ação Popular Católica também culminaria em um movimento de maior escopo teórico organizacional, a Teologia da Libertação (DE' CARLI, 2016).

O apoio da Igreja aos camponeses vem sendo atribuído à preocupação da instituição com o crescimento do pensamento comunista (que vinha da revolução Bolchevique e, portanto, desde antes do surgimento da Pedagogia da Alternância na França) e também por sua visão assistencialista, mais ligada aos princípios da Igreja Primitiva. De uma forma e/ou de outra, o apoio da Igreja ainda viria a cumprir importante papel nessa luta em solo brasileiro. A partir do golpe militar no Brasil (1964), diversos movimentos e iniciativas foram desarticulados e seus protagonistas passaram a ser perseguidos. Um outro padre, Humberto Pietrogrande, fundou o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em 1968, mantendo, assim, um foco de resistência naqueles tempos sombrios (FREITAS, 2011). O MEPES tinha influência direta do movimento de ensino por alternância italiano e, a partir disso, surge a primeira Escola Família Agrícola (EFA) e a Pedagogia da Alternância desembarca em solo brasileiro exatamente nessa luta. Estavam postas as exigências pelo direito à terra, à cultura e à vida digna no campo que vinham sendo protagonizadas pelos movimentos de base que culminariam no ideário da Educação do Campo.

Para além do alinhamento filosófico da causa de luta do campo e dos movimentos sociais que ganhariam força novamente na década de 1980, a própria realização prática da Pedagogia da Alternância nas EFAs/CFRs mostra sua ênfase no campo enquanto lócus da fonte de conhecimento. Isso se reafirma através dos instrumentos pedagógicos que viabilizam a materialização dos princípios educacionais da Pedagogia da Alternância contextualizados das realidades de cada comunidade. O plano de ação, por exemplo, é o instrumento pedagógico que organiza toda a sistematização das alternâncias. A partir da participação dos pais dos jovens alternantes e da comunidade em geral, a escola se aproxima da realidade local, organiza-se quanto aos tempos de alternância

em relação à sazonalidade da produção, conhece e passa a considerar os tipos de produção e tecnologias empregadas etc. Assim, é possível a concretização de um processo educacional que toma o campo com seus modos de vida, cultura, trabalho, saberes e necessidades enquanto lócus do conhecimento.

Aqui torna-se palpável o entendimento da Alternância de modo mais profundo, para além do simples intercalar de tempos e espaços. Entram em cena outros elementos que deverão alternar entre campo e escola, teoria e prática, o sujeito e o coletivo etc. na luta por uma realidade transformada da escola, do campo e da sociedade. Alternam-se, pois, tempos, espaços, conhecimentos, sujeitos, culturas etc. (CRUZ; OLIVEIRA CRUZ, 2021). Isso corrobora com a concepção multidimensional de campo (FERNANDES, 2006), a partir do conceito de espaço geográfico de Milton Santos (2006). Ou seja, o campo participante de um conjunto de espaços e objetos em interações solidárias e contraditórias (SANTOS, 2006) é o campo fonte de conhecimento para a educação a ele intencionada. Assim, a Pedagogia da Alternância abordada nas EFAs/CFRs pode representar e/ou denunciar a necessidade da reconstrução do próprio pensamento pedagógico, o refazer da escola e o ampliar do lócus do conhecimento para o campo, a vida, a cultura e os saberes cotidianos camponeses.

## Reconstruir a escola no pensamento do campo

A ideia de tomar o campo como lócus do conhecimento nos leva diretamente a repensar a própria escola e o pensamento pedagógico. Isto também pode ser visto no próprio surgimento da primeira Maison Familiale Rurale na França em 1935: seu próprio surgimento é a materialização da intencionalidade de uma escola e de um processo educacional que pudesse dar conta do conhecimento significativo para o sujeito do campo e seus modos de vida. Porém, como vimos defendendo neste texto, essa característica que coloca o campo e a educação em movimentos convergentes articulados pela Pedagogia da Alternância tornam-se ainda mais claros a partir de seu vínculo com a Educação do Campo.

Foi a partir da década de 1980 que a luta pela reforma agrária e pelo bem viver no campo ganha força novamente através de vários movimentos sociais. Em 1984 surge o Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um dos principais articuladores do vínculo da educação na luta pelo direito a terra. Esse ideário vai se estruturar a partir de uma seqüência de acontecimentos que partiram do surgimento do setor educacional do MST em 1987.

**Figura 1.** Foto de reunião do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.



**Fonte:** (Instituto Lula, 2019).

Em 21 de janeiro de 1984, o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel (PR), reunia centenas de representantes de camponeses, sindicatos rurais e movimentos sociais do campo, com apoio da Pastoral da Terra da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Ao final do encontro, foi criado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que em pouco tempo viria a se tornar uma das mais importantes organizações sociais do país, com reconhecimento internacional. O encontro decidiu que o MST deveria lutar pela terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais no país. O novo movimento absorveria a experiência histórica das Ligas Camponesas e do Movimento dos Agricultores Sem Terra (Mater), que levantaram a bandeira da reforma agrária antes do golpe de 1964. O MST participaria ativamente da luta pela redemocratização e pela conquista de direitos sociais (INSTITUTO LULA, 2019).

Na sequência, houve a promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A partir desses disparadores, uma série de eventos e políticas públicas deram escopo teórico à Educação do Campo que se mostram vinculados às ideias das EFAs/MFRs e à Pedagogia da Alternância. Nosso disparador aqui será na constante da própria reformulação do pensamento pedagógico. Caldart (2004) aponta três eixos principais para se repensar a prática pedagógica: a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia do Movimento. O diálogo com esse pensamento educacional crítico é apontado como o segundo fundamento filosófico da Educação do Campo por esta autora. A Pedagogia Socialista traz a manutenção do vínculo com a dimensão formativa do trabalho (CIAVATTA ; LOBO, 2012).

Segundo De Carli (2016), esse vínculo com o trabalho não pode ser confundido com a exploração do trabalho. Esta última é mais própria do pensamento urbano e do modelo de escola fundido na lógica capitalista de formação de mão de obra instrumentalizada à exploração. O vínculo com o trabalho do campo a quem se direcionam a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo diz respeito ao trabalho no qual o sujeito do campo se faz enquanto humano, é a práxis que forja o sujeito em ser como ele é (RIBEIRO, 2008). É o trabalho para subsistência familiar, de suas propriedades, modos de vida, cultura e comunidades. Ou seja, o vínculo com o trabalho que continua negando a ruptura entre conhecimento prático e teórico, que toma a vida no campus como lócus do conhecimento e proporciona uma nova visão de formação educacional.

A Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, também é tomada por Caldart (2004) como um pilar desse pensamento da Educação do Campo. Ela traz a conscientização de classe e da condição de oprimidos à qual os povos do campo foram historicamente impostos. É a partir dessa conscientização da própria condição que o camponês poderá lutar por sua libertação, pelo rompimento com o pensamento educacional capitalista e liberal que prevê o extermínio do sujeito do campo (ARROYO, 2012).

A Pedagogia do Movimento retoma o início deste capítulo porque ela surge profusa na luta dos movimentos sociais pelo direito a terra, a partir do setor de educação do MST fundado em 1987. Primeiramente existe a percepção da necessidade da organização da luta pelo direito à terra, do avançar do conhecimento técnico do trabalho do campo e o envolvimento com as políticas públicas de financiamento de produção familiar. Além disso, e mais a fundo, estão ainda a intenção formativa do sujeito coletivo e o compromisso com a luta histórica da comunidade ganhando força na própria organização do pensamento pedagógico (CALDART, 2012).

Tendo em vista esse vínculo, é na oferta da opção de continuar vivendo no campo, de manter suas culturas, costumes e saberes que emerge a interlocução da Pedagogia da Alternância no processo de transformação e libertação dos povos do campo. Um exemplo dessa materialização fica bastante evidente na utilização do instrumento pedagógico “temas geradores”. A prática de trazer o campo para o espaço escolar e a partir dele, da percepção de seus sujeitos, elaborar seus planejamentos tira da escola e do pensamento científico o papel de imposição de conhecimentos descontextualizados da realidade dos estudantes. Nos temas geradores residem, portanto, a tomada

do campo como fonte de conhecimento e a consequente, e necessária, transformação do fazer educacional a partir dos temas advindos do campo. Reforça ainda o princípio da responsabilidade dos pais e da comunidade em geral no processo de formação dos jovens (SAVIANI, 2014), jovens que darão seguimento na luta pelos direitos que foram historicamente subtraídos dos camponeses.

Ainda, outro instrumento pedagógico materializa essa alternância de tempos, espaços, saberes e sujeitos: as visitas de estudo ou de propriedade levam os jovens a diferentes ambientes de propriedades, empresas, cooperativas e colocam seus modos de vida individuais em perspectiva do novo. O acompanhamento e orientação dos(as) monitores(as) também pode evidenciar outra dimensão da alternância ao colocar a escola em direção ao campo em suas múltiplas possibilidades.

Para além, rejeitar a dicotomização entre teoria e prática e projetar no campo seu próprio projeto educacional, desdobra-se não só na transformação de campo e de escola (pensamento pedagógico), mas requer ainda a revisão do papel do estudante. Pois é ele quem vai transitar o conhecimento entre os espaços e tempos vivenciados nas propriedades e escola, é ele quem vai dar seguimento ao projeto coletivo de luta pelos direitos dos camponeses. Portanto, é ele também quem deve protagonizar seu processo formativo.

## **O sujeito protagonista de sua formação**

Dar protagonismo ao sujeito do campo em seu processo de formação faz parte também do primeiro fundamento filosófico da Educação do Campo apontado por Caldart (2004), que apresentamos anteriormente. Assim como os conhecimentos devem estar contextualizados ao cotidiano do sujeito do campo, a sua percepção acerca desse conhecimento, como ele vê as questões postas na realidade do dia a dia, os problemas e necessidades por ele vivenciadas norteiam e devem nortear o processo educacional. A materialização desse princípio é bem exemplificada no instrumento “caderno da realidade”, onde os estudantes anotam suas percepções, ideias e questionamentos. É por ele que os problemas percebidos e anotados no calor da experiência cotidiana transitam para o ambiente e tempo escolar. Assim, a reflexão escolar pode basear-se na concreticidade da prática para impulsionar uma nova perspectiva para a volta ao tempo comunidade, fazendo valer a prática-teoria-prática como mote do processo de formação do alternante.

Outro instrumento pode mostrar o protagonismo vivo no tempo escolar: a “colocação em comum”, que é a apresentação dessas anotações em grupos de discussão, materializa o protagonismo também no tempo escola, ou seja, desloca o processo mediação do conhecimento sendo feito exclusivamente pelo(a) professor(a)/monitor(a). A discussão das questões trazidas por cada alternante em seus cadernos da realidade reacende o partilhar, o aprender coletivamente, a interação e a busca, não por fórmulas prontas, mas por perspectivas e percepções que possam subsidiar o novo período de experiências e os novos e contínuos desafios.

Mas o princípio do protagonismo do estudante em seu processo de formação denuncia ainda outro princípio ligado a ele: a necessidade de prezar pela formação como participante do projeto de vida de cada estudante. Por isso, o caderno da realidade não serve simplesmente para anotações de conteúdos escolares. Por estar em todos os tempos/espaços da vivência dos estudantes, pelo caderno da realidade trafegam os conteúdos e percepção de vida deles.

O caderno da realidade também está presente, por exemplo, nos “estágios”, outro instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância. Enquanto os alternantes conhecem outros locais de produção e colocam sua experiência pessoal em perspectiva, o caderno da realidade pode cumprir papel fundamental também nestas situações. Ou seja, o caderno da realidade é não só um instrumento pedagógico, mas também transversal a outros instrumentos e alternâncias. Isso exatamente porque ele transita por todos os momentos da vida do sujeito, ajuda o estudante a organizar suas ideias e percepções que vão dar subsídio para uma construção de sua formação de modo integral, para o trabalho, para a comunidade, para a cultura, para a vida etc.

Assim, o protagonismo do sujeito em seu processo de formação denuncia a necessidade de se pensar essa formação como sendo integral, atrelada a seu projeto de vida e gestada no pensamento coletivo do campo e de suas pluralidades. É este princípio mais uma mostra da Pedagogia da Alternância na articulação das realidades do campo e do pensamento pedagógico como participantes de uma realidade mais ampla de si, que reside na utopia do campo, na

transformação da própria educação, do campo e do projeto de sociedade que os subsidiam.

## Palavras Finais

As múltiplas movimentações convergentes e dialéticas entre campo e educação se mostram como a dinâmica de formação e contínua transformação de um projeto de educação para a população rural, um novo projeto de educação e uma nova forma de pensar a sociedade. Esse ideário, do qual comungam a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, revela a utopia da luta por uma sociedade mais justa, não setorializada de modo hierárquico e livre da exploração do homem pelo homem. Enquanto a própria fonte de conhecimento parte do campo por sua concreticidade e historicidade, a consciência de classe para libertar-se dessa condição de opressão parte do pensamento pedagógico crítico e libertador. Diante das discussões apresentadas, os princípios que informam a Pedagogia da Alternância parecem claramente emergir dessa articulação entre campo e educação. Esses movimentos denunciam a necessidade da transformação do pensamento pedagógico e da própria escola, deslocando o “lugar” do saber para o campo e o protagonismo do processo para o sujeito para o qual esse projeto educacional se objetiva.

## Referências

- ARROYO, M. G. Pedagogia do Oprimido. *In: Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. F. G. Brasília/DF: Inca MDA, 2012. p. 555-563.
- CALDART, R. S. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Revista Trabalho Necessário, v. 2, n. 2, p. 1–16, 2004. DOI: 10.22409/tn.2i2.p3644. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 22 maio 2022.
- CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In: Campo. Políticas públicas: educação*. Brasília/DF: Inca MDA, 2008. p. 67–86.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. *In: Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. F. G. Brasília/DF: Inca MDA, 2012. p. 555-563.
- CIAVATTA, M. LOBO, R. Pedagogia Socialista. *In: Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. F. G. Brasília/DF: Inca MDA, 2012. p. 555-563.
- CRUZ, F. V. OLIVEIRA CRUZ, D. A. M. Educação do Campo e Educação Musical Como Projetos de Emancipação Humana. *In: MEURER, A. C. FOMER, I. ALMEIDA, R. S. De (org.). Educação do Campo: Saberes, diálogos e resistência*. Santa Maria/RS: Arco Editores, 2021. p. 262–275. DOI: 10.48209/978-19.
- DE' CARLI, C. Sete pontos para se pensar a educação do campo. *In: Desenvolvimento local, redes, atores e territórios*, 2016, Recife/PE. *Anais [...]*. Recife/PE p. 71–115.
- FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In: Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília/DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27–39.
- FREITAS, H. C. de A. **Rumos da Educação do Campo**. Em Aberto, v. 24, n. 85, p. 35–49, 2011. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.2484.
- INSTITUTO LULA. **Das lutas pela terra, há 35 anos nascia o MST**. 2019. Disponível em <https://institutolula.org/das-lutas-pela-terra-ha-35-anos-nascia-o-mst>. Acesso em 22 de maio de 2022.
- NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. 2014. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.
- PACHECO, L. M. D. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio**



**rural:** A Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen. 2010. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27–45, 2008. DOI: 10.1590/s1517-97022008000100003.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço:** técnica e tempo razão e emoção. 4. ed. São Paulo/SP: EDUSP, 2006.

SAVIANI, D. Prefácio. *In: Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.* NOSELLA, P. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

Recebido em 12 de agosto de 2021.

Aceito em 13 de julho de 2022.