



A pedagogia da alternância em escolas públicas no Brasil: surgimento e atualidade

Isaura Isabel Conte

Departamento de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná, Rondônia, Brasil. E-mail: isaura.conte@unir.br

RESUMO. A Pedagogia da Alternância em redes públicas municipais e estaduais ainda é algo novo e até inusitado no Brasil e este texto evidencia elementos possíveis de sua trajetória até os dias atuais. Na esfera pública, ela é encontrada em maior número de experiências no estado do Espírito Santo e tem como precursoras as Escolas Família-Agrícolas. A pesquisa que dá origem a este artigo é bibliográfica, de revisão sistemática descritiva e tem como base de dados o catálogo de teses e dissertações da Capes, do período de 1990 a 2019. Destacam-se como aspectos relevantes: o surgimento da Pedagogia da Alternância na esfera pública só foi possível devido ao acúmulo anterior das Escolas Família-Agrícolas e se justifica pela ampliação do acesso por parte de alunos das comunidades rurais; o surgimento dela também se deu em razão de lutas para a ampliação da democracia, em especial, da gestão democrática da escola; o processo sistemático e contínuo de formação de monitores/professores é substancial para desenvolver a formação por alternância na esfera pública e, sem a participação efetiva de famílias/comunidades, suas associações e movimentos sociais, ela se torna inviável e nula; por fim, evidencia-se a tensão com o Estado no que se refere à autonomia pedagógica necessária para desenvolver os instrumentos da Pedagogia da Alternância nas redes públicas.

Palavras-chave: centros familiares de formação por alternância; esfera pública; regime de alternância.

The pedagogy of alternance in public schools in Brazil: emergency and currentity

ABSTRACT. The Pedagogy of Alternation in municipal and state public networks is still something new and even unusual in Brazil and this text shows possible elements of its trajectory until the present day. In the public sphere, it is found in a greater number of experiences in the state of Espírito Santo and has as precursors the Family-Agricultural Schools. The research that gave rise to this article is a bibliographical, descriptive systematic review and is based on the Capes catalog of theses and dissertations, from the period 1990 to 2019. It stands out as relevant aspects: the emergence of the Pedagogy of Alternation in the public sphere it was only possible due to the previous accumulation of Family-Agricultural Schools and, it is justified by the expansion of access by students from rural communities; its emergence was also due to struggles for the expansion of democracy, in particular, democratic management of the school; the systematic and continuous process of training monitors/teachers is essential to develop alternation training in the public sphere and, without the effective participation of families/communities and their associations and social movements, it becomes unfeasible and null; the tension with the state regarding pedagogical autonomy to develop the instruments of Alternation Pedagogy in public networks is evident.

Keywords: family training centers by alternation; public sphere; alternation scheme.

Received on September 3, 2023.

Accepted on June 3, 2025.

Introdução

Por meio deste texto, apresentamos alguns resultados obtidos a partir do desenvolvimento de um projeto de pesquisa¹ sobre a temática da Pedagogia da Alternância (P.A.) na rede pública de ensino no Brasil, no período de 1990 a 2021, com foco em escolas de educação básica. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica de revisão sistemática descritiva, utilizando dados disponibilizados pela Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com base no catálogo de teses e dissertações.

¹ O projeto de pesquisa foi aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa (Propeq/Unir), desenvolvido com apoio do CNPq entre 2021 e 2022 e contou com uma bolsista de iniciação científica.

De acordo com Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância pode ser descrita como um movimento pedagógico que articula a vida cotidiana dos estudantes e de suas famílias com a teoria e a prática, alternando tempos e espaços educativos – escola e família/comunidade. Mais do que uma metodologia, trata-se de uma concepção de ensino, voltada sobretudo para filhos de agricultores, originada na França na década de 1930 e introduzida no Brasil em 1968 para ser desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas).²

A Pedagogia da Alternância surgiu como uma forma de superação do isolamento e da exclusão dos filhos de camponeses que se encontravam ou sem acesso à educação escolar ou com acesso a uma educação urbanizada, alheia aos seus interesses, perspectivas e modos de vida, segundo estudos de Valadão (2018). O mesmo autor descreve que a P.A., no Brasil, teve as suas primeiras experiências no estado do Espírito Santo (ES) e utiliza o termo Escola Família Agrícola (EFA) como sinônimo de Ceffa. O autor pontua ainda que as EFAs são instituições de caráter particular e, ao mesmo tempo, comunitário, podendo ou não ter natureza filantrópica.

Neste texto, sobretudo, vamos nos referir às experiências desenvolvidas na esfera pública, tanto municipal quanto estadual, demarcando, entretanto, que existem cursos em nível de educação superior que utilizam a formação por alternância em Instituições de Ensino Superior (IES), mas este não é o foco deste estudo. Enfatizamos ainda, que a P.A. foi conhecida no Brasil e em diversos países do mundo nas EFAs e/ou casas familiares rurais (CFR's).

A esse respeito, Conte et al. (2021) destacam que a Pedagogia da Alternância se desenvolveu no país como uma proposta educacional alternativa à precariedade da educação rural e quase que autônoma, sendo pertencente à esfera particular pelo fato de não aderir a propostas pedagógicas de municípios ou estados. Diante desse fator, no estado do Espírito Santo, como local de maior número de EFAs, surgiu algo novo, ainda, na década de 1980, derivado das próprias EFAs, que é a formação por alternância em escolas da rede básica de ensino, com destaque às redes municipais. Cabe destacar que há autores que tratam essas experiências como Pedagogia da Alternância ao passo que outros, nomeiam como formação por alternância. Nesse texto, seguiremos a descrição dos autores citados e manteremos as suas filiações a um ou a outro termo.

Oliveira (2016) ao estudar o Ceffa público do município de Pinheiros/ES, que intitula de Ceffa³, enfatiza que não se trata mais de fazer o que se fazia nas EFAs, tampouco reproduzir o que era 'normal' nas escolas públicas de educação básica. Trata-se de um fazer pedagógico diferente, utilizando a P.A. para o processo formativo nas escolas públicas com crianças do pré-escolar aos anos finais do ensino fundamental e médio, se for o caso. Por isso, há adaptações tanto dos instrumentos da P.A., baseado no que era e é desenvolvido nas EFAs, quanto na rotina das escolas e funções dos trabalhadores da educação nelas envolvidos.

Neste texto apresentaremos e discutiremos de maneira especial o contexto/ surgimento dessas escolas públicas que passaram a utilizar a P.A., demonstrando os estados brasileiros com estas experiências, segundo as publicações disponíveis, de acordo com a nossa fonte de dados. Isso não significa que não há outras escolas públicas em demais estados do Brasil que utilizam da P.A. ou a formação por alternância, entretanto, ainda não se encontram dados publicados em dissertações e teses. A seguir, a descrição da metodologia adotada para a produção dos dados.

O caminho metodológico

Teses e dissertações disponíveis na Capes, que tratam do tema Pedagogia da Alternância em redes básicas de ensino, foi o foco da pesquisa bibliográfica de revisão sistemática descritiva. A busca foi feita de modo a abarcar o maior número de trabalhos possíveis, utilizando termos ou descritores⁴ parecidos e também distintos, conforme demonstraremos a seguir, junto ao número de trabalhos encontrados:

A primeira busca de trabalhos foi feita pelo termo 'escola comunitária rural', sendo encontrados dois resultados. Um foi selecionado e outro não foi encontrado no repositório da instituição. A segunda se deu pelo termo: 'escolas comunitárias rurais', sendo obtidos quatro resultados e desses, dois selecionados e dois descartados.

² Os Ceffas podem ter variados formatos no Brasil, podendo ser Escolas Famílias Agrícolas (EFAs); Escolas Familiares Rurais (EFRs); Casas Familiares Rurais (CFR); Escolas Comunitárias Rurais Municipais (ECORMs); Escolas Populares de Assentamentos (EPAs); Programa de Formação de Jovens Empresariais Rurais (Projovem); Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs) no Estado de São Paulo; e Casas das Famílias Rurais (CdFRs) em Pernambuco e na Bahia, segundo estudos de Menezes (2013).

³ Há dissonâncias sobre o uso do termo Ceffa, pois, há filiação de autores conforme já descrevemos, sobretudo, de alguns que pesquisaram as Ecorms no estado do Espírito Santo os quais utilizam este termo se referindo a uma escola ou a um grupo delas que utiliza a Pedagogia da Alternância, ou a formação por alternância. De outro modo, outras filiações teóricas, vinculam o termo Ceffa às redes ou organizações político-pedagógicas das instituições que praticam a P.A., com destaque às EFAs e CFRs.

⁴ Sabe-se, que os descritores são termos padronizados de busca utilizados na pesquisa bibliográfica, no entanto, no caso de nossa pesquisa, como se trata da área da Educação, não há termos padronizados rigidamente, devido à natureza dos estudos. Ademais, tivemos de fazer busca por vários termos/descriptores para abarcar trabalhos que versam sobre a mesma temática, mas, que utilizam nomenclaturas diferentes para as experiências semelhantes desenvolvidas no país. No processo de busca de trabalho o operador *booleano* foi *AND* para todos os casos.

Na terceira busca, utilizando o termo ‘escola comunitária do campo’ e ‘escola comunitária no campo’, não havendo nenhum trabalho. Na quarta busca, pelo termo ‘escola comunitária’, tivemos 61 resultados, sendo vinte e nove selecionados e desses, oito não foram encontrados. A quinta busca feita foi pelo termo ‘escola municipal comunitária rural’, com um trabalho encontrado e selecionado.

Na sexta busca, pelo termo ‘escola pública’ e ‘pedagogia da alternância’ houve dois resultados, sendo ambos selecionados. Na sétima, pelo termo ‘pedagogia da alternância’ e ‘escola rural’, foram seis os resultados, sendo desses, um trabalho descartado e um não encontrado; e quatro selecionados. Na oitava busca, pelo termo ‘pedagogia da alternância’ e ‘escolas rurais’, obtivemos seis resultados, sendo cinco descartados e um selecionado.

Na sequência, na nona busca, pelo termo ‘pedagogia da alternância’ e ‘escolas públicas’, encontramos seis resultados e desses, dois descartados e quatro selecionados. Na décima, pelo termo ‘pedagogia da alternância’ e ‘Espírito Santo’, houve 23 resultados, e deles, onze selecionados e um não encontrado; os demais, descartados.

Na décima primeira busca, pelo termo ‘centros familiares de formação em alternância’, tivemos cinco resultados, três descartados e dois selecionados. Outro termo próximo, utilizado na décima segunda busca, foi ‘centros familiares de formação por alternância’ com dois resultados e dois trabalhos selecionados. Da décima terceira busca, pelo termo, ‘pedagogia da alternância’ e ‘esfera pública’ conseguimos três resultados, dois selecionados e um não encontrado.

Depois dessa primeira seleção, que se deu pela leitura dos títulos e dos resumos, a segunda fase exigiu leitura do sumário e da introdução de todos os trabalhos. Houve novo descarte, quando na leitura se percebia que não tratava de escola pública, e, quando ainda havia dúvida, mantínhamos na seleção para a posterior leitura completa. Nesta fase, restaram apenas doze trabalhos, mais um que conseguimos em separado⁵, por se tratar do estado do Mato Grosso, totalizando treze.

Na terceira seleção, houve leitura dos textos na íntegra e assim ainda alguns textos foram descartados. Permaneceram os da Tabela 1, sendo um total de treze que tratavam de P.A. na esfera pública.

Tabela 1. Dados do catálogo de teses e dissertações (1990-2021).

Autor, ano e título	Locais de estudo
1 Cidimar Andreatta. (2013). <i>Ensino e aprendizagem de matemática e educação do campo: estudo de caso da escola municipal comunitária rural ‘Padre Fulgêncio do Menino Jesus’, município de Colatina, estado do Espírito Santo.</i>	Município de Colatina. Escola comunitária rural (Ecorm), ES.
2 Francisco José de Sousa Rodrigues. (2019). <i>Rupturas e Permanências no processo educativo dos centros familiares de formação em alternância – CEFFAS-ES: expansão da pedagogia da alternância no norte do estado do Espírito Santo.</i>	Duas Ecorms. Municípios de Colatina e São Mateus, ES.
3 Gutemberg Gomes de Oliveira. (2016). <i>A Educação do campo e pedagogia da alternância no centro familiar de formação por alternância de Pinheiros-ES: possibilidades pedagógicas de superação da fragmentação campo/cidade.</i>	Centro familiar de formação por alternância do município de Pinheiros (Ceffap), ES.
4 João Assis Rodrigues. (2008). <i>Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância.</i>	Escolas municipais, ES.
5 Leonardo de Miranda Siqueira (2020). <i>As representações sociais dos educadores dos centros familiares de formação em alternância sobre agroecologia.</i>	Escolas públicas da região Norte do estado, ES.
6 Janinha Gerke de Jesus. (2014). <i>Sentidos da formação docente na profissionalização docente do campo.</i>	Estuda uma EFA, uma escola multisseriada, e uma escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ES.
7 Maria de Fátima Paliot. (2007). <i>Pedagogia da alternância: estudo exploratório na escola rural de Massaroca (Erum)/MG.</i>	Escola rural municipal (Erum). Município de Juazeiro, BA.
8 Nazaré Serrat Diniz de Souza. (2015). <i>Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional: análise da experiência da casa escola da pesca.</i>	Município de Caratateua. Escola municipal de pesca, PA.
9 Osana Luiza Galvão Baldotto. (2016). <i>Educação do campo em movimento: dos planos de ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré/ES.</i>	Escolas municipais multisseriadas de Jaguaré e São Mateus, ES.
10 Rachel Reis Menezes. (2013). <i>As escolas comunitárias rurais no</i>	Escolas municipais do município de Jaguaré, ES.

⁵ Sabíamos da existência da experiência de P.A. na esfera pública do estado do Mato Grosso e de uma tese produzida sobre o assunto e por isso decidimos incluir como trabalho em separado.

<i>município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no estado do Espírito Santo/Brasil.</i>	
11 Sonilda Sampaio Santos Pereira. (2005). <i>Relações educacionais entre famílias rurais e escola: um estudo na escola estadual rural Taylor-Egídio em Jaguaquara – Bahia.</i>	Município de Jaguaquara. Escola rural estadual (AERTE), BA.
<i>Estuda a Escola Rural Estadual (ERTE).</i>	
12 Sânia Lopes Bonfim Aniszewski. (2014). <i>A Pedagogia da Alternância na esfera pública: um estudo em Barra de São Francisco/ES.</i>	Município de Barra de São Francisco. Escola agrícola municipal, ES.
13 Leonir Amantino Boff. (2014). <i>Educação do campo no portal da Amazônia: entrelaçamentos ético-político-estéticos.</i>	Tese não encontrada na busca. (em separado). Estado do Mato Grosso.

Fonte: A autora.

Ao final do processo tivemos, para análise profunda, os treze trabalhos. Dentre eles, a tese que obtivemos em separado foi acrescentada pelo fato de tratar de três escolas públicas de ensino médio e técnico sendo que uma utiliza a P.A.; dois trabalhos versam sobre experiências no estado da Bahia, sendo que uma delas, ao que consta, não existe mais; outra, se refere ao estado do Pará e descreve uma escola de pesca. As demais nove são relacionadas ao estado do Espírito Santo, com mais de um trabalho sobre os Ceffas situadas nos municípios de Colatina, São Mateus e Jaguaré. Outros municípios mencionados são: Pinheiros e Barra do São Francisco, havendo estudos também sobre várias escolas da região norte, não focalizando em um único município.

A seguir, elucidaremos e apresentaremos reflexões acerca dos achados da pesquisa, ainda que não se trate de uma totalidade. Ao que pudemos perceber, há outros estados brasileiros que desenvolvem ou já desenvolveram experiências de P.A. em redes públicas de educação básica, entretanto, esses relatos se encontram em artigos publicados e, não em dissertações e teses. Em nosso estudo, focalizamos em trabalhos mais densos pelo fato de trazerem de forma mais detalhada o contexto/surgimento dessas escolas, o que não é possível, em artigos.

O desenrolar da Pedagogia da Alternância até chegar às escolas públicas

Primeiramente, consideramos importante pontuar que a história/trajetória da P.A. em redes básicas de ensino no Brasil não pode ser descontextualizada da existência das EFAs e do cenário político-econômico vivenciado. Outro fator a ser considerado é que, na atualidade, grande parte delas são descritas com vínculo à Educação do Campo (EdoC), que de acordo com Caldart (2012) surgiu em 1998 e foi oficializada por parte do governo federal no ano de 2002.

Via de regra, a EdoC visa a superação da educação rural precarizada e urbanocêntrica feita no Brasil ao longo dos tempos e nisso ela conflui com a proposta da P.A. desde a sua origem antes mesmo de chegar ao Brasil. Embora a EdoC não seja objeto direto desse nosso estudo, ela aparece na maioria dos trabalhos que tratam da P.A. tanto nas esferas privadas quanto públicas e por isso consideramos importante mencioná-la. Autores como Rodrigues (2019); Oliveira (2016); Aniszewski (2014) e Rodrigues (2008) ressaltam que a P.A. na esfera pública recebeu impulso das discussões e das ações e políticas da EdoC.

Em se tratando de cenário político-econômico brasileiro, Siqueira (2020) afirma que na década de 1960 a extinção de 53% dos cafezais no estado do Espírito Santo causou grave crise na agricultura, inclusive de pequeno porte e, conseqüentemente, migração do campo para as cidades. Essa crise ocasionou esvaziamento do campo e fez com que, por iniciativa de um padre preocupado com a situação, por volta de 1965, se criasse a associação dos amigos do estado do Espírito Santo⁶, com finalidade assistencial.

Derivada desta associação, foi fundado o Movimento Educação Promocional do Estado do Espírito Santo (Mepes) no ano de 1968 e, a partir dele, houve a criação da primeira EFA no Brasil, que passou a funcionar a partir de 1969. As primeiras turmas de alunos das EFAs eram informais do ponto de vista escolar e, assim, não certificavam, sendo que a duração dos estudos era de dois anos para jovens do sexo masculino maiores de dezesseis anos. O regime em vigor no país era ditadura militar e, devido a isso, o padre Pietrogrande, responsável pela EFA, foi perseguido e chegou a ser preso, pois havia suspeitas que a instituição teria interesses escusos (Siqueira, 2020).

De acordo com Rodrigues (2019), o estado do Espírito Santo concentra o maior número de experiência de Ceffas e o surgimento deles se deu em consequência das indústrias de celulose que ocasionaram êxodo/expulsão

⁶ A parceria Brasil-Itália fomentada pelo padre Humberto Pietrogrande era chamada de *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo* e que por meio dela se enviou doze pessoas para permanecerem na Itália entre 1966 a 1968. No retorno ao Brasil, com essas pessoas e mais três italianos, foi possível a criação da primeira EFA, colocada em funcionamento em 1969 (Siqueira, 2020).

rural na década de 1970, sucessiva à crise anterior do café. Em ambos os casos, a crise não era de produção, mas de sistemas agrícolas impostos. A chamada crise do café foi oriunda do excesso de produção e, sem ter para quem vender, ficaram os prejuízos para as famílias agricultoras. No caso da indústria da celulose, outra vez, o mercado industrial impôs outro sistema: o monocultivo de árvores, inviabilizando a permanência e a vida de um grande número de famílias na agricultura familiar/camponesa.

Com isso, o problema não era só no campo e chegava às cidades, pois os monocultivos não propiciavam emprego a todas as pessoas oriundas do êxodo rural forçado. A saída/expulsão de um grande contingente de pessoas do campo deixava as poucas famílias isoladas umas das outras; fenômeno que fazia desaparecer comunidades inteiras em curto espaço de tempo e, assim, eram fechadas as escolas no meio rural, e cada família buscava um jeito, se quisesse manter seus filhos estudando.

Logo, as EFAs eram uma alternativa à falta de escolas no campo, sobremaneira, mas também eram poucas, senão raras as que estavam sendo criadas, considerando o cenário brasileiro, e assim, não era possível atender a um grande número de adolescentes e jovens ou a todos que ficavam sem acesso às escolas rurais. Oliveira (2016) corrobora a discussão ao enfatizar que na década de 1970 houve forte expansão das EFAs no estado do Espírito Santo, e compreende como um contraponto aos interesses do capital/empresas de monocultura de álcool e celulose, o que é destacado também por Paliot (2007) ao estudar escolas públicas de P.A. no Espírito Santo. Mas, mesmo com a expansão das EFAs, o acesso a elas era para poucos, diante da necessidade.

O que se pode inferir a partir da leitura dos autores é que, analisando a situação com certo distanciamento, se as EFAs não chegavam a ser, propriamente, um contraponto aos monocultivos, eram com total evidência a saída possível para ofertar escolarização aos filhos de quem resistia no campo diante da ofensiva do grande capital, que ia se apropriando das terras cultiváveis. Gimonet (2007), quando descreve os quatro⁷ pilares da P.A., cita dentre eles o desenvolvimento do meio, compreendendo-o como socioeconômico, humano e político e, nesse aspecto, o Ceffa faria a diferença, pois deveria ser, por sua natureza, centrado no desenvolvimento ou no mínimo na resistência da manutenção da agricultura familiar/camponesa.

Rodrigues (2019), em seu estudo, afirma que as EFAs criadas primeiramente no estado do Espírito Santo são fruto da teologia da libertação⁸, pois por meio delas havia compromisso de buscar soluções para os problemas do povo, e um enorme problema era o êxodo forçado dos camponeses de suas terras/comunidades, devido aos monocultivos de celulose e à siderurgia. O mesmo autor pontua ainda que, no início das primeiras experiências, não usavam o termo EFA e sim escola família rural (EFR), sob coordenação do Mepes.

Rodrigues (2019), assim como Menezes (2013), ao tratarem da expansão das EFAs do estado do Espírito Santo, relatam situações conflitivas dessas escolas frente às orientações político-administrativas e modo de ação do Mepes. Devido a esse fator, foram surgindo algumas EFAs autônomas, passando a atuar fora da jurisdição da entidade, sendo a primeira no município de Domingo Martins, no ano de 1985, de acordo com estudo de Menezes (2013). Rodrigues (2019) pontua ainda que as reclamações e até revoltas por parte das escolas que se desvincularam do Mepes eram com relação à centralização de poder de decisão por parte dos dirigentes e descontentamento com a política de formação que visava uma formação mais técnica e menos crítica.

Ficou evidente que havia um centralismo cuja justificativa se dava com base no momento político ditatorial. Ademais, o Mepes não vinha cumprindo com as decisões da União Nacional Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab)⁹ que enfatizava a gestão democrática e a participação direta dos camponeses na gestão das escolas. Esse fato é demonstrado com entrevistas, atas da associação das escolas família agrícolas, atas dos Ceffas, entre outros documentos. Da ruptura com o Mepes, que foi um processo e talvez por isso não se precise um ano específico, surgiu a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância (Raceffaes), inicialmente gestada em 2001 com implantação efetiva no ano de 2003 (Rodrigues, 2019).

O objetivo da Raceffaes, de acordo com Rodrigues (2008), era fazer a função que deveria ser feita pelo Mepes. Logo, ela passou a aglutinar em torno de si todas as associações mantenedoras ou parceiras dos Ceffas particulares (desvinculadas do Mepes) e das públicas que foram surgindo. Cumpria e cumpre a função, principalmente, de fazer acontecer o processo de formação de monitores/professores e da manutenção do vínculo entre famílias e instituições educacionais que praticam a P.A.

⁷ Os outros três pilares são: formação integral; alternância e associação (pais, famílias, profissionais e instituições) (Gimonet, 2007).

⁸ Rodrigues (2019) descreve que por meio da teologia da libertação foram criadas as comunidades eclesiais de base (CEBs) no ano de 1973 no município de São Mateus/ES e com isso discutia-se os problemas ocasionados pelos monocultivos e pela presença da empresa mineradora Vale do Rio Doce.

⁹ Entidade criada para dar suporte em todos os sentidos possíveis às EFAs existentes no Brasil, criada no ano de 1982 (Menezes, 2013).

É necessário destacar que anteriormente ao surgimento da Raceffas também havia duas experiências de escolas de assentamentos do MST em São Mateus/ES, os quais utilizavam alguns instrumentos da P.A. por volta do ano de 1986. Essas escolas eram públicas, mas contavam com ingerência do Movimento. No ano de 2008 essas escolas eram oito no estado do ES e são tratadas como Escolas Populares de Assentamento (EPAs)¹⁰, conforme demonstra a pesquisa de Baldotto (2016).

De acordo com Baldotto, não é destacado o motivo do surgimento das EPAs, mas se pode inferir que, com a ampliação das lutas do Movimento, e por consequência, surgimento de assentamentos, a necessidade de escola era premente. Nesse sentido, não era qualquer escola, e sim escolas que cumprissem com os objetivos consoantes aos do MST. Para esclarecer, o documento do 1º seminário nacional de educação em assentamentos ocorrido no ano de 1987, segundo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST] (2017, p. 9), deixa evidente que os “[...] objetivos métodos e programas da escola oficial entram frontalmente em choque com o que pretendemos”.

Sobre o mesmo assunto, o mesmo documento destaca que a educação pretendida no Movimento é a educação popular e que por meio dela busca “[...] promover a consciência de classe, a organização e a capacitação dos trabalhadores para transformar a realidade em função dos seus interesses” (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], 2017, p. 10). Desse modo, fica evidente que o MST forjava um tipo de escola que era adequada à realidade dos assentados/as e dos assentamentos, ao mesmo tempo em que defendia que elas deveriam ser mantidas pelo setor público, como direito dos trabalhadores/as. O conflito posto, que gerou as EPAs¹¹, era com o próprio Estado frente à condução de um tipo de educação, desvinculado da vida e dos interesses dos assentados/as.

Dentre os/a vários/a autores/a que tivemos como fonte de pesquisa neste estudo, Paliot (2007), Rodrigues (2008), Menezes (2013), Andreatta (2013), Aniszewski (2014), Baldotto (2016), Rodrigues (2019), entre outros, todos destacam que o surgimento da P.A. na esfera pública se deu no município de Jaguaré/ES. Desses estudos, o de Menezes (2013) é que dá maior destaque a esse assunto, pois estuda um caso em profundidade. A autora pontua que o projeto que deu vida às Escolas Comunitárias Rurais (Ecorms)¹² surgiu no ano de 1985 com apoio e direcionamento do poder municipal, quando assumido pelo partido dos trabalhadores.

Menezes, ao aprofundar os estudos sobre o caso de Jaguaré afirma que a Ecorm surgiu para proporcionar maior acesso à P.A. a muitos sujeitos que não tinham condições de acessar uma EFA. A experiência foi gestada por ex-alunos das EFAs, os quais tinham o desejo que seus filhos/as pudessem ter ensino de qualidade e voltado às suas realidades sem terem de se deslocar para EFAs, em geral, distantes de suas comunidades ou municípios. De acordo com a autora, as Ecorms foram fomentadas desde 1985 e concretizadas em 1989, com funcionamento efetivo no ano de 1991, sendo reconhecidas pela Unefab em 1992.

A respeito do surgimento das Ecorms, Baldotto (2016) destaca que tiveram início entre 1988/89 sendo a primeira no município de Jaguaré/ES, com o funcionamento em 1990. A mudança maior que houve, das EFAs para elas, é o fato de não mais adotarem o internato para a estadia dos alunos. Logicamente teve de haver adaptação na utilização dos instrumentos da P.A. Pontua ainda que os debates acerca da Educação do Campo fomentaram a existência dos Ceffas nas redes públicas no estado do Espírito Santo e, a partir de Jaguaré, expandiram-se para outros municípios.

Segundo pudemos perceber em análise dos trabalhos, nas informações apresentadas por Baldotto e Menezes há pequenas diferenças, mas nesse caso, se trata de um mesmo processo em andamento em que as datas não são exatamente precisas. O que fica evidente é que Menezes fez pesquisa participante e trabalhou na secretaria municipal de educação de Jaguaré, bem como atuou em três Ecorms, segundo descreve.

Elementos importantes trazidos por ambas é o fato das Ecorms iniciarem a P.A. com alunos dos anos finais do ensino fundamental, passando a atender crianças desde os anos iniciais e educação infantil; não usarem mais alojamento, pois os alunos/as são deslocados todos os dias de suas casas devido a escola ser na comunidade; além disso, destacam que essas Ceffas possuem uma área pequena de terra para ser usada como espaço de produção e exercício de instrumentos da P.A., que vincula teoria e prática. Em complemento, Andreatta (2013) enfatiza um outro fator que levou à criação das Ecorms: as crianças eram transportadas por longas distâncias (cerca de 50 km) até as escolas diariamente e isso fez com que as famílias viessem a reivindicar um Ceffa na própria comunidade.

¹⁰ Na Resolução CNE/CEB nº 1/2006, a nomenclatura para as escolas de assentamento que utilizam a P.A. é EA: Escola de Assentamento e não EPA.

¹¹ Também tratadas como Escolas Populares Rurais (EPOR).

¹² Para o mesmo tipo de escola é usado também o termo Escola Municipal Comunitária Rural (EMCOR).

Deslocando o foco das experiências da P.A. em esferas públicas com ensino fundamental no estado do ES, o trabalho de Pereira (2005) dá destaque à Bahia. A autora situa que por volta de 1987, no município de Entre Rios/BA, surgiram experiências de P.A. fora das EFAs, por meio da Fundação José Carvalho. A proposta previa regime de internato para a educação integral e, por meio desta Fundação, no ano de 2005 havia seis escolas rurais dessa modalidade nos estados da Bahia, Pernambuco e Sergipe.

O estudo apresentado por Pereira (2005) focaliza uma escola rural estadual com o nome de Taylor Egídio (Erte), que iniciou as atividades no ano de 2001 no município de Jaguacara/BA, localizado a cerca de 320 km da capital. Seu surgimento se deu por meio iniciativa de docentes da Universidade Federal da Bahia, ex-alunos da Erte, e o apoio da secretaria de estado de educação. De uma maneira, a escola é descrita como pública estadual e, de outro, diz possuir orientação evangélica batista, por causa da Fundação José Carvalho, tida como interveniente da escola.

Segundo a autora, o contexto de surgimento da Erte levou em consideração uma pesquisa da secretaria de educação mostrando que a evasão das crianças nos anos iniciais chegava a 30% ao ano. As razões disso seriam a pobreza; a falta de transporte público com longas distâncias das moradias das famílias até as escolas; grande rotatividade das famílias por causa de trabalho sazonal em fazendas da região; e, muitas crianças se encontravam no trabalho de pesca ou casas de farinha para ajudarem na renda familiar. Somado a esses fatores, o alto índice de analfabetismo, no município (descrito como 70%) que impedia a compreensão da importância da educação escolar.

A Erte é descrita como experiência de educação pública que atende crianças de sete a quatorze/quinze anos de idade e utiliza internato, onde elas permanecem 30 dias e alternam 60 nas famílias/comunidades. Vivenciam os instrumentos da P.A., mas de modo diferente das EFAs e assim o problema da evasão foi amenizado. Este caso é distinto das experiências desenvolvidas no estado do Espírito Santo, pois se faz alternância com permanência de crianças pequenas por 30 dias em internato. Entendemos que este foi o modo encontrado para viabilizar os estudos das crianças que, na modalidade de ensino regular normal, não vinha dando resultados satisfatórios.

Outra experiência de P.A. na esfera pública é a Escola Rural de Massaroca (Erum), localizada no município de Juazeiro/BA, situada a cerca de 400 km de Ilhéus e 65 km da sede de Juazeiro. Segundo Paliot (2007), que pesquisou esta instituição, é característico da região as famílias camponesas usarem espaço comunitário denominado como fundo de pasto, sendo o uso da terra coletivo. O início da implantação desta escola se deu com intercâmbio entre técnicos da França que vieram ao Brasil estudar e conhecer a situação das comunidades rurais junto às entidades que seriam parceiras da Erum/Massaroca. Fica explícito que já havia intercâmbio entre uma associação de agricultores com os técnicos franceses anteriormente.

Depois disso, segundo a mesma fonte, técnicos e uma professora da escola Massaroca foram para a França. No retorno, se deu continuidade às discussões e a própria construção da Erum com as famílias, no ano de 1995. A Erum foi criada em 1995 pelo Comitê das Associações Agropastoris (Caam) com apoio do poder público municipal e atende até o ensino fundamental II. Este Comitê fomentava e viabilizava cultivos comunitários de roças, casas de farinha, beneficiamento de produtos nas comunidades, pequenas barragens para terem água etc.

Segundo Paliot (2007), a escola possui parceria com algumas instituições que colaboram, principalmente, na área de estudos agrários. O foco era integrar as famílias aos mercados e gerar renda com a organização da produção e uso dos recursos hídricos. Este Ceffa atende a nove comunidades rurais do entorno, sendo que de 1995 a 2001 era mantido pela Associação e depois disso, passou a receber recursos para o pagamento dos professores do município de Juazeiro. Possui alunos de 7 a 17 anos.

Outra experiência de P.A. na esfera pública, segundo estudos de Souza (2015), é a Casa Escola da Pesca (Cepe), uma escola pública municipal vinculada à Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, situada na Ilha de Caratateua, estado do Pará. Foi fundada no ano de 2008 para ofertar ensino regular com ensino técnico, mas também EJA ensino fundamental e médio em tempo integral com ênfase em educação profissional em pesca e aquicultura. O ensino médio integrado passou a funcionar em 2014 com formação técnica em recursos pesqueiros, devido à demanda da comunidade local.

De acordo com a mesma autora, a escola surgiu por mobilização da Associação de amigos e moradores do bairro da Brasília devido à precariedade e falta de escolas para filhos da população ribeirinha. Outro fator é que a grande maioria dos adolescentes que chegavam à escola apresentava defasagem com relação ao ano

escolar e idade, devido ao envolvimento no trabalho produtivo, principalmente da pesca e da colheita do açaí. O Ceffa formou a primeira turma de mulheres no ensino técnico em recursos pesqueiros no ano de 2015 e a alternância se dá com internato, sendo que os adolescentes permanecem quinze dias na escola e quinze na comunidade.

O caso do estado do Mato Grosso é descrito por Boff (2014), que trata de escolas públicas que trabalham com a P.A., como necessidade e forma de organização a possibilitar alunos terem acesso e permanência nos estudos. Das três escolas pesquisadas, duas são estaduais e uma municipal, sendo situadas nos municípios de Alta Floresta, Guarantã do Norte e Terra Nova do Norte. Duas trabalham com o ensino integral, não havendo internato tampouco. Fica explícito que utilizam a P.A., entretanto, a última utiliza internato para o ensino médio técnico alternando tempos de uma semana na escola e outra na comunidade.

De acordo com o autor, o surgimento dessas escolas se deu, primeiramente, considerando o contexto de colonização do espaço amazônico mato-grossense, tido como espaço vazio e, portanto, atraindo colonos do Sul do país, principalmente, para a 'ocupação' das terras. Nesse caso, foram criadas as escolinhas rurais, que com o passar do tempo e a incidência da ação do capital sobre a terra para o agronegócio e a produção de *commodities*, foram fechadas. Logicamente a população ribeirinha, camponesa, extrativista, em especial os posseiros, foram forçados a deixar suas terras/território e esse fator resultou em esvaziamento do campo, que levou à nucleação, ou vice-versa. Para as escolas, então nucleadas, terem viabilidade/público, considerando as longas distâncias das moradias da maioria das famílias, o ensino de tempo integral com ou sem a P.A. foi a forma encontrada. Além disso, nos três casos das escolas, havia nas comunidades associações de moradores que já teriam construído cooperativas, associação ou algum espaço para uso coletivo das famílias frente à produção e comercialização de seus produtos.

O mesmo autor ainda descreve que essas escolas tiveram impulso das discussões e políticas da Educação do Campo, que pautava e pauta política pública e educação de qualidade para as populações do campo. Havia também a pressão dos movimentos sociais populares, a inserção de alguns professores das Universidades Públicas e, junto a isso, um espaço político, mesmo que pequeno dentro do governo do estado. Boff descreve, a partir das afirmações da pesquisa, que de início os professores dessas escolas tinham preconceito com a EdoC, pelo fato de se tratar de algo que surge com os movimentos sociais e, por outro lado, a precariedade e mesmo falta de escolas e de espaço nas escolas era evidente, uma vez que, por exemplo, na Escola Estadual Ouro Verde, quando nucleada, foi mantida uma turma de alunos estudando dentro do ônibus escolar e outra no barracão da cooperativa.

Em se tratando de P.A. na esfera pública, Aniszewski (2014) elucida um caso diferente no estado do ES, sendo a Escola Família Agrícola Municipal de Educação Profissional e Técnica, atendendo apenas ao nível médio. Esta instituição era uma EFA anteriormente, existente desde o ano de 2005, sendo municipalizada no ano de 2013 devido à falta de recursos para mantê-la. O estudo da autora foca na pergunta emblemática para todos os casos da P.A. na esfera pública: é possível manter os princípios da P.A. na gestão pública? Neste caso, ela responde que sim, se há fortes vínculos das famílias como o Ceffa, entretanto, há sempre o receio da perda de autonomia pedagógica.

A autora descreve que a EFA foi municipalizada devido à falta de recursos mesmo, pois as famílias já estavam arcando com 50% das despesas para a sua manutenção. Nesse caso, a grande maioria delas concordou da instituição ser assumida pelo poder público, contudo, permanece o receio da autonomia frente ao funcionamento dos instrumentos da P.A.. Com a municipalização, os alunos passaram a ser somente do município e não há mais sistema de internato. Todo o quadro de pessoal é contratado ou concursado pelo poder municipal, o que não permite tanta autonomia sobre escolha do perfil de quem assume função que requer maior conhecimento sobre os princípios da P.A.

Outro caso de P.A. em escola pública estadual é retratado por Jesus (2014), evidenciando uma escola multisseriada dentro do assentamento Nova Vitória, do MST, no município de Pinheiros/ES. A autora descreve que para o tempo sessão (tempo escola) os alunos vêm de ônibus de outros assentamentos e ficam hospedados nas casas das famílias assentadas, que ficam próximas à escola. Descreve que são utilizados alguns instrumentos da P.A. mas não detalha quantos dias as crianças e/ou adolescentes permanecem no tempo escola.

Como se pode verificar as diversas experiências de formação por alternância surgiram devido a grande necessidade de acesso à educação e acesso à escola em primeiro lugar. Outra questão era que, tendo alguma educação escolar, ela não era suficiente e não supria as expectativas daqueles que pensavam que ela deveria

ser útil para melhorar a vida das pessoas naquele lugar, no caso, o campo. Fica evidente que o que era destinado ao campo, enquanto educação, era precário e alheio à realidade dos sujeitos.

Considerações finais

Este texto teve como objetivo discorrer sobre a P.A. ou formação por alternância em esferas públicas no âmbito da educação básica no Brasil a partir de uma pesquisa bibliográfica com base em teses e dissertações disponibilizadas no portal da Capes entre 1990 a 2021. É importante destacar que mesmo com todas as tentativas feitas utilizando diversos descritores de buscas, devido aos títulos das teses e dissertações não versarem diretamente sobre a temática, talvez possam ter ficado de fora da pesquisa e do quadro apresentado trabalhos relevantes, que abordam outros estados brasileiros. Este é o caso do estado de Rondônia, por exemplo, segundo apontam estudos de Conte et al. (2021).

No mesmo aspecto, conforme ponderamos, há experiências de P.A. na esfera pública em redes de ensino básico, cujos elementos aparecem em artigos científicos e não em teses e dissertações, e, se a pesquisa fosse feita em artigos, talvez teríamos um maior número de experiências em demais estados. No caso do foco deste texto, como buscávamos verificar o contexto do surgimento da P.A. na esfera pública, tivemos de ter como base trabalhos mais consistentes e por isso não nos baseamos em artigos.

O que podemos destacar como aspectos relevantes da nossa coleta de dados aqui apresentada é o fato de a P.A. ser desenvolvida nas redes de educação básica em poucos estados brasileiros, sendo o Espírito Santo precursor desse tipo de experiência. O que leva ao surgimento da P.A., primeiramente nas EFAs, é a incidência do próprio desenvolvimento do capital no campo impondo uma matriz produtiva, ocasionando a crise da cultura do café e, algumas décadas depois, a implantação dos monocultivos de celulose e, junto a isso, a siderurgia, sendo esse contexto mencionado nas teses e dissertações que estudam o estado do ES.

No caso da Bahia, o que fica evidente é a pobreza (extrema!), o alto índice de analfabetismo, também a crise envolvendo cafeicultura, ou seja, um sistema agrícola que veio a ‘falir’ para dar lugar a outra *commoditie*. O caso da pobreza no campo pode ser lido como a desigualdade social oriunda do não acesso à terra desde a política escravocrata, baseada nos latifúndios. O estado do Pará reflete uma situação semelhante, ou seja, devido à pobreza, há a evasão da escola ou mesmo pouca frequência, o que levava às reprovações. Esses fatores estão diretamente associados ao fato de crianças e/ou adolescentes terem de trabalhar cedo para auxiliar no sustento das famílias.

As escolas do estado do Mato Grosso, segundo estudos de Boff (2014) surgem por política de Estado alavancada pela luta por Educação do Campo, mas considera-se, como nos demais estados, o “desaparecimento” das escolinhas rurais nas comunidades, devido ao fato da política agrícola se organizar em benefício do agronegócio. Isso levou à nucleação das escolas nas chamadas escolas-polo e, com elas, a necessidade de fazer educação contextualizada para que os adolescentes tivessem interesse em seguir estudando. As enormes distâncias percorridas no transporte escolar, devido à nucleação, levaram a pensar na estratégia de ensino em tempo integral e a existência de uma associação de pequenos produtores foi mais longe e articulou os estudos em nível técnico utilizando a P.A.

Uma das principais justificativas que aparecem nos trabalhos analisados, como em Menezes (2013), Andreatta (2013), Jesus (2014) e Rodrigues (2019), é que por meio da P.A. ou da formação por alternância na esfera pública, com destaques a redes municipais de ensino, foi possível ampliar o acesso a essa forma e concepção de educação e, ao mesmo tempo, metodologia de ensino-aprendizagem. Nesses casos, relata-se que a P.A. não ficaria restrita às EFAs e mais sujeitos puderam e podem usufruir de uma educação que dialoga com seus modos de vida, o que faz a escola ter sentido para eles/as e suas famílias.

Ademais, esses mesmos autores enfatizam que o Estado precisa continuar investindo na formação de profissionais para a atuação em alternância devido às especificidades que passamos a vivenciar nas instituições públicas que utilizam a P.A., evidenciando que as famílias/comunidades devem continuar mantendo vínculos estreitos com as escolas. Fica bastante nítido que, pelo fato da P.A. ir para o âmbito público, não é possível a mesma autonomia do ponto de vista pedagógico e administrativo, se comparado com as EFAs, no entanto, se a equipe de profissionais receber formação adequada e suficiente e as famílias mantiverem atuação e presença, o trabalho desenvolvido poderá alcançar ótima qualidade.

Oliveira (2016), ao estudar casos de escolas dessa modalidade de ensino no estado do Espírito Santo, enfatiza a necessidade constante de processos formativos, com todos os sujeitos envolvidos, e das diversas formas, seja reuniões, conversas, seminários, assembleias, oficinas etc., em vista de possibilitar maior

segurança e, principalmente, construir o que não está dado, pois, já não se trata de uma EFA e, também, já não é uma escola pública 'normal', conforme a concebemos. Trata-se de uma escola pública que se utiliza de princípios e métodos da Pedagogia da Alternância, inclusive com crianças pequenas e, não mais, somente com adolescentes e jovens, sendo essa uma inovação, além de ser financiada pelo poder público.

Para além disso, no caso do estado do ES, o que pode ser destacado é a criação da Raceffas como entidade que fortalece todas as experiências de P.A. das EFAs autônomas (fora do âmbito do Mepes) e dos Ceffas públicos. Manter uma instituição regional como formadora é importantíssimo frente à compreensão dos instrumentos da P.A., que precisaram ser readequados para vivência de alunos, inclusive, crianças de pré-escola e anos iniciais, na grande maioria dos casos, sem internato e com pequena área de terra, sendo cerca de 3ha para práticas de cultivos.

Nossa pesquisa mostra experiências da P.A. em esfera pública com ensino fundamental nos seguintes estados: Espírito Santo; Bahia, Pará e Mato Grosso, sendo o ES com um número grande de Ceffas públicos, abarcando desde educação infantil ao ensino técnico. De maneira geral, com exceção das escolas de assentamento (EPAs), os Ceffas não utilizam regime de internato no ES. O estado da Bahia é representado por duas experiências, ambas públicas, que têm como público crianças de sete anos e acima, utilizando regime de internato, sendo que uma delas alterna 30 e 60 dias entre Ceffa e família. Essas duas experiências contaram com entidades, ou filantrópicas ou de cooperação internacional, para a sua criação e/ou ajuda na manutenção.

O Ceffa descrito no estado do Pará é uma escola de pesca e, mesmo sendo municipal, possui parceria com uma fundação de educação ambiental e com a Marinha do Brasil, segundo descreve Souza (2015). Surgiu a partir de uma associação de bairro devido à preocupação de um grande número de adolescentes estarem fora da escola – evadidos por causa do envolvimento com o trabalho de pesca. Nesse caso, vamos ter, mais uma vez, a instituição de ensino que utiliza a formação por alternância como saída para viabilizar estudos diante do contexto de pobreza.

Nosso objeto de estudo aqui não era tratar como ocorre a P.A., mas descrever o contexto do surgimento na esfera pública de nível básico. Em todos os estados em questão, o fator modelo de desenvolvimento econômico é força motriz que fez com que pessoas, famílias e comunidades se organizassem e buscassem alternativas de vida melhor, a começar por educação – e não qualquer educação, como fica explícito em todos os trabalhos analisados. De modo geral, o surgimento da P.A. na esfera pública requereu que as famílias e comunidades tivessem iniciativa de propor e exigir soluções para terem acesso à escola e ensino de melhor qualidade.

Nesse caso, partiram de seus universos de trabalho, reivindicando que os estudos de seus filhos e filhas tivessem vínculo com a vida da agricultura familiar e camponesa. Essas famílias, juntamente com agentes públicos, defendiam a P.A. como um tipo de formação humana integral em que a escola/Ceffa não fosse apenas um espaço de aprender e sim, lugar de se desenvolver e elas mesmas participarem ativamente, ou por intermédio de suas associações, cooperativas, sindicatos etc. Embora o início dessas experiências tenha se dado em meados da década de 1980, a EdoC teve forte contribuição para ampliar o número dessas instituições públicas que utilizam a formação por alternância.

Por fim, esses Ceffas públicos foram e são possíveis graças aos esforços das famílias, agentes públicos comprometidos com a educação no/do campo; movimentos sociais e sindicais, comunidades e suas organizações desde que esses mesmos sujeitos se mantêm ativos e vigilantes frente à manutenção dos princípios da P.A., pois na esfera pública há determinações inerentes mesmas ao *modus operandi* do setor público. A manutenção de entidades que fazem formação dos profissionais (monitores) para atuação nos Ceffas é um elo que mantém e fortalece as experiências, para não atuarem de modo isolado, e isso é possível em estados com maior número dessas escolas. A Resolução CNE/CEB nº 1 (2006) enfatiza a importância estratégica da P.A. na educação básica em escolas de educação do campo. Embora sejam raras, ainda, essas experiências no Brasil, nossa pesquisa conseguiu mostrar que essas experiências são possíveis, relevantes e servem de ponta de lança para outros estados brasileiros.

Referências

- Andreatta, C. (2013). *Ensino e aprendizagem de matemática e educação do campo: o caso da Escola Municipal Comunitária Rural 'Padre Fulgêncio do Menino Jesus', município de Colatina, estado do Espírito Santo*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória].
- Aniszewski, S. L. B. (2014). *A pedagogia da alternância na esfera pública: um estudo em Barra de São Francisco/ES*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, Faculdade Vale do Cricaré].

- Baldotto, O. L. G. (2016). *Educação do campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas de São Mateus e Jaguaré/ES*. [Mestrado em Educação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus].
- Boff, L. A. (2014). *Educação do campo no portal da Amazônia: entrelaçamentos ético-político-estéticos*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre].
- Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs), *Dicionário da educação do campo* (pp. 257-264). Expressão Popular.
- Conte, I. I., Nóbrega, R. S., & Santos, R. É. S., (2021). Pedagogia da alternância em escolas públicas de educação do campo em Rondônia. *E-Curriculum*, 19(1), 453-473. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p453-473>
- Gimonet, G.-C. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos Ceffas*. Vozes.
- Menezes, R. R. (2013). *As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no estado do Espírito Santo/Brasil* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo].
- Jesus, J. G. de (2014). *Sentidos da formação docente para a profissionalização na voz do professor do campo*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES].
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST]. (2017). *Educação no MST - Memória - Documentos 1987-2015*. Expressão Popular. (Caderno Educação n. 14).
- Oliveira, S. (2016). *O ensino de filosofia na pedagogia da alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, ES].
- Paliot, M. F. (2007). *Pedagogia da alternância: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca (Erum)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa].
- Pereira, S. S. S. (2005). *Relações educacionais entre famílias rurais e escola: um estudo na escola estadual rural Taylor-Egídio em Jaguaquara/BA* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica da Bahia].
- Resolução CNE/CEB nº 1 de 1 de fevereiro de 2006. (2006). Dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos centros familiares de formação por alternância (CEFFA). Brasília: SECAD. https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf
- Rodrigues, J. A. (2008). *Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo].
- Rodrigues, F. J. S. (2019). *Rupturas e permanências no processo educativo dos centros familiares de formação em alternância – CEFFAS-ES: expansão da Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo].
- Siqueira, L. M. (2020). *As representações sociais dos educadores dos centros familiares de formação em alternância sobre agroecologia*. [Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Souza, N. S. D. (2015). *Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com formação profissional: análise da experiência da casa escola da pesca* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Pará].
- Valadão, A. D. (2018). *A produção das identidades/diferença pela pedagogia da alternância em Rondônia* [Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS].