

TRABALHO, TERRITÓRIO E FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA¹

Alcidema Magalhães²

Samuel Renier³

Ronaldo Araujo⁴

Resumo

Tem como objetivo articular trabalho e território a fim de compreender como os sujeitos do campo produzem, reproduzem e disputam sua existência a partir do processo educacional, por meio da Pedagogia da Alternância. Consiste em um trabalho de base bibliográfica e documental. Problematisa a Alternância como uma pedagogia do trabalho e do território. Considera que o trabalho e o território influenciam a forma, o conteúdo da oferta e as finalidades da Pedagogia da Alternância, em seus mais diversos contextos, dando-lhe seu conteúdo político, pedagógico e social.

Palavra-chave: Trabalho; Território; Alternância.

TRABAJO, TERRITORIO Y FORMACIÓN POR ALTERNÂNCIA

Resumen

Su objetivo es articular el trabajo y el territorio con el fin de comprender cómo los sujetos del campo producen, reproducen y disputan su existencia a partir del proceso educativo, mediante la Pedagogía de la Alternancia. Se trata de un trabajo de base bibliográfica y documental. Aborda la Alternancia como una pedagogía del trabajo y del territorio. Considera que el trabajo y el territorio influyen en la forma, el contenido de la oferta y los fines de la Pedagogía de la Alternancia, en sus más diversos contextos, dotándola de su contenido político, pedagógico y social.

Palabra clave: Trabajo; Territorio; Alternancia.

WORK, TERRITORY, AND ALTERNATING TRAINING

Abstract

Its objective is to link work and territory in order to understand how individuals in the field produce, reproduce, and negotiate their existence through the educational process, using the Pedagogy of Alternation. It consists of a study based on literature and documentary sources. It examines Alternating Education as a pedagogy of work and territory. It considers that work and territory influence the form, content, and objectives of Alternating Education in its various contexts, giving it its political, pedagogical, and social content.

Keywords: Work; Territory; Alternation.

¹ Artigo recebido em 05/01/2026. Aprovado em 30/03/2026. Publicado em 22/04/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i53.70274>

² Doutora em Educação/Universidade Federal do Pará - UFPA. Professora da Faculdade de Geografia e Cartografia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia- PPGeo-UFPA.

E-mail: alcidema@ufpa.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7484794171047694>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7536-5184>.

³ Doutorado em Sciences de l'éducation/ Université Lumière Lyon 2, LYON II, França. Mestre de Conferência do Departamento de Ciências da Educação e Formação da Université de Tours, França.

E-mail: samuel.renier@univ-tours.fr. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2531452846145428>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5971-3801>.

⁴ Doutor em Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Professor do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- PPEB-UFPA. E-mail: rlima@ufpa.br.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7901626430586502>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5982-793X>.

Introdução

Esse texto é fruto do estágio pós-doutoral realizado na Université de Tours, na França, no Departamento de Ciências da Educação e Formação, com financiamento do CNPq⁵. Tem como objetivo articular trabalho e território a fim de compreender como os sujeitos do campo produzem, reproduzem e disputam sua existência a partir do processo educacional, por meio da Pedagogia da Alternância.

Essas reflexões também integram as pesquisas em desenvolvimento: “A formação por alternância enquanto estratégia de integração de saberes na formação de trabalhadores” e “Trabalho, território e formação por Alternância: experimentações da Pedagogia da Alternância na Amazônia”, realizadas em parceria entre pesquisadores da Universidade Federal do Pará, no Brasil, e da Université de Tours, na França.

A Pedagogia da Alternância tem se apresentado como um tema forte e vasto para a investigação em educação, tanto no Brasil quanto na França. No Brasil, tem sido um tema predominantemente discutido e vinculado à educação do campo. Poucos são os estudos que tratam da Pedagogia da Alternância no âmbito da relação trabalho-educação, que é o que nos propomos discutir neste texto⁶.

Na França, a Pedagogia da Alternância está vinculada à formação profissional. Inclusive, “a alternância é agora apresentada na França como um caminho de excelência pelo governo, no sentido de facilitar a integração profissional” (Guillaumin, 2020).

A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização do ensino escolar que combina diferentes experiências formativas. Caracteriza-se pelo uso articulado de dois tempos e espaços distintos, igualmente importantes. Essa proposta pedagógica se organiza por meio da alternância dos alunos entre períodos em suas comunidades e/ou empresas períodos em tempo integral na escola. É uma experiência educativa

⁵ Financiamento de Bolsa de Pós- doutorado no Exterior, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPQ.

⁶ A escolha metodológica de abordar a Pedagogia da Alternância no campo do trabalho-educação se justifica por compreendermos que a categoria trabalho é central na organização e mobilização dos conteúdos e das práticas pedagógicas e educativas dessa pedagogia. Muito além de ser uma pedagogia desenvolvida predominantemente no campo, ela é uma pedagogia do trabalho e acontece também em espaços urbanos e fabris, por isso, interessa-nos analisá-la no âmbito do trabalho-educação.

que nasce integrada ao território, buscando responder às necessidades e características deste.

A educação que se pretende para o campo amazônico não pode ser qualquer educação, não pode ser qualquer pedagogia. É preciso uma educação que permita a articulação da teoria e da prática, da compreensão e da leitura crítica da realidade, que implique em uma formação técnica, científica e humanística e que esteja integrada ao território e tenha o trabalho como princípio pedagógico.

É por isso que tomamos a Pedagogia da Alternância, desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância - ceffas, como uma dessas possibilidades, compreendendo que não é possível apreendê-la fora das disputas pelo território e do mundo do trabalho. Neste sentido, questionamos: existe uma dimensão político-pedagógica do trabalho e do território na Pedagogia da Alternância? Qual é o papel do trabalho e do território na forma e no conteúdo da Pedagogia da Alternância?

O presente texto consiste em um trabalho de base bibliográfica e documental, visto que as investigações empíricas e as coletas de dados sobre as experiências diversas da Pedagogia da Alternância na Amazônia estão em curso. O período de pós-doutorado permitiu a reflexão e o aprofundamento de questões teóricas que aqui trazemos para discussão.

Alternância: uma pedagogia do trabalho e do território?

A Amazônia lócus da nossa pesquisa, é constituída por **nove** países e possui a maior floresta tropical do mundo. A região também possui uma rica biodiversidade, o maior patrimônio genético e um quinto da água potável disponível no mundo.

A Amazônia brasileira, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), é composta por nove estados e integra a chamada Amazônia Legal. Essa região abriga 51,25% da população indígena do país - cerca de 868 mil pessoas pertencentes a 305 etnias distintas -, além de concentrar aproximadamente um terço (32,1%) da população quilombola brasileira, o que corresponde a cerca de 426.449 indivíduos. Diante de sua vasta dimensão territorial e de sua expressiva diversidade biossociocultural, este estudo delimita-se à análise de um estado da Amazônia Legal: o Pará.

A Amazônia, em sua fase atual de desenvolvimento, “transformou-se numa fronteira de commodities, aberta para o mundo”, enquanto “outro desenvolvimento”

tenta se opor ao modelo hegemônico, numa perspectiva que “privilegie o social, o local, o regional e os valores éticos, em especial a solidariedade e a integração”; configurando-se como dois projetos principais em disputa na região (Loureiro, 2012, p. 536).

Um projeto que coloca a região como centro de exploração e exportação de riquezas minerais e da biodiversidade, reivindicado por grandes empresas nacionais e multinacionais, governos locais, empresários, fazendeiros e grupos políticos que se favorecem desse modelo; e, de outro, a defesa de um projeto socioambiental reivindicado sobretudo por agricultores familiares, ambientalistas, centros de pesquisa e desenvolvimento científico, movimentos sociais, defensores e defensoras da Amazônia.

Hoje, a Amazônia como fronteira apresenta uma conotação bem particularizada: articula-se e é impulsionada diretamente, e mais intensamente, pelo mercado internacional e, muito menos, pela conjuntura e pelo mercado nacionais. E a exploração dos recursos naturais igualmente oscila segundo a demanda desse mercado de commodities (madeira, minérios, gado, dendê, palma e, mais recentemente, a soja e outros produtos). Trata-se, portanto, de uma nova fronteira, onde o campesinato não tem mais o papel de protagonista (Loureiro, 2012, p. 531).

A complexa relação campo-cidade, a disputa de modelos de desenvolvimento antagônicos, a ausência de uma ampla reforma agrária e de políticas públicas específicas para o campo fazem da Amazônia um lugar perigoso para se viver. Dados da ONG Global Witness, divulgados pela Agência Brasil (2023), revelam que “mais de um em cada cinco assassinatos de defensores da terra e do meio ambiente no mundo, registrados em 2022, ocorreram na Amazônia”.

Um estudo recente aponta que a Amazônia pode sofrer um colapso socioambiental irreversível até 2050, conforme destacam os autores: “The possibility that the Amazon forest system could soon reach a tipping point, inducing large-scale collapse, has raised global concern.” A pesquisa sustenta que “By combining spatial information on various disturbances, we estimate that by 2050, 10% to 47% of Amazonian forests will be exposed to compounding disturbances that may trigger unexpected ecosystem transitions and potentially exacerbate regional climate change.” (Flores; Montoya; Sakschewski et al., 2024, p. 555).

A riqueza, a exuberância e a abundância da Região Amazônica, que é fundamental para a sobrevivência do planeta, contrastam com a exploração predatória

dos seus recursos naturais, com a pobreza e com a exploração do trabalho das populações nativas.

É nesse contexto de tensões e contradições que se desenvolve esta pesquisa. Entendemos que a educação, a escolarização, a formação profissional e continuada de jovens e adultos, numa perspectiva emancipatória, são fundamentais para a transformação dessa realidade, mas sabemos também que, como em todo processo educativo, este encontra-se em disputa em torno de suas finalidades e do modelo de sociedade que se deseja construir.

Desse modo, interessa-nos, nessa reflexão, ter como referência a alternância desenvolvida nos Ceffas, pois essa experiência, na sua origem, esteve vinculada ao território e ao trabalho, ao meio rural, à pequena propriedade e ao trabalho camponês. No Brasil, a alternância dos Ceffas ainda é bastante marcada pelo território rural e, no âmbito regulatório educacional, é considerada como uma pedagogia destinada a atender “[...] as comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas” (Brasil, 2023, p. 1).

Compreendemos a Pedagogia da Alternância como um “processo de ensino-aprendizagem que se propõe a ir do concreto ao abstrato, dando centralidade às experiências do (a) educando(a) e à produção do conhecimento” (Magalhães, 2009, p. 85). Para além da sua dimensão escolar, pedagógica, formal, e social, a alternância, segundo Renier (2020), é uma experiência pessoal e existencial, em primeiro lugar. Uma experiência vivida pelo aprendiz.

Para Renier (2020, p.52), “tornar a alternância uma experiência formativa implica em transformar as condições e as lógicas educacionais para que a escola se torne uma escola de trabalho”. Essa perspectiva de formação humana, envolve a intenção de formar um tipo específico de ser humano e um tipo específico de desenvolvimento.

Logo, podemos pensar nesse processo educativo como uma pedagogia do trabalho e do território? Isso implica em outras questões: que trabalho? que território? O trabalho produz um determinado tipo de território? Ou o território produz um determinado tipo de trabalho? Entendemos que, assim como o trabalho produz um determinado tipo de território, este produz um determinado tipo de trabalho. Trata-se de uma relação recíproca e dialética.

Trabalho e Território

Essa relação dialética entre trabalho-território produz também determinadas territorialidades e um certo tipo de educação. Que educação é produzida a partir dessa relação dialética entre trabalho e território?

Mészáros (2008, p. 17), em seu livro “Educação para além do capital”, ao problematizar a relação trabalho-educação, foi assertivo ao afirmar: “Diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”, ou seja, a organização do trabalho e como ele se configura em uma determinada sociedade, em um determinado território, implica diretamente no modelo de educação e nos processos educativos dessa sociedade.

Para Souza (2000, p. 96), a transformação da natureza (espaço natural) pelos seres humanos, mediada pelo trabalho, cria o território. Afirma o autor:

Sem dúvida, sempre que houver homens em interação com um espaço primeiramente transformando a natureza (espaço natural) **através do trabalho**, e depois criando continuamente valor ao modificar e retrabalhar o espaço social estar-se-á também diante de um território, e não só de um espaço econômico: é inconcebível que um espaço que tenha sido alvo de valorização pelo trabalho possa deixar de estar territorializado por alguém (Souza, 2000, p. 96, grifo nosso).

Para Marx (2014), Engels (2016), Mészáros (2006) e Saviani (2007), o trabalho é a atividade produtiva fundamental da existência humana. Pelo trabalho, o ser humano transforma a natureza e cria a si mesmo. É pelo trabalho que se constitui o ser social, prático, criador, trabalhador e histórico.

Mészáros (2006) distingue o trabalho como mediação de primeira ordem e mediação de segunda ordem. O trabalho como mediação de primeira ordem refere-se à sua aceção ontológica como atividade produtiva fundamental da existência humana, à qual nos referimos no parágrafo anterior. Como mediação de segunda ordem, diz respeito à sua aceção particular, na forma da divisão capitalista do trabalho, que, por sua vez, nega a dimensão criadora do primeiro.

Nesta última forma, “o ‘trabalho’ é a base de toda a alienação”, produtor de mediações de segunda ordem, tais como “propriedade privada, intercâmbio, divisão do trabalho”, que “se interpõem entre o homem e sua atividade e o impedem de se realizar em seu trabalho, no exercício de suas atividades produtivas (criativas)” (Mészáros, 2006, p. 78).

Milton Santos, importante geógrafo brasileiro, destaca a importância do trabalho como elemento-chave para se entender a sociedade atual, manifesto nas contradições entre a necessidade de viver, produzir a própria existência e as formas e regulações que decorrem das instâncias que controlam a produção, que se dão “condicionadas pela configuração técnica do território no campo e na cidade, e que estão ligadas ao processo imediato da produção e aos resultados auferidos desse trabalho” (Santos, 2005, p. 258).

Para Raffestin (1993, p. 143), o território “[...] é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder”. Logo, o território é produto dessas relações entre seres humanos e natureza, mediadas pelo trabalho, que na sua dimensão ontológica é criador e humanizador do ser humano, mas que, na sua forma capital, gera alienação e desumanização.

O trabalho e a educação que se configuram em um determinado território são elementos fundamentais para a compreensão das dimensões político-econômicas e simbólico-culturais desse território. Portanto, a relação trabalho-território-educação é dialética, produto e produtora de tensões e disputas. Compreendemos que, no sistema-mundo capitalista, o trabalho como mediação de segunda ordem sobrepõe-se ao de primeira ordem, o que, no campo educativo, implica diretamente no tipo e na finalidade do processo formativo.

Território e educação

Para compreendermos o território, partimos de uma abordagem relacional, ou seja, de uma construção que se dá imbricada por relações (econômicas, políticas, culturais e socioambientais) (Haesbaert, 2023). Ancoramo-nos em cinco autores: Haesbaert (2005, 2023), Haesbaert e Limonard (2007), Santos (2005, 2011), Souza (2000), e Raffestin (1993).

Esses autores tratam da categoria território nesse campo relacional, ainda que, em determinados momentos de suas produções teóricas, **existam** entre eles distanciamentos e aproximações. Para nós, neste texto, interessam as suas abordagens que nos permitam compreender a concepção desse território na contemporaneidade, na sua relação com o trabalho e que nos **auxiliem** na compreensão da educação, em especial da Pedagogia da Alternância.

Há um consenso entre esses autores quanto à definição de território como espaço onde ou através do qual se exercem relações de poder. Para Raffestin (1993, p. 144), “[...] o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas que envolve, se inscreve num campo de poder”. Souza (2000, p. 80), por sua vez, é enfático ao afirmar que “o território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”.

Para Haesbaert (2005), o território “em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação” (Haesbaert, 2005, p. 6774).

Explicam ainda Haesbaert e Limonard (2007, p. 42) que “o território é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente, sociedade e espaço geográfico (que também é sempre, de alguma forma, natureza)”.

Um elemento importante destacado por Haesbaert (2023, p. 11) é que “num sentido mais simbólico, o território pode moldar identidades culturais e ser moldado por estas, que fazem dele um referencial muito importante para a coesão dos grupos sociais”, sendo, portanto, educativo. Essa dimensão simbólica é fundamental no processo de organização e luta de trabalhadores e trabalhadoras do campo na construção de sua identidade e que perpassa também os processos educativos formais e não formais, como explica o autor:

A territorialidade, além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (Haesbaert, 2005, p. 6776).

Dar significado ao lugar e imprimir suas características e identidade correspondem também à construção de uma identidade de classe e isso os torna sujeitos coletivos significativos, que estabelecem uma correlação de forças no território. Milton Santos, ao tratar dos processos da globalização perversa, assevera que “mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche” (Santos, 2005, p. 255).

Essa revanche do território, se dá de várias formas: seja na organização política de grupos subalternizados, seja na permanência de práticas culturais, festas, manifestações religiosas, formas de trabalho tradicionais, modo de falar, seja, buscando construir modelos educativos que permitam que estes sobrevivam como um coletivo social.

Assim, na origem da Pedagogia da Alternância, estavam esses elementos presentes. Naquele território, um “simples” diálogo entre o pai (Jean Peyrat), um camponês sindicalista, e o filho (Yves), um adolescente camponês, na comunidade de Sérignac-Péboudou, na França, e, posteriormente, compartilhado com o padre local Abbé Granereau, representa o dilema e as contradições da relação capital-trabalho, trabalho-território, território e educação em espaços rurais.

“[...] Finalmente, ele acabou de me declarar: ‘Papai, eu te obedecerei em tudo, mas quanto à escola superior, acabou. Não voltarei mais. Quero ser camponês. Lá não se faz camponeses’. No entanto, com 12 anos, não terminou nossa instrução, mas, para nós camponeses, é sempre a mesma coisa: não tem nada!...ou, então, nossos filhos irão às escolas, instruir-se-ão, mas estarão perdidos para a terra; ou, caso queiramos mantê-los na terra, é preciso que permaneçam ignorantes! (Granereau, 2020, p. 64).

Milton Santos (2005), quando afirma que, a partir do território usado é possível criar novas sinergias e impor ao mundo uma revanche, uma alternativa, tem tudo a ver com aquele aparentemente simples diálogo supracitado, permeado de preocupações, medos e inseguranças sobre o futuro do próprio filho, mas também sobre o futuro da comunidade, do modo de vida camponês e da terra.

Essa sinergia constituiu-se na semente de uma alternativa educativa, que mais tarde se chamou de Pedagogia da Alternância e que Gimonet (2007) também a denominou como uma pedagogia da esperança. Para Milton Santos, “a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem” (Santos, 2011, p. 19).

Ao observarmos a contradição trabalho-território, encontramos uma chave importante: a educação. Para que serve a educação se ela não pensa o território? Daí que, por exemplo, os camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas têm exigido cada vez mais uma educação que valorize os saberes locais e sua integração com conhecimentos sistematizados, de modo que essa integração permita o respeito e a valorização da função material e simbólica do território, para que eles

possam continuar existindo em meio à homogeneização territorial imposta pelo capital.

Assim, o território possui uma dimensão educativa e a educação implica um tipo de território. Essa relação recíproca entre território e educação é elemento-chave para entender como trabalhadores subalternizados resistem aos vetores da mundialização e à homogeneização do capital sobre os seus modos de vida.

Alternância e Território em disputa

Mas que tipo de educação tem sido ofertada aos sujeitos que vivem da e na terra? No Brasil, de modo geral, e na Amazônia, de modo particular, tem sido ofertada uma educação precária, orientada por um pensamento de que, para viver no campo e produzir nele, não são necessários muitos conhecimentos escolares, estudos sistematizados e historicamente produzidos.

Na contramão desse pensamento, constituiu-se, a partir da década de 1990, o movimento pela educação do campo no Brasil, articulado à luta pela reforma agrária e por outro modelo de desenvolvimento. Sobre isso, existe uma vasta produção no país, iniciada com Molina (2004, 2006), Kolling, Cerioli e Caldart (2002), Fernandes (2004b).

Tudo isso coloca a educação sob novas perspectivas, mas a clássica pergunta “queremos formar para quê?” ainda é a questão central. Isso porque no processo de reconfiguração do meio rural são inseridas novas formas de exploração e alienação do trabalho, ao mesmo tempo em que os sujeitos do campo se organizam para definir e lutar pela funcionalidade do território, por defenderem sua territorialidade a partir do trabalho, mas também a partir da educação.

Saviani (2007, p. 164), ao tratar sobre o vínculo ontológico-histórico da relação trabalho e educação, reafirma a importância da construção de um ensino politécnico, entendido como “os fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna”; trata-se da “união entre formação intelectual e trabalho produtivo”.

O capital, por sua vez, quer impor suas funcionalidades a esse mesmo território, estabelecendo o que ele vai produzir, que características vai assumir, que lugar vai ocupar na divisão regional do trabalho, e o faz não somente pela força (violência física,

institucionalizada ou não), mas por meio da internalização de sentidos e valores, mediados pela escola e pela pedagogia que esta assume.

Mészáros (2008) denunciou que a real finalidade da institucionalização da educação nas sociedades capitalistas, nos últimos 150 anos, tem servido, principalmente, para: a) fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva do sistema do capital; b) gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, por meio de processos de “internalização” (construção de consensos) ou através de uma subordinação estrutural e de uma subordinação hierárquica implacavelmente imposta.

A forma como somos educados a falar, a vestir, a pensar sobre nós e os nossos sonhos, como vemos a natureza e o valor que atribuímos a ela, como nos comportamos socialmente, como sonhamos e com o que sonhamos têm grande contribuição da escola. Ou seja, a escola e a sua pedagogia têm uma dimensão da luta de classes; o que ela está nos ensinando a ser?

No campo da contradição os movimentos socioterritoriais⁷ (Fernandes, 2000; Fernandes e Martin, 2004) também se colocam na disputa para dar sentido, significado e funcionalidade ao território, sempre mediado pelo trabalho e pela educação.

Pensar uma educação que se ocupe de formar sujeitos do/no território, que pense esse lugar como espaço de vida, produção e reprodução de sua cultura, que veja no trabalho o elemento fundante para a transformação da natureza e de seus modos de vida não subordinados coloca esses sujeitos em movimento e em conflito com o capital.

Essa disputa ora se dá abertamente, ora de forma sutil, e o capital buscará incorporar até mesmo as experiências que se opõem a ele para colocá-las a seu serviço. É a captura de pautas sociais pelo capital. Nessa disputa e contradição entre trabalho-território-educação, a escola ganha importância fundamental.

Nesse contexto, as experiências educativas que surgem no campo podem, ora contrapor-se à lógica de desumanização e exploração do trabalho, contribuindo para

⁷ Movimentos socioterritoriais é um termo cunhado por Fernandes para designar “os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência. Os movimentos camponeses, os indígenas, as empresas, os sindicatos e os estados podem se constituir em movimentos socioterritoriais e socioespaciais. Porque criam relações sociais para tratarem diretamente de seus interesses e assim produzem seus próprios espaços e seus territórios (Fernandes, 2005, p.31).

consolidar a territorialidade de sujeitos coletivos e solidários, ora podem estar a serviço do capital, consolidando a sua hegemonia sobre o território, tendo o trabalho como fonte de alienação.

Nesta esteira, encontram-se as mais diferentes práticas das escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), das escolas quilombolas, indígenas e dos Centros Familiares de Formação por Alternância, essa última a que mais nos interessa neste texto.

Não tomamos as experiências orientadas pela Pedagogia da Alternância como uma pedagogia radical ou alternativa, mas identificamos nela uma pedagogia que reconheceu e compreendeu o significado do território, sua funcionalidade material e simbólica, incorporando-o como pilar de sua existência e quis disputá-lo. Além disso, deu centralidade ao trabalho como elemento organizador de suas práticas educativas.

Isso não significa dizer que essa a Pedagogia da Alternância se dá na contramão do capitalismo, não. Ela se dá no campo do capitalismo, mas coloca-se em disputa por perspectivas/possibilidades emancipatórias. Na base da Pedagogia da Alternância estão o trabalho e o território como elementos estruturantes, ainda que os conteúdos destes estejam em disputa. Tomado como relação de poder, como tratamos anteriormente, o território, em um projeto de educação emancipatório, precisa estar referenciado na ideia de poder partilhado, socializado.

A experiência francesa

É impossível falar da Pedagogia da Alternância sem falar da experiência francesa, pois ela nasce na França, em 1935, com a criação das *Maison Familiales* na comuna francesa de Lauzun, num contexto entre guerras, de disputas ideológicas, abandono e êxodo do meio rural. Elaborada pelo abade Granereau, essa forma de organização escolar colocou-se na contramão de ideias generalizadas de que, para desenvolver o trabalho de camponês, não era necessário ir à escola (Chartier, 1978).

Entendemos a Pedagogia da Alternância como uma proposta educativa que possui uma organização curricular própria, tendo na alternância tempo-espço de aprendizagem e na integração de saberes empíricos e científicos, teoria e prática, sua singularidade. Envolve uma diversidade de sujeitos e uma organização institucional baseada no princípio associativo. Suas finalidades e meios foram definidos por Puig-Calvo e Gimonet (2013) e Gimonet (2007, p. 15) em quatro pilares, a saber: “os dois

pilares da ordem das finalidades: a formação integral e o desenvolvimento” e os dois pilares da ordem dos meios: “a associação e alternância”.

A expansão da prática de alternância francesa para o mundo todo permitiu sua reinvenção, adaptação e a incorporação de novos conceitos e instrumentos, dando a ela um caráter dinâmico, criativo e em movimento, que facilmente é incorporado à cultura, à economia e aos anseios da sociedade que a recebe e a implementa. É uma pedagogia viva.

As formas diversificadas decorrentes desse modelo de ensino, que se inspiram em algumas práticas, princípios e sujeitos, são chamadas de Formação por Alternância. Essas experiências, geralmente inspiradas na Pedagogia da Alternância, utilizam a organização curricular de alternar tempo e espaço como principal referência. Para Gimonet (1998, p. 10), “[...] a palavra alternância deve ser colocada no plural, porque existem múltiplas variedades, a depender da coloração de cada um dos componentes do sistema educativo que ela produz”.

Gimonet (2007), ao tratar sobre o seu surgimento, explica que ela nasce como uma experiência simples, que emerge da necessidade de pessoas também simples, buscando respostas às questões complexas de seu tempo; dessa forma, elaboram, empiricamente e intuitivamente, em seu contexto, o que mais tarde se chamou Pedagogia da Alternância.

Surge, assim, uma pedagogia que vem da vivência, da necessidade, vinculada a um território - o meio rural -, influenciada por pensamentos pedagógicos diversos. De uma simples experimentação de ensino para jovens do meio rural, chamada de *Maison Familiale Rurale*, transformou-se em uma experiência que se expandiu, primeiramente, no território francês e, posteriormente, para o mundo.

Nasce ligada à terra, à produção agrícola, ao meio rural e aos camponeses, vinculada a um tipo de território e de trabalho. Inicialmente, no contexto pós-Primeira Guerra Mundial, influenciados pela ação social católica, iniciaram uma proposta educativa que incorporava, em suas práticas e finalidades, a realidade e os interesses da juventude, dos pais, do sindicato e da comunidade.

No contexto pós-Segunda Guerra Mundial, uma outra geração de entusiastas da Pedagogia da Alternância trabalhou na sua sistematização, formulação e aproximação com a academia, para elaborar uma pedagogia da alternância como forma de permanência e sobrevivência desta (Gimonet, 2007).

A partir da década de 1970 e 1980, do século passado, a universidade ganha relevante papel na reflexão, sistematização e produção de conhecimento sobre a alternância, bem como na formação universitária em e por meio de cursos alternados. Nesse contexto, ganha grande destaque a Université François Rabelais de Tours, considerada, neste campo de atuação, como a Escola de Tours.

É importante destacar que o modelo francês tomou nuances bem diferentes do Brasil; há que se compreender que houve mudanças profundas no meio rural francês: avanços tecnológicos e transformações no mundo do trabalho se impuseram, exigindo novos papéis para a formação profissional.

Atualmente, na França, existem 430 *Maison Familiales Rurales*, 68 federações dessas instituições, uma Associação Nacional de Formação e Pesquisa em Alternância e uma União Nacional. Contudo, a Pedagogia da Alternância foi muito além dessas instituições e do território rural, envolvendo, hoje, 63.700 jovens em formação escolar ou por aprendizagem e 32.600 estagiários em formação continuada (MFR, 2023).

Na França, ela passa a ser um elemento importante da profissionalização da juventude e ganha estatuto de política pública, abrangendo outras formas de trabalho, como hotelaria e restauração (6,1%), *métiers de bouche* (5,7%), paisagismo (9,8%), serviços pessoais, saúde e sociais (11,4%), mecânica e manutenção (14,4%), agricultura e pecuária (14,9%) e comércio e transporte (15,8%), conforme dados de 2022 (MFR, 2023).

Como podemos observar na experiência francesa, a alternância tomou novos contornos⁸, buscando atender às demandas e exigências do mercado de trabalho, orientando a formação para o desenvolvimento de competências profissionais específicas e diversas, visando à empregabilidade da juventude nos mais diferentes setores da economia.

A Alternância, na França, se reterritorializa (Raffestin, 1993) de forma fluida e dispersa e toma o trabalho como mediação de segunda ordem, como o principal orientador e organizador do percurso formativo do alternante para sua inserção na vida produtiva.

⁸ Na França, adota-se a formação por Alternância como uma política pública para a formação de trabalhadores(as), sejam eles do campo ou da cidade e em ramos profissionais diversificados. Existem cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da saúde organizados em alternância, por exemplo, que permitem a formação dos trabalhadores da saúde em serviço. Bem como formação profissional técnica em todos os ramos, não estando necessariamente vinculada a um território específico.

A experiência Brasileira

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chega, em 1968, ao estado do Espírito Santo, na região Sudeste do Brasil. Conduzida pelo padre Humberto Pietro Grande, ela é apresentada aos trabalhadores do campo e desenvolvida pelo Movimento Promocional de Educação do Espírito Santo – MEPES, entidade mantenedora das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) (Nosella, 2012).

Dois elementos conjunturais do Brasil são importantes destacar em sua chegada: a ditadura empresarial-militar (1964-1985) e a luta pela democracia; e o profundo abandono do campo por parte do Estado (altos índices de analfabetismo, concentração de terra, fome, êxodo rural).

A ditadura militar gerou grande repressão às organizações de trabalhadores camponeses, com assassinatos de centenas de lideranças rurais. De acordo com dados da Comissão Nacional da Verdade, cerca de 1.500 trabalhadores rurais e 8 mil indígenas foram assassinados durante a ditadura militar e, associado à violência, havia uma profunda precarização e abandono do campo. A ausência de reforma agrária, o crescimento da concentração e a grilagem de terras constituíam-se em elementos da realidade agrária brasileira.

A primeira Escola Família Agrícola no país foi fundada na cidade de Olivânia, nesse contexto. Discretamente e preocupada com a formação dos jovens do campo, que não tinham a possibilidade de ter uma educação integrada à sua realidade, ao seu território e ao seu trabalho, a EFA seguiu seu curso. Inspiradas nela, outras escolas foram surgindo no estado, e as Escolas Famílias Agrícolas começaram a ganhar o sentido de um movimento que reivindicava escolas e educação de qualidade no espaço onde viviam as famílias dos jovens e adolescentes do campo. As experiências de Casas Familiares Rurais surgem na década de 1980, na região Nordeste do Brasil.

As origens da Pedagogia da Alternância no Brasil estão diretamente vinculadas à luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais pelo direito à educação e à permanência em suas terras e passam a ser uma ferramenta importante no processo educacional, organizacional e de resistência dos trabalhadores do campo. Foi

profundamente influenciada pelo movimento da Teologia da Libertação⁹ e pela luta por democracia no país.

Essa luta pelo direito a uma educação do campo também perpassa por torná-la uma política pública e pela sua regulamentação. A primeira vez em que se reconhece a Pedagogia da Alternância como forma de organização do ensino no Brasil, foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), lei máxima da educação brasileira, que regula todos os níveis e modalidades de educação.

Dez anos depois, o Parecer do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, nº 1, de **1º de fevereiro de 2006**, orientou a organização dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), reconhecendo e legitimando a certificação dos alunos que se formam nesse ambiente educativo.

Passados quatorze e dezessete anos desse parecer, mais dois documentos oficiais orientam a regulamentação da Pedagogia Alternância no sistema de ensino brasileiro: são eles o Parecer CNE/CP nº 22/2020, que trata das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior; e a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, que regulamenta e dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Do início da Pedagogia da Alternância no Brasil ao momento atual, já se passaram mais de cinquenta anos; existe um atraso histórico e intencional na organização e regulamentação, no sistema de ensino brasileiro, dessa proposta educativa.

Em 2020, os CEFFA se espraiam por cerca de 473 (quatrocentos e setenta e três) Centros em 22 (vinte e duas) unidades federativas. A rede CEFFA se articula a partir de duas associações: a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e o Instituto Nacional das Casas Familiares, que integra as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), congregando Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) (Brasil, 2020, p. 5).

⁹ A Teologia da Libertação é fruto das orientações do Concílio Vaticano II (1965) e da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (Medellín, 1968) que redefiniram as diretrizes de atuação da Igreja fazendo “uma opção preferencial pelos pobres (Gutierrez, 1975).

No Pará, a Pedagogia da Alternância teve sua primeira experiência em 1994, na Região da Transamazônica, no município de Medicilândia, por meio do Movimento pela Sobrevivência da Transamazônica (MPST), em parceria com o Laboratório Agroecológico da Transamazônica – Centro Agropecuário da UFPA. Em 1995, a Casa Familiar Rural iniciou suas atividades com 25 jovens, buscando articular o ensino-desenvolvimento naquela região (Magalhães, 2009). Nossa investigação em curso irá identificar e produzir uma cartografia de todas as experiências de alternância na Amazônia paraense.

Essa distância temporal entre a primeira experiência de alternância no país e sua chegada ao Pará, mais de vinte anos depois, pode ser explicada pela repressão e pelo controle das organizações do campo por parte da ditadura militar, sobretudo porque o medo do surgimento de outras guerrilhas, como a do Araguaia, rondava a região.

Além disso, a política de desenvolvimento e integração da Amazônia, conduzida pelos militares nas décadas de 1960 e 1970 do século passado, fez da região um grande depósito de pessoas pobres e desempregadas que se deslocavam em busca de melhores condições de vida. Esses agricultores, em sua maioria, ao chegarem, deparavam-se com uma realidade completamente diferente das propagandas governamentais. Ana Paula Souza (2024), em sua tese, trata de forma detalhada desse contexto na Amazônia e do início da implementação da CFR no Pará.

Os movimentos socioterritoriais assumiram a Pedagogia da Alternância como uma alternativa política, pedagógica e prática no âmago do movimento em defesa de uma educação do campo, das florestas e das águas e das disputas de projetos de desenvolvimento para a Amazônia.

No Brasil, a Alternância ainda permanece vinculada principalmente, mas não exclusivamente, ao território rural, cujas práticas dos CEFFAs mantêm sua organização associativa e vinculada a organizações camponesas. Buscam ainda, em suas práticas educativas, consolidar uma identidade cultural e de grupo social, bem como promover um desenvolvimento socioambiental solidário e sustentável. A educação é, sem dúvida, uma mediação importante - **não única nem isoladamente** - para estabelecer novos caminhos, novas perspectivas e novas possibilidades de viver e ressignificar o campo, as águas e as florestas.

Considerações finais

Para compreender as experiências de alternância no Brasil e na França, é preciso reconhecer os diferentes caminhos percorridos por cada país, assim como procurar identificar o que mantém a unidade das práticas desenvolvidas, suas contradições e as dimensões político-pedagógicas do trabalho e do território na alternância.

Um dos elementos que marcou o movimento da Pedagogia da Alternância, em sua origem, foi pensar uma educação que desse significado ao território, tendo o trabalho como referência para a organização de suas práticas educativas.

Entendemos que a Pedagogia da Alternância é uma pedagogia do trabalho, seja ele como mediação de primeira ordem, seja como mediação de segunda ordem. O que mobiliza a formação em alternância é o trabalho, sua aprendizagem na relação teoria-prática. É pelo trabalho que se alternam tempos e espaços de aprendizagem.

Como pedagogia do território, no sentido relacional, esta, quando orientada e reivindicada enquanto tal, para consolidar territorialidades, sejam elas hegemônicas ou contra-hegemônicas, provavelmente é a mais eficaz, porque ela pensa o território e age sobre ele. No Brasil, ela segue sendo reivindicada como uma pedagogia do território, sobretudo pelas experiências dos CEFFAs. O trabalho e o território influenciam a forma, o conteúdo da oferta e as finalidades da Pedagogia da Alternância em seus mais diversos contextos, dando a ela seu conteúdo político, pedagógico e social.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Amazônia reúne 22% das mortes de defensores da terra em todo o mundo.** São Paulo, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-09/amazonia-reune-22-das-mortes-de-defensores-da-terra-em-todo-o-mundo>. Acesso em 6 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica nº 1 de 01/02/2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 22/2020**. <http://portal.mec.gov.br/pnaes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90941-pedagogia-da-alternancia>. Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnaes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90941-pedagogia-da-alternancia>. Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

CHARTIER, Daniel. **Naissance d'une Pédagogie de L'alternance**. UNMFREO, 1978.

ENGELS, F. **Transformação do macaco em homem**. Disponível <http://www.marxists.org/portugues/index.htm>. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

FLORES, B. M.; MONTOYA, E; SAKSCHEWSKI, B; et al. Critical transitions in the Amazon forest system. **Nature**, vol 626, 15 February 2024, p.555- 580

GRANEREAU, A. **O Livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância**. Organização de Elenilce Gomes de Oliveira, Enéas de Araújo Arrais Neto; revisão técnica de Paolo Nosella, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave; tradução de Antonio João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

FERNANDES, B. M. Movimento Social como categoria Geográfica. In: **Revista Terra Livre**, nº 15. São Paulo: AGB, 2000, pp. 59-85.

FERNANDES, B. M; MARTIN, Jean Yves. Movimento socioterritorial e “globalização”: algumas reflexões a partir do caso do MST. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 12, 2004.

FERNANDES, B. M MOLINA, M. C. O campo da Educação do campo. In: MOLINA, M.C; JESUS, S.M.S.A de. **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, 2004b. Coleção por uma Educação do Campo, nº. 5.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, ano 8, nº. 6 – janeiro/junho de 2005.

GIMONET, J. C. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GIMONET, J.C. **Praticar e compreender a Pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Trad.: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, Vozes. Brasil; Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

GUTIÉRREZ. G. **Teologia da Libertação**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1975.

GUILLAUMIN, C. La pedagogie de l'alternance en tant que strategie de formation professionnelle en france etat des lieux et questionnements. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.12, p. 53-62, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3078>. Acesso em 25 de setembro de 2020.

Haesbaert, R; LIMONAD, E. (2007). Território em tempos de globalização. **Revista Etc., Espaço, Técnica e Crítica**, 2(1), 39-52.

Haesbaert, R. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

Haesbaert, R; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Revista Etc., Espaço, Técnica e Crítica**, nº 2(4), v. 1, 2007.

Haesbaert, R. Território. **GEOgraphia**, vol 25, n. 55, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2023.

KOLLING, E; CERIOLI, P. R; CALDART, R. (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, nº.4.

LOUREIRO. V. R. A Amazônia no século 21: novas formas de desenvolvimento. **Revista Direito GV**, nº 8(2), p. 527-552, julho-dezembro, 2012.

MÉSZÁROS. I. **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS. I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX. K. **O Capital**, I, Seção I, Capítulo I Mercadoria. <http://www.marxists.org/portugues/marx/index.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2024.

MAGALHÃES, B. A. C. dos S. **Educação do campo, poder local e políticas públicas: a Casa Familiar Rural de Gurupá-Pa, uma construção permanente**. 2009. 129f. (Mestrado em Educação) - UFPA, Belém.

MAISON FAMILIALE RURALE. **Données clés du Mouvement**. França, 2023.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 5.

MOLINA, M. C.(org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

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

PUIG-CALVÓ, P.; GIMONET, J. C. Aprendizagens e relações humanas na formação por Alternância. In: BEGNAMI, João Batista & DE BURGHGRAVE, Thierry (Orgs). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013, p. 35-69.

RENIER, S. L’alternance comme experience: formative, sociale et vitale. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.12 – 2020.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de janeiro, v.12, n.34, jan/abr. 2007.

SANTOS, M. O retorno do território. En: OSAL: **Observatório Social de América Latina**, Año 6 no. 16 (jun.2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização.** Rio de Janeiro: Record: 2011.

SOUZA, M. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná; GOMES, Paulo Cesar; CORRÊA, Roberto. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas.** 2ª ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 77-116.

SOUZA, A. P. dos S. **O passo a passo do movimento pela sobrevivência na Transamazônica e Xingu pela produção do contraespaço.** 2024. 248f. Tese (Doutorado em Geografia) – UFPA, Belém.