

Educação do campo e pedagogia da alternância: território em disputa

Leandro Severino Nascimento de Oliveira  

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) – Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

e-mail: leandro.oliveira@ifc.edu.br

Jainara Pacheco de Braga  

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) – Araquari, Santa Catarina, Brasil.

e-mail: jainarabraga@gmail.com

Cloves Alexandre de Castro  

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) – Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

e-mail: cloves.castro@ifc.edu.br

Resumo

Este artigo, cuja metodologia é a de revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com análise de informações obtidas à luz dos procedimentos indicados por Bardin (2011), tem o desafio de debater, sob a perspectiva docente, a educação do campo e a pedagogia da alternância no Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Abelardo Luz-SC. Para tanto, mergulhamos nos significados e concepções de educação do campo e pedagogia da alternância e percebemos que, no Brasil, essas práxis têm se constituído por meio da pedagogia dos movimentos sociais de luta pela terra, particularmente, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que vem experienciando a formação integral em suas práticas educativas. O campus Abelardo Luz é o único campus da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica que se encontra em assentamento rural. Recentemente, a sua legitimidade de estar no território de assentados foi publicamente contestada, seja por agentes políticos e econômicos locais, ou mesmo por servidores do campus. Isso nos levou a tê-lo como objeto de nossa pesquisa, cujo problema é compreender, sob a perspectiva docente, a educação do campo e a pedagogia da alternância que se faz no campus Abelardo Luz.

Palavras-chave: Instituto Federal; formação integral; escolas agrotécnicas; educação profissional; luta pela terra.

Education in the countryside and alternation pedagogy: a contested territory

Abstract

The present article, the methodology of which is based on bibliographic review and semi-structured interviews with information analysis obtained in the light of procedures indicated by Bardin (2011), aims to discuss, from a teacher's perspective, education in the



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

countryside and alternation pedagogy at the Catarinense Federal Institute (IFC), specifically in its Abelardo Luz-SC campus. To do so, we immersed ourselves in the meanings and concepts of education in the countryside and alternation pedagogy, and realized that, in Brazil, these practices have been constituted through the pedagogy of social movements struggle for land, particularly the Landless Workers' Movement, which has been experiencing comprehensive training in its educational practices. The Abelardo Luz campus is the only one, amongst all in the Federal Network of Scientific and Technological Education, located in a rural settlement. Recently, the legitimacy of its presence in settler territory has been publicly contested, either by local political and economic agents, or even by campus staff. This led us make it the object of our research, seeking to understand, from a teacher's perspective, the education in the countryside and the alternation pedagogy taking place at the Abelardo Luz campus.

Keywords: Federal Institute; comprehensive training; agrotechnical schools; professional education; struggle for land.

Educación del campo y pedagogía de la alternancia: territorio en disputa

Resumen

En este artículo, cuya metodología consiste en una revisión bibliográfica y entrevistas semiestructuradas, con el análisis de la información obtenida realizada a la luz de los procedimientos indicados por Bardin (2011), se plantea el desafío de debatir, desde la perspectiva docente, la educación del campo y la pedagogía de la alternancia en el Instituto Federal Catarinense-IFC, campus Abelardo Luz-SC. Para ello, nos sumergimos en los significados y concepciones de la educación del campo y la pedagogía de la alternancia y percibimos que, en Brasil, estas prácticas se han constituido a través de la pedagogía de los movimientos sociales en la lucha por la tierra, en particular, el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, que ha experimentado la formación integral en sus prácticas educativas. El campus Abelardo Luz es el único campus de la Red Federal de Educación Científica y Tecnológica que se encuentra en un asentamiento rural. Recientemente, su legitimidad para estar en el territorio de los asentados fue públicamente cuestionada, ya sea por agentes políticos y económicos locales o incluso por servidores del campus. Esto nos llevó a considerarlo como objeto de nuestra investigación, cuyo problema es comprender, desde la perspectiva docente, la educación del campo y la pedagogía de la alternancia que se lleva a cabo en el campus Abelardo Luz.

Palabras clave: Instituto Federal; formación integral; escuelas agrotécnicas; educación profesional; lucha por la tierra.

Introdução

Este artigo se propõe a divulgar e discutir resultados parciais da pesquisa sobre educação do campo e pedagogia da alternância sob a perspectiva de docentes que atuam no campus Abelardo Luz, do Instituto Federal Catarinense (IFC), localizado no território do assentamento rural José Maria, município de Abelardo Luz-SC.

Trata-se de pesquisa realizada na área de Ensino, no âmbito do Grupo de Pesquisa e Estudos em Gestão, Políticas e História da Educação Profissional e Tecnológica (GPHEPT), na linha de pesquisa "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)".

Esta linha de pesquisa busca compreender o processo, concepção e organização do espaço pedagógico na EPT e tem como pesquisa “guarda-chuva”, na qual todas as outras pesquisas da linha estão associadas, a do Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina (LEME), que busca identificar e mapear espaços de práticas e de memórias da EPT em Santa Catarina (Plácido; Castro, 2021).

A nossa pesquisa está localizada no Macroprojeto 6 dessa linha de pesquisa, o qual acolhe estudos que abordam a organização do espaço pedagógico formal e não formal associada às suas interlocuções com o mundo do trabalho e dos movimentos sociais. Para este artigo, utilizamos a metodologia de revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas, cuja análise das informações obtidas deu-se à luz dos procedimentos indicados por Bardin (2011).

O campus Abelardo Luz está localizado no assentamento rural José Maria. Iniciou suas atividades como Polo de Abelardo Luz do IFC, campus Concórdia, com a oferta do curso Técnico Subsequente de Agropecuária, no ano de 2009, em parceria com a Prefeitura de Abelardo Luz e a Escola Estadual de Ensino Médio “Paulo Freire”.

Trata-se do único campus de Instituto Federal, no Brasil, dentro de território conquistado pela luta por terras. Compreender como docentes que atuam nesse espaço concebem a pedagogia da educação do campo é fundamental para o fortalecimento do assentamento, da instituição de ensino e da sua proposta de formação integral, assentada na perspectiva da escola unitária, um dos princípios da proposta que deu origem aos Institutos Federais (IFs).

A primeira seção deste artigo busca evidenciar as relações de origem do IFC com o espaço rural e inserir o debate sobre o sentido da formação profissional tecnológica proposta pelos IFs. A segunda seção aborda o debate acerca da educação do campo e a pedagogia da alternância e busca articular essa temática à formação integral contida no projeto de EPT ofertado pelos IFs.

Na terceira seção, discutimos, à luz das concepções de educação do campo e pedagogia da alternância, as compreensões acerca dessas temáticas explicitadas pelos sujeitos da pesquisa. Na quarta seção, à guisa de conclusão, retomamos os objetivos e justificativas deste artigo e buscamos reforçar a importância e necessidade deste debate no âmbito dos espaços da EPT, bem como o imperativo de aumentar, com qualidade, a presença de campi dos IFs nos territórios conquistados pelos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil.

Os Institutos Federais e suas relações com o campo

Os IFs foram criados no dia 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892. São caracterizados como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2008, art. 2º) e “equiparados às universidades federais” (Brasil, 2008, art. 3º).

Cichaczewski (2023, p. 21) esclarece que no:

[...] momento da aprovação da lei, essas instituições não poderiam ser chamadas propriamente de instituições novas, pois foram criadas a partir da junção de 39 Escolas Agrotécnicas Federais, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), oito escolas Técnicas Federais (BRASIL, 2008, art. 5º) e oito Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2008, Anexo II), distribuídas nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal.

Os CEFETs estão relacionados aos primórdios da educação profissional no país, mais especificamente às antigas Escolas de Aprendizes Artífices e Liceus Industriais. Passaram por diversas transformações de caráter administrativo e pedagógico ao longo da história.

As Escolas Agrotécnicas se desenvolveram no cenário da “Revolução Verde”, política imperialista que estabeleceu aos países com estrutura fundiária oriunda da *plantation*, tal como o Brasil, no contexto da divisão internacional do trabalho (DIT), o “papel de produção agrícola para exportação de grãos e importação de implementos e insumos favoráveis aos interesses econômicos e financeiros que operam em escala internacional” (Sobral, 2015, p. 87).

Essa política acentuou a dependência brasileira das tecnologias internacionais, aprofundou a desigual estrutura fundiária do país e articulou a industrialização brasileira à montante e à jusante da “modernização do campo”, em outras palavras, ao desenvolvimento do capitalismo no campo (Fernandes, 2000). Esse processo tem sido sintetizado pela expressão “modernização conservadora” e foi aprofundado pelo golpe empresarial militar de 1964 (Fernandes, 1974).

A indústria à montante é no papel de fornecedora de bens de capital e insumos para a agricultura, enquanto a indústria à jusante é a processadora de matéria-prima agrícola, denominada de agroindústria (Oliveira, 1991). Esse processo é o marco da industrialização da agricultura brasileira e as Escolas Agrotécnicas estão intimamente a ele associadas desde suas origens. A criação, expansão e desenvolvimento das Escolas

Agrotécnicas, amparadas na pedagogia tecnicista, foi parte estruturante do fortalecimento, desenvolvimento e modernização do campo, que chamamos aqui, de modernização conservadora.

O IFC tem, em sua formação, significativos laços com o campo. Trata-se de uma instituição que surgiu da integração das Escolas Federais Agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, e, dos Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É por essa característica que o IFC foi a instituição escolhida para ter um de seus campi abrigado em território conquistado no processo de luta pela terra.

O campus Abelardo Luz teve suas atividades iniciadas no ano de 2009, com a oferta do curso Técnico em Agropecuária, na modalidade subsequente, em parceria com a prefeitura de Abelardo Luz e a Escola Estadual de Ensino Médio, Paulo Freire, com a denominação de Polo de Abelardo Luz do Instituto Federal Catarinense – campus/Concórdia. Em 2015, passou a ser denominado campus Avançado Abelardo Luz, vinculado administrativamente ao campus Concórdia/IFC (IFC, 2021).

Abelardo Luz é um município localizado no oeste do estado de Santa Catarina, com 17.392 habitantes, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, destes, 44% vivem na zona rural (IBGE, 2023). O município possui 955 Km² e está entre os maiores produtores de grãos do estado. É conhecido como capital nacional da semente da soja. Ao mesmo tempo, trata-se do município que concentra o maior número de assentamentos da reforma agrária da região Sul do Brasil, com cerca de 1,5 mil famílias assentadas em 22 assentamentos. Quando consideramos outros municípios da região, como Passos Maia, Catanduvas, Dionísio Cerqueira, São Miguel do Oeste, o número de assentados contabiliza cerca de 3,5 mil famílias (Incra, 2023).

A contradição entre o agronegócio e a produção familiar nessa região intensificou-se de maneira explosiva para dentro do campus Abelardo Luz, no contexto do impeachment que destituiu a presidente Dilma Rousseff em 2016. Com o argumento de que os servidores do campus sofrem todo tipo de assédio e perseguição ideológica quanto aos conteúdos ministrados em sala de aula. Em agosto de 2017,

[...] a Polícia Federal invadiu o campus Abelardo Luz do Instituto Federal Catarinense e apreendeu celulares, computadores e quebrou o sigilo de informações dos servidores Ricardo Scopel Velho e Maicon Fontaine. Despacho /Decisão da 1ª Vara Federal de Chapecó inclui a punição também à reitora Sônia Regina de Souza Fernandes, sob acusação de ingerência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no campus (Cannabrava Filho, 2020, p. 62).

Em resposta a essa violência, a Seção Litoral-SC do Sindicato Nacional dos Servidores Federais de Educação Básica (SINASEFE, 2017) reagiu por meio de nota

pública afirmando se tratar de clara perseguição política contra a classe trabalhadora e reafirmou que o campus Abelardo Luz do IFC,

[...] é uma conquista dos trabalhadores rurais que produzem na agricultura familiar da região, mas que infelizmente, as conquistas dos trabalhadores incomodam as elites, tanto que um dos representantes das oligarquias locais já bradou que “é melhor essa escola fechar que continuar dentro de um assentamento” (SINASEFE, 2017, p. 2).

As determinantes da implantação do campus no território do assentamento José Maria, município de Abelardo Luz-SC, encontram-se resgatadas no projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, como demonstra o excerto.

A implantação do Campus na região do Assentamento teve início em 2011, quando Movimentos Sociais apresentaram à Presidência da República a necessidade de instalações de Institutos Federais nas áreas de assentamentos, locais que abrangem um número expressivo de famílias. Houve um comprometimento por parte do Poder Executivo Federal com a implantação de 20 Institutos Federais, sendo um por estado (IFC, 2020, p. 7).

Entender a necessidade da presença dos IFs, na forma de campi, nos territórios de assentamentos da reforma agrária, é ter a compreensão do papel que a produção familiar tem no abastecimento do mercado interno de alimentos no país, e, ao mesmo tempo, ter a clareza de que uma das missões dos IFs é a de contribuir com formação de mão de obra qualificada e suportes técnico e tecnológico com os arranjos produtivos locais com o fito de contribuir para o desenvolvimento regional (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

De acordo com indicadores do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), produziu-se nos assentamentos de Abelardo Luz, no ano de 2015, cerca de 48 mil litros de leite todos os dias. Isso corresponde a 17 milhões de litros de leite ao ano, fora a diversificada produção de alimentos dos assentados, característica da produção camponesa (Incra, 2015).

Foram 784 famílias produzindo 9 mil toneladas de milho e 604 produzindo 453 toneladas de feijão, enquanto 652 famílias cultivaram 588 toneladas de mandioca. As hortaliças foram produzidas em 707 hortas que renderam 107 toneladas. Nos assentamentos também é desenvolvida a piscicultura, onde se produz, anualmente, 86 toneladas de pescados e a apicultura, contando com 589 colmeias, as quais produzem, atualmente, 4 toneladas de mel (Incra, 2015).

O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFC assevera que está, dentre as missões da instituição, proporcionar educação profissional, científica e tecnológica integrada ao ensino médio de modo que seja indissociável das práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão, com o fito de buscar a formação integral capaz de formar o jovem na

perspectiva omnilateral, pautada no princípio educativo do trabalho, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho (IFC, 2021).

Tal perspectiva da formação integral é oriunda da tradição marxista sob a denominação de omnilateral (Marx; Engels, 1983), politécnica (Lenine, 1977), escola unitária (Gramsci, 2000) e implica na formação do ser social nos mais variados aspectos e não, meramente, a suprir a demanda produtiva do modo de produção capitalista de um lado, e de outro, a de formação de classe dirigente para sustentar e reproduzir o modo de produção capitalista. Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1060) ressaltam que ao “tratar de educação física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica”.

Frigotto (2012a, p. 265) lembra que educação omnilateral significa “[...] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Sendo o trabalho a atividade que nos diferencia dos demais seres vivos, ao nos possibilitar, por meio dele, produzir nossas condições de reprodução social, ele permanece como central na educação de perspectiva omnilateral. Frigotto (2012a, p. 266) também esclarece que, “[...] Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica”.

A educação politécnica está intimamente associada com processos formativos articulados ao trabalho produtivo de transformação industrial. Isso ajuda a compreender os interesses dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo, particularmente o MST, pelo currículo politécnico articulado à filosofia omnilateral, visando a formação integral. É nesse diapasão, que a denominação

Educação do Campo, construída a partir do processo de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva restrita, colonizadora, extensionista, localista e particularista de educação e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista de conhecimento. Por centrar-se na leitura histórica e não linear da realidade, o processo educativo escolar vincula-se à luta por uma nova sociedade e, por isso, vincula-se também aos processos formativos mais amplos que articulam ciência, cultura, experiência e trabalho (Frigotto, 2012b, p. 277).

O olhar atento para a experiência de formação educacional no âmbito dos espaços de luta pela terra articulados pelo MST, demonstra o quanto o diálogo com outras experiências educacionais e com redes de ensino que estejam de fato dispostas a oferecer uma educação que não seja meramente formar para o mercado de trabalho e conformar para o mercado de reserva. O que se realiza nas experiências de Educação do Campo, nos

acampamentos e assentamentos do Brasil, é a formação integral que tem na sua concepção as perspectivas onilateral e politécnica.

Trata-se de concepção que vem se consolidando há décadas e que Moura, Lima Filho e Silva (2015) capturam em espaço temporal de 20 anos ao nos indicar que:

Frigotto (2003, p. 173) utiliza-se indistintamente dos termos educação onilateral, politécnica ou tecnológica ao referir-se ao eixo conceptual em torno do qual se buscou pensar a educação para o conjunto da sociedade brasileira no contexto dos anos 1980. Ressalta, ainda, que formação humana onilateral, politécnica ou tecnológica e a escola unitária compõem dois conjuntos de categorias filosófica, pedagógica e politicamente articulados (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1064).

Contudo, a formação integral é um processo educativo que agrega todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu completo desenvolvimento histórico. A proposta da formação integral está situada como antítese da formação unilateral, parte da superestrutura que se ergueu sob a estrutura econômica e deu origem à sociedade burguesa. A formação unilateral que se realiza e é reproduzida nas redes públicas e privadas, em níveis básico, médio e superior é um dos suportes ideológicos de reprodução do modo de produção capitalista.

A educação unilateral é a que separa a formação do trabalho produtivo e dirige a formação ilustrada e propedêutica para a classe dominante e a educação para o trabalho produtivo à classe trabalhadora. Essas contradições da sociedade burguesa, que emergiram por meio da superação do valor de uso pelo valor de troca, e que transforma o trabalho na mercadoria que produz mercadoria e mais valor, vão se revelar pelo caráter dualista das educações oferecidas às classes antagônicas em luta. Nesse diapasão, Gramsci (2000) vai propor a escola unitária, que tem como fundamento “a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes” (Ramos, 2012, p. 341).

É nesse sentido que buscamos perceber a concepção de educação do campo e pedagogia da alternância, sob a perspectiva dos docentes do IFC campus Avançado Abelardo Luz e avaliar os diálogos com o projeto pedagógico que orienta os IFs, seja no âmbito da perspectiva da formação integrada, seja no que se refere a sua missão, no tocante ao desenvolvimento regional, sustentabilidade e combate às desigualdades sociais.

Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e EPT

A educação para as pessoas que vivem no e do campo foi estrategicamente concebida para evitar o êxodo rural e a manutenção da mão de obra barata nesse espaço

produtivo no contexto em que o país passava pelo processo de transição demográfica, no contexto da industrialização-urbanização brasileira. O êxodo rural acontecia, principalmente, pelos pequenos agricultores que buscavam melhores condições de vida nas cidades (Arroyo, 2012).

No entanto, antes mesmo da LDB de 1996, na década de 1980, dois fatos foram marcantes para as mudanças na educação voltada ao público rural: 1) a primeira escola em um assentamento rural, em 1983; e 2) a organização do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984 (Caldart, 2001; Bastiani, 2013; Fernandes, 2011).

Outro marco importante para a Educação no/do Campo foi a criação da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (Brasil, 2008, p. 1). Essa Resolução delimita vários aspectos que devem ser observados para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mas também informa a população rural “em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (*Ibid.*, p. 1), acerca do direito a ser educada a partir dos seus lugares de fala.

Ao longo da história, a educação para o público que vive no/do campo no Brasil “sempre esteve vinculada a um modelo de educação atrasada, com falta de recursos e de baixa qualidade” (Fernandes; Molina, 2004, p. 9), porém, a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, algumas conquistas foram alcançadas e paradigmas foram fragmentados, como a própria nomenclatura, que passa de Educação Rural para Educação do Campo. Caldart (2002, p. 18, grifos nossos) menciona que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação, e a **uma educação que seja no e do campo**. **No**: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A educação do campo a que nos referimos é a que tem sido construída por meio da práxis dos movimentos sociais de luta pela terra, com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e se aproxima à concepção de formação integral proposta pelos IFs. Nessa perspectiva, o lugar, categoria espacial carregada de significados e identidades, no caso o campo, e a experiência, educam tanto quanto a cidade e as experiências nela possibilitadas, e a diferença desses lugares educativos não podem ser parâmetros de qualidade.

O MST, em luta contra a desigual estrutura fundiária brasileira, vem constituindo ao longo dos seus quarenta anos de existência, experiências produtivas e formativas antagônicas ao do modo de produção capitalista, e se destacou como referência mundial na produção de comida saudável e em educação de qualidade, “construindo perspectivas de desenvolvimento territorial e, dessa política surgiu a necessidade, a educação do campo” (Fernandes, 2011, p. 126).

O debate sobre a Pedagogia da Alternância foi desenvolvido, inicialmente, na França, na terceira década do século XX, quando um grupo de agricultores se mostrou insatisfeitos com a educação naquele país, que não atendia às especificidades de uma educação voltada ao espaço rural. Teixeira; Bernartt; Trindade (2008, p. 227) asseveram que o grupo que iniciou este debate na França:

[...] enfatizava a necessidade de uma educação escolar que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região.

No formato idealizado, agricultores, com apoio da Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR), estabeleceram tempos específicos em que os estudantes permaneciam na escola (denominada de Casa de Família). Naquele espaço, focava-se no conhecimento construído e acumulado historicamente, mas sempre pelo viés da experiência concreta vivenciadas no cotidiano pelos estudantes. O ensino abrangia temas relativos à vida social e comunitária, meio ambiente e “à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico” (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008, p. 229).

O tempo em que os estudantes passavam com a família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades formativas dos filhos. Nesse sentido, a ideia central era a de “conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família” (*Ibid.*, p. 229).

Para Azevedo (2005, p. 3), a Pedagogia da Alternância surgiu como meio de evitar que jovens que viviam no/do campo se ausentassem do convívio familiar, da propriedade rural e da tarefa de cultivar a terra em busca de escolarização no espaço urbano. Com relação a isso, Andrade (2017, p. 18) explica que:

Os jovens e suas famílias viviam um dilema sobre a manutenção de seu modo de vida. A continuidade da formação escolar só poderia acontecer em áreas urbanas. Porém, embora reconhecessem a importância desta formação, as famílias necessitavam da permanência dos jovens no campo, pois sua mão de obra era indispensável no processo produtivo. Outra dificuldade, era o alto custo da manutenção de seus filhos em meio urbano. Além do medo enfrentado pelos próprios jovens de abandonar o campo e romper os vínculos com a cultura e a tradição camponesa.

No Brasil, essa pedagogia teve início no interior do estado do Espírito Santo, no ano de 1969, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com o fito de atender o homem do campo com desenvolvimento social e econômico (Pessotti, 1978). Os primeiros Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) foram constituídos por meio do protagonismo do padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande, sob a influência das *Scuole Della Famiglia Rurale*, empenhados em contribuir para superar as péssimas condições de vida que muitos imigrantes italianos estavam submetidos (Frazão; Dália, 2011).

Gimonet (2007, p. 17) afirma que a Pedagogia da Alternância é “mais que um simples método, devendo ser considerada um verdadeiro sistema educativo”. De acordo com Jesus (2011, p. 9), a pedagogia da alternância “têm uma relevância importante para a educação do campo por desenvolver uma proposta pedagógica que procura trabalhar a partir dos aspectos socioculturais do homem do campo e no campo”. Trata-se de proposta pedagógica, mas também de metodologia, teoria e método.

É proposta pedagógica por ser constituída de ideias educacionais “[...] na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (Saviani, 2013, p. 6), mas, também, “ressignificadas pela práxis de movimentos sociais durante o movimento real da luta que os movimentam, amparados na teoria que os orientam na abordagem metódica sustentada por dado campo conceitual” (Melo, 2003, p. 34).

Contudo, a pedagogia da alternância é uma metodologia que busca integrar o ensino entre a teoria e a prática dos estudantes que vivem do/no campo. Nesse processo, o estudante, acompanhado pela família, assume, em sua casa, o papel de planejar e colocar em prática, por meio do trabalho produtivo no assentamento, o aprendizado da teoria que adquiriu no espaço escolar. É por isso que, para nós, a Educação do Campo só se realiza quando educadores absorvem o sentido real da sua dimensão de origem, que, de acordo com Castro (2018, p. 65),

[...] é resultante de uma pedagogia construída na dinâmica dos movimentos sociais (FREIRE; BETTO, 1988, p. 14) e quando os educandos se fazem sujeitos de fato dos seus processos de aprendizagem nos espaços-tempo da alternância. Isso porque os tempos das cidades diferem dos tempos do campo, principalmente no que tange à intensidade. Mas, apesar das diferentes escalas da intensidade tempo nos espaços campo-cidade, eles estão dialeticamente ligados e dependentes, pois, apesar de a política pública da reforma agrária se fazer no campo, a luta política para viabilizá-la se dá nos espaços do poder, que se encontram na cidade.

Nesse sentido, acredita-se que, para uma Educação do Campo realmente expressiva, a Pedagogia da Alternância é um método que contribui para formar cidadãos plenos, conscientes de seus direitos e deveres e capazes de, organizados, garantir

conquistas já alcançadas e lutar por outras que ainda necessitam. São essas questões anunciadas que nos provocaram a investigar e buscar compreender a educação do campo, a luta do Movimento Sem Terra, que, nesse processo, conquistou, para dentro do território do assentamento José Maria, o campus Avançado Abelardo Luz do IFC, onde a nossa pesquisa buscou perceber e compreender, sob a perspectiva dos docentes, a educação do campo e a pedagogia da alternância.

Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: a perspectiva docente

O Campus Avançado Abelardo Luz, do IFC, possui 19 docentes. Destes, 15 são efetivos, enquanto quatro são professores temporários. A quantidade de professores temporários resulta da baixa permanência de docentes efetivos no campus, que pedem remoção, redistribuição e até mesmo exoneração, com o argumento de ausência de infraestrutura e dificuldade de mobilidade até o campus, distante 40 Km da cidade, cuja via de acesso é precária.

Foram convidados 13 (treze) docentes efetivos para as entrevistas, que atuam nas diversas áreas do conhecimento. Destes, 2 (dois) marcaram data e hora para a entrevista, mas não compareceram, enquanto 1 (um) marcou 4 (quatro) datas diferentes, mas também não compareceu. Assim, conseguimos entrevistar 6 (seis) docentes que atuam no Campus Avançado Abelardo Luz.

A análise das informações obtidas nas entrevistas deu-se à luz dos procedimentos indicados por Bardin (2011). A primeira etapa foi a leitura flutuante durante as transcrições das entrevistas. Enquanto a segunda etapa foi a exploração do material, a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro, tencionando a categorização e contagem frequencial, conforme as respostas dos entrevistados. Por último, foram analisadas e interpretadas as entrevistas, de forma a alcançar os objetivos da pesquisa em desenvolvimento. De modo a garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, eles estão representados pela letra (E) de entrevista, seguido de um número.

Diante da reduzida quantidade de docentes que se dispuseram a dialogar conosco acerca do problema de nossa pesquisa, tivemos o cuidado de não os expor por meio de seus perfis de formação, áreas/campo de conhecimento, disciplinas que ministram, de modo que suas identidades sejam preservadas. Dessa forma, nossa pesquisa atendeu as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no que se refere a ações mitigatórias acerca dos riscos de se produzir constrangimentos futuros aos sujeitos da pesquisa. Ao longo das entrevistas, ficou clara a necessidade de formação para o quadro de servidores docentes/técnicos acerca da educação do campo e pedagogia da alternância, como também a necessidade de explicitar, da forma mais clara possível, nos editais de

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: TERRITÓRIO EM DISPUTA

concursos para vagas no Campus Avançado de Abelardo Luz, a localização do campus e a sua proposta política-pedagógica.

Todos os entrevistados relataram que não tiveram disciplinas ou mesmo algum tipo de formação na área de educação do campo e pedagogia da alternância durante os seus percursos formativos. E1 recorda que “[...] tinha disciplinas alternativas, não de educação do campo, mas de áreas técnicas voltadas a pequenas atividades, aquelas atividades de subsistência, sabe? [...] conservação da água, métodos alternativos de controle e higiene animal [...] disciplinas bem voltadas para a agroecologia”.

Apesar de a formação de E1 se tratar de um bacharelado, cuja característica formativa é voltada para a atuação técnica na área específica de formação, docentes formados em licenciatura que atuam no campus em que se realizou a pesquisa, também não tiveram os conteúdos de educação do campo e pedagogia da alternância.

Isso acontece porque, apesar dos avanços concretos dos últimos trinta anos, como as Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), fundamentais para a formação de educadores voltados para a realidade rural, como também o seu protagonismo na articulação no I ENERA (Encontro Nacional de Educação do Campo), a universidade brasileira precisa dialogar mais com os movimentos sociais, pois, a Educação do Campo é uma pedagogia constituída por meio da práxis do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no processo de luta pela terra. Ela é constituída no movimento de luta cotidiana pela produção da vida dos trabalhadores assentados e sem terras e compõe o campo da educação popular. Paludo (2012, p. 283) pontua que na

[...] atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. Essa é uma importante experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, apesar de alguns “transformismos”, realizados pelo próprio Estado e por outras instituições. Seus impulsionadores são os movimentos populares do campo. Merece destaque o protagonismo do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A pedagogia dos movimentos sociais não tem sido objeto dos currículos das disciplinas que compõem a maior parte das licenciaturas que formam mão de obra para a atividade docente no ensino básico e ensino médio integrado ofertados nos IFs na modalidade de EPT e outras redes públicas de educação. Apesar de a educação do campo ser modalidade de ensino no Brasil desde 2002¹ e estar cada dia mais presente nos currículos dos cursos de formação de professores, parte significativa dos currículos de

¹ Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa resolução estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

licenciaturas do país tem ocultado este debate, que desponta, quando muito, como objetos de pesquisas de campos específicos de determinadas disciplinas científicas, como Geografia Agrária, Sociologia Rural, ou disciplinas como Seminário de Estágio Docência e Práticas Pedagógicas em cursos de Pedagogia, mas raramente é parte do currículo desses campos do conhecimento enquanto possibilidade de intervenção pedagógica em lugares específicos, que a prática docente vai exigir a depender dos desafios que o profissional em formação vai se deparar. A tabela a seguir expressa a pouca relevância da educação do campo nos currículos das Licenciaturas em Geografia e Pedagogia.

Tabela 1: Cursos de Pedagogia e Geografia de algumas universidades públicas que possuem na matriz curricular a disciplina “Educação do Campo” (2025).

UNIVERSIDADES	PEDAGOGIA	GEOGRAFIA	OBSERVAÇÕES
UNICAMP	Não	Não	
UNESP/PP	Não	Não	
USP	Não	Não	
UFPR	Não	Não	
UFSC	Sim	Não	
UDESC	Não	Não	
UFRGS	Não	Não	Disciplinas do curso de Pedagogia: Seminário de Estágio Docência-1; e Práticas Pedagógicas-1, possuem a Educação do Campo como tema.
UFF	Não	Não	A disciplina de Educação Rural está desativada.
UFRJ	Não	Não	
UFRRJ	Sim	Não	Possui Licenciatura em Educação do Campo.
UERJ	Não	Não	
UFG	Não	Não	Possui Licenciatura em Educação do Campo.
UFGD	Não	Não	Possui Licenciatura em Educação do Campo.
UFPE	Não	Não	
UFPB	Não	Não	Possui Licenciatura em Educação do Campo. Possui curso de Pedagogia-Educação do Campo.
UFS	Sim	Não	Possui Licenciatura em Educação do Campo.
UNIR	Sim	Não	Possui Licenciatura em Educação do Campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: TERRITÓRIO EM DISPUTA

UFPA	Não	Não	Possui 3 Licenciaturas em Educação do Campo.
------	-----	-----	--

Fonte: Matrizes Curriculares dos respectivos cursos das instituições em tela. Org: Os autores (2025).

Optou-se em aferir a presença da disciplina Educação do Campo nos cursos de Pedagogia e Geografia porque são esses campos do conhecimento que abordam com mais frequência esse debate. O primeiro no âmbito da formação de professores, o segundo, no âmbito do significativo debate acerca da questão agrária que desenvolve. No entanto, entendemos que a disciplina Educação do Campo deve compor o currículo (mesmo que na forma de disciplina optativa), de todas as licenciaturas.

A tabela demonstra que em 18 unidades de universidades públicas reconhecidas, cujos cursos são de excelência, apenas 4 cursos de Pedagogia ofertam a disciplina Educação do Campo, e nenhum curso de Geografia tem essa disciplina no seu percurso formativo. Mesmo nos campi em que ocorrem a oferta dos cursos Licenciatura em Educação do Campo ou Pedagogia – Educação do Campo, expressos na coluna “Observações” da tabela, observa-se nas colunas de muitos dos cursos de Pedagogia e Geografia, a ausência dessa formação para esses professores que podem se depararem com o desafio de ingressarem como docentes em uma instituição pública de educação que se localiza no interior de um assentamento produto da luta pela terra.

Todavia, a própria instituição, que é agente de significativo avanço em implantar um campus no território conquistado pela luta camponesa organizada pelo direito de permanecer no campo, de produzir alimentos para o mercado consumidor interno, e de ser educada a partir dos referenciais que caracterizam a cultura camponesa e as práticas de luta e solidariedade que tem lhes possibilitado resistir e reexistirem enquanto sujeitos sociais, não exerce a prática de estabelecer formações adequadas para que os docentes consigam dialogar com uma pedagogia negligenciada do currículo da maioria dos cursos em universidades, em um espaço qualificado pela ideologia que caracteriza o capitalismo, como o avesso da modernidade.

Essa contradição é expressa na resposta dos docentes entrevistados, quando indagados se o IFC ofertou alguma formação em Educação do Campo/Pedagogia da Alternância. Com relação a isso, E2 respondeu: “Não, nunca foi nos oferecido uma capacitação de verdade e isso nos faz muita falta”. E4 é taxativo em afirmar “Não. Confesso, para você ver, Leandro, eu ainda não entendo direito a Pedagogia da Alternância”. Enquanto E5, replica a negativa, expressando a necessidade de ênfase: “[...] não sei se teve. Eu não vou dizer ah, não teve nada. Eu não soube. Não estou dizendo que não ia fazer. Não ofertou [...] que eu lembre não”.

A fala dos entrevistados revela a dificuldade do Estado brasileiro, por meio de suas instituições de ensino, em ofertar uma melhor experiência de formação básica

produzida/ofertada na práxis dos movimentos sociais desde a redemocratização, e de atuar fora da previsibilidade estabelecida pelo estatuto científico que caracteriza a universidade ocidental e sua estrutura positivista, ao ponto de inviabilizar a formação continuada docente e a preparação de servidores públicos para exercerem, de forma qualificada, as suas funções. Freire (1996) alerta sobre a necessidade permanente de reflexão pedagógica acerca da prática educativa, que não deve excluir a formação do professor.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 1996, p. 39).

A ausência de formação para uma prática estranha a da formação do docente inviabiliza o projeto que, em tese, se intenciona realizar. Por isso, quando observamos a realidade da experiência do IFC, campus Abelardo Luz, insistimos na necessidade do aprendizado da pedagogia dos movimentos sociais, pois é nesta experiência que reside a epistemologia da Educação do Campo no Brasil. Ao se distanciar desse diálogo, mais distante estará da estrutura epistemológica que funda a pedagogia que, teoricamente, orienta o ensino no campus objeto do nosso estudo.

Ao serem indagados sobre suas concepções de Educação do Campo, E2 revela que hoje “[...] claramente eu entendo que não é a educação da cidade. Quando preparo minhas aulas, eu já me preparo para dar aulas em uma localidade rural. Isso só consegui entender quando entrei no campus Abelardo Luz”. Para E6 “É uma educação que é pensada para pessoas que vivem no campo, né? E que é levado em conta [...] as particularidades desse meio que ela vive, que é significativamente diferente do ambiente urbano. Então, acho que é uma educação que deve pensar nessas particularidades da vida no campo”, contudo, E3 pontua uma das intencionalidades da Educação do Campo, sem expressar uma concepção de sua essência, ao dizer que se trata de “[...] uma tentativa de talvez segurar aqueles que querem continuar no campo”.

Observa-se que nos excertos não estão expressões indissociáveis da Educação do Campo no Brasil e que representam a materialização da presença do campus Abelardo Luz no assentamento José Maria, como luta pela terra, reforma agrária, movimentos sociais, estrutura fundiária desigual, apesar da compreensão expressa pelos sujeitos da pesquisa de que a Educação do Campo não é a que se realiza na cidade, mas também não é a educação rural, pois a educação rural é para aqueles que “[...] residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho [...] quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: TERRITÓRIO EM DISPUTA

oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas”, conforme Ribeiro (2012, p. 293), sem “[...] nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam”. Ainda de acordo com a autora,

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas (Ribeiro, 2012, p. 298).

Outro componente fundamental da proposta de Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância, que estabelece tempos específicos, sazonais, em que os estudantes estarão no espaço escolar dedicado ao conteúdo do currículo adequado para as suas realidades camponesas, e o tempo em que estarão na comunidade exercendo o trabalho produtivo e realizando, na prática, conteúdos que adquiriram no tempo escolar, os quais, associados a uma experiência produtiva, qualifica o trabalho familiar e faz avançar a dignidade camponesa.

Ao serem questionados acerca da Pedagogia da Alternância, E2 a vê “[...] como uma ligação entre prática e teoria”. Ele faz questão de dizer que, no seu ponto de vista, “[...] não usamos a Pedagogia da Alternância de forma correta no ensino médio”, que para ele, no IFC, campus Abelardo Luz, é apenas um “[...] descanso ou tempo para algumas disciplinas que não é as técnicas”. E4 lamenta ao dizer que nunca teve a “[...] a teoria da educação da alternância”. Assevera que teve apenas “[...] uma explicação já depois do semestre, correndo, já o barco andando, de uns 15 a 20 minutos em um encontro de professores explicando o que é a Pedagogia da Alternância”.

E5 reconhece que quando ingressou no IFC, campus Abelardo Luz, desconhecia a Pedagogia da Alternância. Ele relata que, diante da realidade que passou a atuar, procurou estudar sobre o tema e percebeu que, aquilo se realiza na prática no campus Abelardo Luz, destoa da teoria da Pedagogia da Alternância. E5 revela que percebeu que:

[...] na origem da Pedagogia da Alternância e observando o que estava sendo feito ali e a forma como ela estava sendo feito, não tinha nada a ver. Não tinha nada a ver com a Pedagogia da Alternância, porque a Pedagogia da Alternância, em princípio, quando ela foi criada na França, foi porque os pais mandavam os filhos estudarem [...] e quando eles voltavam para as propriedades [...] não batia a teoria que eles tinham aprendido lá no colégio com as necessidades da propriedade.

Isso revela, de um lado, a concepção de que as experiências precisam ser reproduzidas da forma em que elas surgiram em espaços, tempos, sociedades e conjunturas diferenciadas às da nossa contemporaneidade, dos nossos desafios pontuais para superar problemas estruturais cuja raízes estão na apropriação desigual do resultado do trabalho social e na estrutura fundiária. Por outro lado, também demonstra que, diante da

ausência de informação e formação, há esforços desses docentes em compreenderem o meio em que atuam, mas isso não se realizará sem diálogo com os movimentos sociais de luta pela terra e significativo apoio institucional.

Considerações finais

Ao produzirmos este artigo, buscamos realizar e socializar o debate acerca da concepção dos docentes do IFC, campus Abelardo Luz, sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. Procuramos articular as históricas relações do IFC com o campo brasileiro e a política agrícola que caracterizou o processo de modernização conservadora no Brasil, que teve a Revolução Verde como fenômeno externo propulsor.

Com a criação dos Institutos Federais, em dezembro de 2008, ergueu-se uma superestrutura sobre a velha estrutura de acumulação capitalista que se reproduz por meio das reestruturações produtivas em intervalos de tempo cada vez menores. Essa contradição reforça, em campi dos IFs, continuidades contraditórias ao projeto que deu origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em outras palavras, muito das concepções pedagógicas oriundas das antigas Escolas Agrotécnicas e Colégios Agrícolas permaneceram, e são reproduzidas por velhos e novos docentes, a despeito das atuais concepções teóricas e pedagógicas que orientam as práticas docentes dos Institutos Federais.

A implantação do campus Avançado Abelardo Luz no assentamento José Maria, produto do processo de luta e resistência camponesa por direito a terra e educação a partir das referências e experiências da luta camponesa, materializada na Educação do Campo, possibilitou a aproximação de uma proposta teórica pedagógica que orienta os IFs e que se esforça para realizá-la por meio da práxis docente, a formação integral, e a educação que se realiza no âmbito da luta pela terra, realizada pelos sujeitos cotidianos desse processo de luta que se ressignifica pela experiência camponesa de reexistir.

Todavia, as entrevistas com os docentes do campus Abelardo Luz demonstraram que as práticas da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância não se realizam por meio da práxis de sujeitos estranhos à luta camponesa pela reforma agrária e contra a atual estrutura fundiária que se reproduz no Brasil desde o período colonial. Ficou evidente a falta de diálogo com os movimentos de luta pela terra por parte da instituição e isso acentuou-se com o acirramento das questões políticas ideológicas que resultaram no impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016.

A radicalização do processo que culminou recentemente na escalada autoritária no Brasil, adentrou o campus Abelardo Luz em 2017, por meio de agentes políticos e econômicos da região que nunca aceitaram que uma escola da dimensão dos institutos

federais, pudesse ser implantada em um assentamento rural, produto da desterritorialização do latifúndio.

Tais agências, associadas ao desejo de uma parcela dos servidores, motivada por questões de caráter estritamente pessoal, de levar o campus para o espaço urbano da cidade sede do campus, expressaram, na prática, a compreensão do não reconhecimento do direito de Educação do Campo para aqueles que são os verdadeiros responsáveis pelo abastecimento do mercado interno de alimentos no Brasil.

Portanto, diante das concepções expressas sobre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância pelos docentes entrevistados, e a missão do IFC, no que se refere à oferta de educação profissional de qualidade, promoção da formação cidadã e compromisso com o desenvolvimento regional, esta instituição de ensino, na qualidade de agente público, deve oferecer condições formativas para seus servidores atuarem com qualidade no campus Avançado Abelardo Luz, e, articular, junto às demais agências políticas e econômicas que operam na região, um amplo debate sobre a legitimidade da existência da contradição e da diferença, enquanto ser social, ou como estrutura produtiva, seja na cidade ou no campo.

Referências

- ANDRADE, Diego Miranda. **A pedagogia da alternância no Brasil e seus fundamentos**. 2017. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15202/2017%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Diego%20Miranda%20de%20Andrade%20pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- ARROYO, Miguel. G. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- AZEVEDO, Alves José. Sobre a pedagogia da alternância. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, ano 3, n. 6, p. 1-10, jul. 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTIANI, Tânia Mara de; FERNANDES, Luciana Pinto. Escola e MST: em busca da transformação social. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2013, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.
- CANNABRAVA, Paulo Filho. **Resistência e anistia**: a história contada por seus protagonistas. São Paulo: Alameda, 2020.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

CASTRO, Cloves Alexandre de. Estrutura Agrária e Relações Sociais no campo. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 8, n. 1, p. 50-67, 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2882>. Acesso em: 13 out. 2023.

CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; SCHENKEL, Cladecir Alberto. História socioespacial do trabalho no Brasil, educação profissional tecnológica e a questão regional. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 331-355, out. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44200>. Acesso em: 13 out. 2023.

CICHACZEWSKI, João Carlos. **Uma história a ser feita**: os sentidos da formação profissional nos IFs. Blumenau: Editora IFC: 2023. Disponível em: <https://editora.ifc.edu.br/2023/03/20/uma-historia-a-ser-feita-os-sentidos-da-formacao-profissional-nos-ifs/> Acesso em 15 out. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: JESUS, S. M. S. de. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 32-53.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e desenvolvimento territorial. **Revista NERA**, n. 18, p. 125-135, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento do meio**: possibilidades e desafios para a educação do campo fluminense. In: CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS, 1.; CONFERÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO, 2., 2011, Brasília, DF. Anais [...]. Brasília, DF: IPEA, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo16.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 39.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 265-272.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 272-278.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022. **Panorama**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR>. Acesso em: 4 dez. 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **PDI – Plano de desenvolvimento institucional 2019/2023**. 2. ed. rev. Blumenau: IFC, 2021. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2023/03/PDI-IFC-2019-2023-Revisao-2021-1.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). Campus Avançado Abelardo Luz. **Projeto pedagógico de curso de educação profissional técnica de nível médio (PPCTM)**: curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. Abelardo Luz: IFC, 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). Portal do Campus Avançado de Abelardo Luz, c2023. Disponível em: <http://www.abelardoluz.ifc.edu.br/>. Acesso em: 25 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Incra apresenta dados sobre assentamentos na Câmara de Abelardo Luz/SC. **Incra**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/noticias/incra-apresenta-dados-sobre-assentamentos-na-camara-de-abelardo-luzsc>. Acesso em: 2 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Seminários e feiras apresentam produção da reforma agrária em Santa Catarina Incra**, Brasília, DF, **Incra**, Brasília, DF, 26 maio 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/seminarios-e-feiras-apresentam-producao-da-reforma-agraria-em-santa-catarina>. Acesso em: 2 set. 2023.

JESUS, José Novais de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 18, p. 7-20, 2011.

LENINE, Vladimir Illitch. **Sobre a educação**. Lisboa: Nova Seara, 1977. v. 2.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Instruções aos delegados do conselho central provisório, AIT, 1868. In: Marx, K; Engels, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MELO, Jairo. Gonçalves. Geografia, História e teoria das escalas geográficas. In: MELO, Jairo (org.). **Espiral do espaço**. Presidente Prudente: [s. n.], 2003.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out-dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **Agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

PALUDO, Conceição. Educação popular. In: CALDARDT, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

PLÁCIDO, Reginaldo Leandro.; CASTRO, Cloves Alexandre. LEME: Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina. **Estrabão**, Blumenau, v. 2, p. 12-22, out. 2021. Disponível em: <https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/6>. Acesso em: 13 nov. 2023.

PESSOTTI, Alda. Luzia. **Escola da família agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. 1978. 156 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1976. Disponível em: <https://biblioteca.incaper.es.gov.br/busca?b=ad&id=894&biblioteca=vazio&busca=autoria:%22PESSOTTI,%20A.%20L.%22&qFacets=autoria:%22PESSOTTI,%20A.%20L.%22&sort=ano-publicacao&paginacao=t&paginaAtual=1>. Acesso em: 6 jul. 2023.

RAMOS, Marise. Escola unitária. In: CALDARDT, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 341-346.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDARDT, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL (SINASEFE). Caso Abelardo Luz: leia carta dos servidores do IFC sobre denúncia do MP. **SINASEFE Litoral**, Camboriú, 5 nov. 2017. Disponível em: <https://www.sinasefe-ifc.org/litoral/noticias/caso-abelardo-luz-leia-carta-dos-servidores-do-ifc-sobre-denuncia-do-mp/>. Acesso em: 13 out. 2023.

SOBRAL, Francisco José. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 2, p. 78-95, 29 jul. 2015. <http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2009.2953>.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai.ago. 2008.

Sobre os autores

Leandro Severino Nascimento de Oliveira – Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Especialização em Educação Especial pela Universidade - Barão. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unica. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (IFC). Assistente administrativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), lotado na Pró-Reitoria de Ensino. **OrCID** – <https://orcid.org/0009-0002-9709-5212>.

Jainara Pacheco de Braga – Licenciada em Ciências Agrícolas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), campus Araquari. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), campus Blumenau. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC),

campus de Blumenau. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), campus Araquari. **OrcID** – <https://orcid.org/0009-0004-9238-1572>.

Cloves Alexandre de Castro – Licenciado e bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente. Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Instituto Federal Catarinense (IFC), campus de Blumenau. **OrcID** – <https://orcid.org/0000-0001-5383-6563>.

Como citar este artigo

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

Declaração de Contribuição Individual

As contribuições científicas presentes no artigo foram construídas em conjunto pelos (as) autores (as). As tarefas de concepção e design, preparação e redação do manuscrito, bem como, revisão crítica foram desenvolvidas em grupo. O autor **Leandro Severino Nascimento de Oliveira** ficou especialmente responsável pelo desenvolvimento teórico-conceitual, pelos procedimentos técnicos e tradução do artigo; e a segunda autora **Jainara Pacheco de Braga** pela aquisição de dados e suas interpretações e análise; e o terceiro autor **Cloves Alexandre de Castro** ficou encarregado de coordenar a pesquisa.

Recebido para publicação em 27 de dezembro de 2023.

Devolvido para revisão em 14 de fevereiro de 2025.

Aceito a publicação em 13 de maio de 2025.

O processo de editoração deste artigo foi realizado por Lorena Izá Pereira e Camila Ferracini Origuela.
