

<https://doi.org/10.18593/r.v50.36681>

Percepções docentes sobre a pedagogia da alternância nas experiências do Brasil e da Argentina

Teacher perceptions about the pedagogy of alternance in the experiences of Brazil and Argentina

Percepciones docentes sobre la pedagogía de la alternancia en las experiencias de Brasil y Argentina

Janinha Gerke¹

Universidade Federal do Espírito Santo; Professora adjunta no Departamento de Educação, Política e Sociedade, Licenciatura em Educação do Campo. <https://orcid.org/0000-0002-6903-8125>

Julio Cesar Durand²

Universidade Austral; Professor Catedrático. <https://orcid.org/0000-0002-8681-7251>

Patrícia Divinsky³

Universidade Austral; Professora em diferentes universidades públicas e privadas. <https://orcid.org/0009-0001-6548-2528>

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; Membro do Grupo de Investigação Internacional do Sistema Dual-Alternância, Universidade de Sherbrooke, Canadá; Membro do grupo de Pesquisa CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo; Autora dos livros: “Formação e Profissão Docente do Campo”; “Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e Fazeres do Campo”.

² Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Navarra; Professor Catedrático e Diretor do Doutorado Interinstitucional em Educação Superior Universitária da Faculdade de Educação da Universidade Austral; Coordenador da Unidade de Reputação Institucional (URI) e do Gabinete de Planejamento Estratégico; Pesquisador e autor de diversos trabalhos sobre análise institucional, Pedagogia da Alternância e gestão acadêmica.

³ Mestre em Políticas Sociais (UBA); Graduada em Sociologia (UBA); Diplomada em Responsabilidade Social (EAN); Especialista em pesquisa social e gestão organizacional, assessorando na formulação e desenvolvimento integral de projetos para organizações sociais, fundações e empresas; Especialista na elaboração de relatórios e estratégias de sustentabilidade; Possui também ampla experiência em processos de avaliação social e no apoio a estratégias de articulação multistakeholder (público-privado) para a gestão de ações com impacto nas comunidades.

Resumo: O texto é parte de uma pesquisa internacional que reuniu treze países para a identificação das percepções dos sujeitos do processo formativo da Pedagogia da Alternância. Tem como recorte as percepções docentes, circunscritas às experiências do Brasil e da Argentina. Nessa esteira, objetiva evidenciar tais percepções, produzidas a partir das experiências do trabalho docente com a Pedagogia da Alternância no Brasil e na Argentina. Toma como perspectiva metodológica os estudos quali-quantitativos, de modo a conciliar ambas as abordagens como profícuas na análise e discussão dos dados e, como referencial teórico, autores que fundamentam os estudos sobre a Alternância nos dois países. Como resultados apresenta semelhanças e singularidades entre os percentuais que representam as percepções docentes sobre a organização dos espaços e tempos formativos; o trabalho desenvolvido no âmbito dos Centros Familiares de Formação por Alternância e os processos formativos docentes na especificidade da Pedagogia da Alternância, o que nos oportuniza pensar tais questões no horizonte de suas possibilidades e dos seus limites.

Palavras-chave: pedagogia da alternância; fazeres pedagógicos; formação docente.

Abstract: *The text is part of an international survey that brought together thirteen countries to identify the perceptions of subjects in the training process of Alternation Pedagogy. It focuses on teaching perceptions, limited to the experiences of Brazil and Argentina. In this sense, it aims to highlight such perceptions, produced from the experiences of teaching work with the Pedagogy of Alternation in Brazil and Argentina. It takes qualitative and quantitative studies as a methodological perspective, in order to reconcile both approaches as useful in the analysis and discussion of data and, as a theoretical reference, authors who support studies on Alternation in both countries. As results, it presents similarities and singularities between the percentages that represent teaching perceptions about the organization of training spaces and times; the work developed within the scope of Family Alternation Training Centers and the teacher training processes in the specificity of Alternation Pedagogy, which gives us the opportunity to think about such issues within the horizon of their possibilities and their limits.*

Keywords: *alternation pedagogy; pedagogical activities; teacher training.*

Resumen: *El texto forma parte de un estudio internacional que reunió a trece países para identificar las percepciones de los sujetos en el proceso de formación de la Pedagogía de la Alternancia. Se centra en mirada de los docentes, limitada a las experiencias de Brasil y Argentina. En este sentido, se pretende resaltar tales percepciones, producidas a partir de las experiencias de su trabajo con la Pedagogía de la Alternancia en dichos países. Se toma como perspectiva metodológica el abordaje cualitativo y cuantitativo, con el fin de conciliar ambos enfoques para el análisis y discusión de datos. Como referentes teóricos, se trabaja con autores que sustentan los estudios sobre Alternancia en ambos países. En los resultados se presentan similitudes y singularidades en cada caso que representan las percepciones docentes sobre la organización de los espacios y tiempos de formación; el trabajo desarrollado en el ámbito de los Centros de Formación en Alternancia Familiar y los procesos de formación docente en la especificidad de la Pedagogía en Alternancia, lo que nos brinda la oportunidad de pensar tales cuestiones en el horizonte de sus posibilidades y sus límites.*

Palabras-clave: *pedagogía de la alternancia; actividades pedagógicas; formación de profesores.*

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O texto traz parte dos resultados de uma pesquisa que reuniu treze países em torno das experiências formativas produzidas nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), que em comum, trabalham com a Pedagogia da Alternância. Foi realizada entre os anos de 2019 e 2023, com o apoio da Associação Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural (AIMF) e da Fundação Ondjyla, e teve como principal objetivo descrever, através dos quatro pilares dos CEFFA -Alternância, associação local,

formação integral e desenvolvimento territorial- (Puig-Calvó, 2006) as suas contribuições, na percepção dos seus sujeitos, a saber: estudantes, egressos, pessoal pedagógico e colaboradores. A análise dos resultados busca tensionar práticas e perspectivar novos fazeres, considerando a necessidade do fortalecimento da Pedagogia da Alternância como política pública para a formação, em especial, dos jovens camponeses.

O estudo foi coordenado em âmbito internacional pela Universidade de Sherbrooke/Canadá e em nacional pela Universidade Federal do Espírito Santo. Participaram Argentina, Canadá, Colômbia, Peru, Guatemala, Honduras, Camarões, Moçambique, Filipinas, Itália, Portugal, Espanha e Brasil. Para tanto, foi constituído um comitê científico com representantes de cada um dos países, instituído oficialmente em 2019, na Guatemala, com a denominação de Grupo Internacional de Investigação e Reflexão sobre a Alternância (GIIRA). Os trabalhos foram iniciados a partir de então e culminaram em 2023 com o encerramento da pesquisa e em março de 2024 com a apresentação dos resultados num seminário internacional promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

Na elaboração do projeto de investigação, composto por marcos epistemológicos, legais e princípios, buscamos garantir uma unidade entre os 13 países participantes, salvaguardando algumas poucas especificidades em relação às nomenclaturas, o que nos possibilita hoje um estudo comparativo, como também análises em contexto de cada uma das escolas participantes.

A metodologia da investigação foi de natureza quali-quantitativa (Gamboa, 1995; Flick, 2009; Gatti, 2004), com aplicação de questionário estruturado, com uso da escala de Likert em algumas

questões, de modo que o trabalho por nós realizado se propôs a coletar e analisar os dados na perspectiva de conciliação de ambas as abordagens, pois:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (Gatti, 2004, p. 13).

Desse modo, compreendemos que pela natureza da pesquisa e do tratamento quali-quantitativo dos dados foi possível tecermos análises e discussões em que os mesmos figuram como complementares, possibilitando interpretações e discussões significativas. Outrossim, Flick (2009), assevera que o uso frequente da abordagem quali-quantitativa tem se dado em função das possíveis combinações e relações a serem estabelecidas, fornecendo uma perspectiva geral das questões em estudo.

Cumprir registrar que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa – Educação e Ciências Sociais, Universidade de Sherbrooke/Canadá, em outubro de 2020, sob o registro N/Ref. 2020-2322.

No que se refere à amostra, os países a compuseram de acordo com o número de CEFFA e a adesão dos mesmos. No Brasil, tomamos como universo os CEFFA filiados à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), rede que reúne 153 unidades, dentre estas 106 são de Ensino Médio Técnico Profissionalizante, alvo dessa investigação. Nesse sentido, todos os CEFFA de Ensino Médio da Rede Unefab foram convidados a

participar. A mobilização se deu no período de agosto de 2020 a março de 2021, por meio do envio de carta-convite e a realização de reuniões online com os docentes e coordenadores. A adesão foi voluntária, em meio à pandemia da Covid-19, o que em nossa perspectiva, trouxe dificuldades tanto para esse processo, quanto para a coleta de dados. Desta forma, no universo de 106 escolas convidadas, 53 aderiram e constituíram o corpus da investigação. Alcançamos CEFFA nas cinco regiões brasileiras, na seguinte proporção: 03 na região Centro-Oeste; 03 na região Sul; 04 na região Norte; 17 na região Sudeste e 26 na região Nordeste.

No caso da Argentina, a Pedagogia da Alternância é trabalhada nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA), nos Centros Educacionais de Produção Total (CEPT) e nos Centros de Formação Rural (CFR). A pesquisa foi realizada nas seis províncias onde estão localizadas tais experiências, alcançando 120 instituições, 1.127 sujeitos entre docentes, estudantes, egressos e colaboradores.

Tanto no Brasil, quanto na Argentina, a coleta dos dados foi realizada nos meses de abril a setembro de 2021 e cada grupo de sujeitos (estudantes, egressos, pessoal pedagógico e colaboradores) respondeu a um questionário. As escolas participantes receberam também um código de identificação e este foi registrado pelos respondentes, garantindo assim, por um lado, o anonimato dos sujeitos e, por outro, a obtenção de dados por unidade escolar. Os dados obtidos foram encaminhados à universidade de Sherbrooke/Canadá, que procedeu a validação dos questionários, considerando para tanto um número mínimo de 5 páginas respondidas.

A análise dos resultados, nos dois países aqui em tela, tem sido produzida a partir da sistematização dos dados no relatório final denominado “Informe sobre as contribuições do sistema pedagógico

dos centros educativos familiares de formação por alternância (CEFFA), na perspectiva dos seus protagonistas”, de autoria dos respectivos pesquisadores, em consonância com a natureza quali-quantitativa e com os pressupostos da análise de conteúdo. Os resultados vêm sendo apresentados em eventos acadêmico-científicos, como também por meio da publicação de artigos científicos de modo a publicizarmos as percepções dos sujeitos que trabalham, estudam e colaboraram com esse importante projeto formativo no território brasileiro e para além desse.

No limite que definimos para esta escrita, nos propomos a apresentar os dados circunscritos aos monitores-educadores e/ou docentes atuantes nos CEFFA, reconhecidos também em seu conjunto como “pessoal pedagógico”, do Brasil e da Argentina. A escolha por uma apresentação da pesquisa nesses dois países se deu em função dos estudos de pós-doutoramento, realizado por nós, em que as análises aqui apresentadas foram produzidas.

Portanto, nas linhas que seguem, trazemos as percepções do pessoal pedagógico dos CEFFA participantes da pesquisa, do Brasil e da Argentina, no que se refere às percepções e concepções docentes sobre a organização dos espaços e tempos formativos na escola; os processos formativos docentes na especificidade da Pedagogia da Alternância e o trabalho docente desenvolvido. Para tanto, apresentamos inicialmente algumas considerações sobre a historicidade da Pedagogia da Alternância nos dois países e, na sequência, as percepções e concepções docentes nas experiências da Pedagogia da Alternância a partir dos resultados obtidos com o estudo.

2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

A Pedagogia da Alternância no Brasil chegou por meio do trabalho do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com a fundação da primeira Escola Família Agrícola, em 1969, no município de Anchieta/ES (Nosella, 2013). Da década de 1960 até os dias atuais, o trabalho formativo com a Pedagogia da Alternância, empreendido por monitores-educadores-professores, como também pela militância das famílias e pela luta das entidades responsáveis por sua manutenção, foram propulsores de uma política de expansão e criação de CEFFA em todo o território brasileiro, o que se comprova pela existência hodierna da Pedagogia da Alternância em todas as regiões do país, na Educação Básica, no Ensino Superior e na Pós-Graduação. Nesse sentido, na esteira do exposto por Puig-Calvo e Marrirodrigo (2019), a Pedagogia da Alternância tem revelado ao longo dos anos um importante potencial no desenvolvimento dos territórios e das pessoas, o que tem corroborado para sua expansão.

No Brasil, temos compreendido a Alternância como uma Pedagogia que é trabalhada entre os tempos e espaços da escola e/ou da universidade e os tempos e espaços vividos na comunidade e /ou meio socioprofissional, ambos como lugares do processo educativo para estudo, investigação, aprendizagem e ação, que devem ocorrer de forma integrativa, amalgamados e numa relação de reciprocidade (Gerke; Foerste, 2019; Benísio, 2023; Begnami, 2019). Essa pedagogia, tanto pela sua origem como pela sua finalidade, vem ao encontro dos debates da Educação do Campo e por esse motivo é trabalhada como organizadora de experiências na educação básica em escolas do campo e na educação superior, em especial nos cursos de formação docente (Antunes-Rocha *et al.*, 2010; Sá; Molina, 2010;

Gerke de Jesus, 2018), como também em processos de formação continuada em nível de aperfeiçoamento de professores-educadores-monitores, a exemplo o Programa Escola da Terra ou, ainda, em nível de pós-graduação, em especial na Educação do Campo.

Destarte, compreendemos que a Pedagogia da Alternância, se produz num movimento histórico, engendrados por sujeitos que se movem na contramão do paradigma hegemônico educacional. Nasce da articulação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e da organização dos agricultores na busca por um processo formativo que conciliasse as aprendizagens dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade ao trabalho, às suas necessidades cotidianas, construindo nos jovens o sentimento de pertença às suas raízes históricas, culturais e econômicas produzidas na lida com a terra, nos diferentes territórios.

Com interfaces da Educação Popular e da Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância em território brasileiro assume contornos políticos e pedagógicos progressistas, colocando no centro da formação o sujeito estudante e/ou educando, com uma formação crítica ao modelo capitalista de organização social e de produção. Nesse sentido, coloca no horizonte de seus objetivos uma *práxis* para a sustentabilidade (Caliari, 2002) e para a formação integral.

Ademais, a Pedagogia da Alternância em território brasileiro é compreendida como patrimônio da educação (Gerke; Foerste, 2019), sendo trabalhada na especificidade das diferentes experiências que compõem a diversidade do campo, das águas e das florestas. Nessa perspectiva, é imperioso citar que no bojo da totalidade dos CEFFA temos as singularidades do trabalho das Escolas Famílias Agrícolas; Casas Familiares Rurais; Escolas Comunitárias Rurais; Escolas em área de Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra;

Escolas Indígenas e demais escolas do campo que têm buscado desenvolver um trabalho ao encontro das mediações pedagógicas da alternância e de seus princípios. Com isso evidenciamos a diversidade e a riqueza da Pedagogia da Alternância como uma *práxis* formativa de sujeitos igualmente diversos por sua existência étnica, cultural, de ocupação territorial, dos modos organizativos, e de geração de trabalho e renda. Por outro lado, afirmamos a necessidade de buscar encontros entre as diferentes experiências a fim de fortalecer o trabalho e a luta pelo reconhecimento, manutenção e valorização da Pedagogia da Alternância. Para tanto, defendemos a relevância de seus princípios, das suas mediações didático-pedagógicas (Gerke de Jesus, 2011; Begnami, 2019) e dos pilares que sustentam o trabalho dos CEFFA (Puig-Calvó, 2006).

No que se refere à identidade docente do profissional que trabalha no CEFFA, temos também uma construção histórica em torno das concepções de monitor, educador e professor. A concepção de monitor se deu em contraposição à perspectiva do professor, detentor do saber no fazer da educação tradicional. Ademais, monitor é aquele que acompanha e ajuda o estudante em todas as suas atividades formativas no CEFFA e nos diferentes espaços e tempos da formação. Já a identidade de educador é utilizada, em especial, nas experiências formativas com a Pedagogia da Alternância nos CEFFA das áreas de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Para eles, Educador não é somente o professor que ministra as aulas, mas todos os sujeitos do processo, tal concepção assenta-se nos pressupostos da docência em Paulo Freire (Gerke de Jesus, 2018). Já a identidade de professor é reconhecida oficialmente como o profissional docente. Nos documentos contratuais do monitor e do educador, é o nome professor que consta, uma vez que existe a necessidade da garantia legal referente ao pagamento dos proventos e da carreira docente

e, nesse sentido, a profissão professor é reconhecida. Contudo, no dia a dia do trabalho docente, os profissionais são denominados de monitores e/ou educadores, mas nos documentos oficiais são denominados de professores.

Acerca da vinculação institucional do CEFFA no Brasil e sua caracterização jurídica, considerando o Art. 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as instituições de ensino podem ser classificadas em públicas, privadas ou comunitárias. Assim, no Brasil, os CEFFA estão presentes na esfera pública a nível federal, estadual e municipal caracterizadas como escolas públicas; na esfera privada caracterizadas como escolas particulares vinculadas a grupos de empresas ou entidades privadas sem relação efetiva com o sentido da gestão comunitária e sem relação com a rede CEFFA e; na esfera comunitária, caracterizada pela gestão associativa e comunitária. As escolas participantes da pesquisa são caracterizadas pela gestão associativa e comunitária.

Para fins de acesso às políticas públicas e, embasado no pilar Associação Local, as escolas brasileiras da Pedagogia da Alternância, vinculadas à rede CEFFA, em sua oferta, se reconhecem na categoria gestão comunitária pública não estatal ou gestão comunitária de caráter público, amparadas pelo disposto no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Nesse sentido, corroborando com o reconhecimento da Pedagogia da Alternância dos CEFFA, a Resolução n.º 01 de 16 de agosto de 2023 (Brasil, 2023), que trata das Diretrizes da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior, representa um grande avanço. Todavia, é necessário que tal diretriz curricular se materialize nas Diretrizes Operacionais da Pedagogia da Alternância e no seu

financiamento pleno, bem como, reverberar em legislações estaduais da Pedagogia da Alternância, constituindo assim em mais um importante ordenamento legal no fortalecimento dos CEFFA em todo território brasileiro.

3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ARGENTINA

A história do surgimento da Pedagogia da Alternância na Argentina assemelha-se à história do Brasil, tanto nos aspectos motivacionais da criação dos primeiros CEFFA e dos pressupostos organizativos para tal, quanto no que se refere ao período de criação.

As escolas foram criadas na Argentina no final de 1960. Já em meados daquela década, a preocupação começou a surgir em Reconquista, província de Santa Fé, inspirada na experiência das *Maisons Familiales Rurales* (MFR) na França e com um primeiro objetivo de evitar a migração massiva de jovens do campo para a cidade, que posteriormente foi ampliada para o desenvolvimento integral dos jovens. Com conhecimento das experiências educativas em alternância realizadas na Europa, agricultores e lideranças políticas decidiram realizar uma experiência educativa experimental em La Potasa, uma localidade distante, 10 quilômetros a Oeste da Reconquista. Um ano depois abririam a segunda escola em Rafaela, na mesma província. Em 1969, em Moussy, Santa Fé, foi criada a primeira Associação Civil de Pais, conduzindo em 1970 à formação da primeira autêntica Escola Família Agrícola, adotando e adaptando o modelo francês de Pedagogia da Alternância (Miano, 2019). Em 1970 foi criada a APEFA (Associação para a Promoção das Escolas Famílias Agrícolas) com a finalidade de coordenar, promover e acompanhar as EFA. Esta instituição, que foi criada com o propósito de nuclear as

escolas que iam surgindo, acompanhou cada uma delas, que tinham autonomia e estatuto jurídico próprios.

Em 1971, o Ministério da Educação aprovou a criação do Instituto de Treinamento de Monitores (ICAM), com o objetivo de ofertar a formação de diferentes docentes e cursos de pós-graduação orientados para o trabalho com a Pedagogia da Alternância (Pettiti; Rodriguez, 2023).

O sistema dos CEFFA na Argentina era constituído por 3 tipos institucionais diferentes: Escolas Familiares Agrícolas (EFA), Centros Educacionais de Produção Total (CEPT) e Centros de Formação Rural (CFR). Dependendo da legislação educacional específica de cada província, pode-se dizer que fazem parte da tipologia de escolas secundárias agrárias presentes no país com variações. Cada um com suas especificidades e modelos de gestão, mas com um objetivo comum: acompanhar o desenvolvimento integral dos jovens.

Os CEPT são instituições de ensino localizadas na província de Buenos Aires (centro do país) e começaram a funcionar em 1989, quando o modelo foi aprovado pela Direção Geral de Cultura e Educação da referida província. Atualmente no território de Buenos Aires existem 37 CEPT. Os CEPT têm gestão pública, cogestão com o Estado provincial, pelo que as decisões tomadas são partilhadas com este ator. Os CEPT estão agrupados em uma Associação Civil de Centros Educacionais de Produção Total (ACEPT) e são formados por famílias de pequenos produtores, trabalhadores rurais e agentes de instituições comunitárias, todos representados por uma diretoria (Bacalini; Ferraris, 2001). Essas diretorias são agrupadas, por sua vez, em uma organização de segundo nível denominada Federação das Associações de Centros Educacionais de Produção Total (FACEPT), que é uma federação onde são desenvolvidos critérios comuns e é

desenvolvida uma estrutura na qual os CEPT se baseiam (Divinsky, 2018).

Outro tipo de proposta ligada à Pedagogia da Alternância são os Centros de Formação Rural (CFR), promovidos pela Fundação Marzano, com o objetivo de trabalhar para o desenvolvimento do meio rural através da promoção das pessoas que nele vivem e, em particular, através da formação integral dos seus jovens. Neste caso, os CFR são instituições privadas cogeridas com o Estado. Existem centros separados para mulheres e centros para homens. No total, a Fundação Marzano patrocina oito Centros de Formação Rural próprios, além de três Centros em convênio com outras instituições. Estão distribuídos nas províncias de Santa Fé, Buenos Aires e Mendoza e começaram a abrir suas portas no início da década de 1970.

Já as EFA são, sobretudo, instituições de ensino secundário que, embora tenham subsídios do Estado, a gestão é considerada privada, realizada pelas famílias camponesas que podem tomar as suas próprias decisões por consenso entre os diferentes atores que as compõem para tudo o que diz respeito à organização educacional, à seleção de professores, ao desenvolvimento do currículo (Fernández; Welte, 2014).

A equipe de profissionais que trabalha nessas instituições tem uma estrutura diferente das escolas do sistema pedagógico tradicional do país, pois além dos professores, os CEFFA têm o papel do monitor. O papel do monitor, na Argentina, centra-se em quatro ações centrais: acompanhar os jovens na realização dos seus projetos; promover projetos grupais, gerando encontros com as famílias e fortalecendo a cooperação entre os diferentes atores; mobilizar as competências dos alunos; envolver-se e ser um artista social e cultural. Então, o monitor é formador, animador, educador e tutor. Diferente do Brasil, em que o

monitor também trabalha as disciplinas do currículo, na Argentina a sua atividade é complementada pela do professor que trabalha com os alunos no espaço da sala de aula. A formação e vocação da equipe docente deve estar orientada para as especificidades desta modalidade de ensino, pois exige a realização de projetos personalizados com cada aluno. Conforme afirmam García-Marrirrodriaga e Puig-Calvo (2007), devem possuir qualidades como maturidade e equilíbrio (a nível pessoal), capacidade de trabalhar em equipe, facilidade nas relações sociais, criatividade, uso de linguagem simples e compreensível, competências pedagógicas, escolha pessoal de trabalhar no meio rural, competência profissional, profundo conhecimento do meio ambiente, já que nenhum deles limita o seu trabalho ao espaço da sala de aula ou às quatro paredes da escola.

O crescimento dos CEFFA no país promoveu a criação de organizações intermediárias, a fim de realizar um acompanhamento mais intenso e personalizado. Assim nasceram diferentes organizações provinciais como a União de Escolas Famílias Agrícolas de Misiones (UNEFAM); União de Escolas Famílias Agrícolas do Chaco (UEFACH); União de Escolas Famílias Agrícolas de Santa Fé (UEFAS); Federação de Escolas Famílias Agrícolas de Santiago del Estero (FEFASE) e Federação de Produtores Rurais de Escolas da Alternância de Jujuy (FAPREA). Existem também Escolas Famílias Agrícolas nas províncias de Córdoba e Salta (Divinsky, 2018). Segundo os últimos dados fornecidos pela Organização Nacional de Escolas Alternativas da República Argentina (ONEARA), na Argentina existem 122 escolas em Sistema de Alternância distribuídas nas províncias de Corrientes, Misiones, Buenos Aires, Mendoza, Santa Fé, Chaco, Salta, Santiago del Estero, Córdoba e Formosa.

Dada a dimensão do movimento, surgiu a necessidade de haver uma organização que integrasse cada uma das associações provinciais da EFA e os restantes modelos educativos alternados que as pudessem representar tanto no país como no exterior. Foi assim criada a Oneara, em 2016, com a missão de sustentar a unidade das Redes da Alternância da Argentina, garantindo a utilização concreta dos objetivos e ferramentas da Alternância Educacional postas a serviço da Formação Integral da juventude rural com o apoio das famílias e outras organizações que trabalham pelo desenvolvimento do meio rural (Divinsky, 2018).

O sistema pedagógico de alternância está no sistema educacional argentino, que é regulamentado pela Lei Nacional de Educação, aprovada em 2006, que atribui ao Estado a responsabilidade de garantir a igualdade e a gratuidade da educação. Este distribui-se em 4 níveis: Inicial (inclui dos 45 dias aos 5 anos, sendo os dois últimos obrigatórios - sala para 4 e sala para 5-) para inclusão no ensino formal, Primário (unidade pedagógica e organizacional destinada à formação de crianças a partir dos 6 anos, com duração de 7 anos - 1.º ao 7.º ano), Secundário (dura 5 ou 6 anos e divide-se em dois ciclos: ciclo básico comum a todas as orientações e ciclo orientado de natureza diversificada de acordo com as diferentes áreas do conhecimento, do mundo social e do trabalho). As escolas com sistemas pedagógicos da Alternância situam-se principalmente no nível secundário, mas também no nível superior.

Na Argentina também encontramos a Pedagogia da Alternância em escolas ligadas à luta social pela terra. Greco *et al.* (2019) apresentam a experiência da Pedagogia da Alternância de uma escola secundária que se organiza como escola de gestão social na modalidade de Educação Permanente de Jovens e Adultos (EPJA) e

participa da luta do movimento Sem Terra. Trata-se de uma experiência muito específica e distinta das experiências citadas anteriormente e que compõem a expressa maioria dos CEFFA. Além disso, no sistema educacional argentino existem as seguintes modalidades educacionais: Educação permanente de jovens e adultos, Educação Profissional Técnica, Educação domiciliar e hospitalar, Educação em contextos de confinamento, Educação especial, Educação rural, Educação intercultural bilíngue e educação artística. Os organismos responsáveis pela execução do sistema educativo são: Ministério da Educação; Conselho Federal de Educação, que é a área de coordenação e pactuação do Sistema Nacional de Educação; Autoridades educativas provinciais, que têm a função de planejar, organizar e gerir o Sistema Educativo da sua Jurisdição. Sendo um país organizado a nível federal, cada província tem jurisdição para organizar o seu sistema educativo conforme determinado pelas leis e regulamentos provinciais. O Ministério da Educação nacional não tem impacto direto e promove políticas educacionais através de um complexo sistema de articulação, expresso principalmente no Conselho Federal de Educação, do qual participam os 24 ministros provinciais da educação e alguns outros atores do sistema educacional (Argentina, 2006).

4 AS PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES DOCENTES NAS EXPERIÊNCIAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL E NA ARGENTINA

Como anunciado, este texto traz um recorte acerca de um grupo de sujeitos participantes que são os docentes, denominados na pesquisa como “pessoal pedagógico”. Para tanto iniciamos apresentado alguns dados, subtraídos dos relatórios de Gerke;

Benísio (2024); Durand; Divinsky (2024) que os caracterizam. A saber: No Brasil, dentre as 53 escolas participantes, 1.071 docentes responderam os questionários, contudo apenas 498 foram validados. Na Argentina, no universo das 86 escolas participantes, 572 docentes tiveram seus questionários validados. No que se refere ao gênero, no Brasil 54,6% declararam ser do gênero feminino e 45,4% do gênero masculino. Na Argentina, 50,6% declararam ser do gênero feminino e 49,4% do masculino. A idade dos sujeitos varia e, no Brasil, a maioria encontra-se na faixa etária de 18 a 39 anos, o que representa 68,3% dos respondentes. Na Argentina, o maior percentual encontra-se na faixa-etária de 30 a 59 anos, o que corresponde a 64,9%. Quanto à formação do “Pessoal pedagógico”, no Brasil a maioria, 88,1% são graduadas; 9,1% possuem formação de nível médio e 2,8% ainda não concluíram a formação em nível médio. Já na Argentina, a maioria dos sujeitos possui Ensino Terciário, 61,4%; ensino secundário 11,5% e ensino universitário 27,1%. Sobre o regime de trabalho, No Brasil 77,9% dos sujeitos atuam em tempo integral e 22,1% em tempo parcial. Na Argentina, 66,1% trabalham em tempo integral; 23,6% em tempo parcial e; 10,3% têm outros tipos de contratação.

Posta a identificação dos sujeitos do estudo, prosseguimos para a apresentação de suas percepções sobre três aspectos: Os espaços e tempos organizativos da alternância e a formação do estudante; o trabalho docente no CEFFA e a formação docente na especificidade da Pedagogia da Alternância. Para tanto, apresentaremos nas próximas páginas três tabelas com os dados dos dois países participantes.

Tabela 1 - Nível de acordo e/ou desacordo do Pessoal Pedagógico sobre os espaços e tempos formativos do CEFFA

Afirmativas sobre os espaços e tempos formativos	Não sabe ou não se aplica		Totalmente em desacordo		Ligeiramente em desacordo		Ligeiramente de acordo		Totalmente de acordo	
	BRA	ARG	BRA	ARG	BRA	ARG	BRA	ARG	BRA	ARG
A formação no CEFFA é baseada na experiência do estudante	1,2%	1,2%	0,4%	1,2%	2,8%	2,4%	29,6%	28,3%	66,0%	66,8%
A organização igualitária dos tempos formativos (50% na escola e 50% no meio sócio-comunitário-profissional) favorece a formação do estudante.	1,0%	5,1%	0,2%	1,7%	3,4%	6,6%	16,1%	30,7%	79,3%	55,8%
A permanência dos estudantes no internato durante a sessão escola favorece a formação.	1,0%	1,7%	2,2%	1,2%	4,2%	2,1%	18,7%	21,3%	73,8%	73,6%
O fato de aplicarem na prática o que foi ensinado, favorece a formação do estudante.	0,8%	3,1%	0,4%	1,2%	0,6%	3,3%	11,1%	29,8%	87,1%	62,5%
O trabalho e/ou as experiências do tempo socio-profissional e comunitário relacionados com o ensino do tempo escola, favorece a formação do estudante.	1,8%	1,0%	0,6%	0,9%	1,6%	1,9%	22,7%	22,3%	73,2%	73,8%

Fonte: Gerke; Benísio (2024); Durand; Divinsky (2024).

Os aspectos relacionados à dinâmica formativa dos estudantes dos CEFFA, trazidos no quadro 01, foram selecionados em torno da possibilidade de pensarmos e dialogarmos com a experiência como fundante da formação escolar; a organização temporal nos espaços da escola e no meio socioprofissional e comunitário; o internato e a vida de grupo; e a relação teoria e prática que se produz a partir das atividades de retorno e da integração dos conteúdos escolares com o trabalho e a vida no meio socioprofissional e comunitário dos estudantes. Tais questões, embora consideradas dessemelhantes, estão intimamente imbricadas e, em nossa compreensão, amalgamam-se na organicidade dos espaços e tempos e na dinâmica formativa do CEFFA.

Nessa perspectiva, na percepção do pessoal pedagógico do Brasil e da Argentina, 66,0% e 66,8% respectivamente, a formação do CEFFA é baseada nas experiências dos estudantes. Na Argentina o percentual de concordância é um pouco superior ao do Brasil, contudo uma maioria importante dos sujeitos, nos dois países, posicionou-se plenamente de acordo. Considerar as experiências dos jovens na formação é garantir que os saberes e fazeres advindos da lida com a terra, da vivência comunitária e do engajamento em movimentos sociais, sejam relevantes na organização do plano de formação (currículo), como também na dinâmica organizativa do trabalho no CEFFA.

À luz dos pressupostos freirianos, a Pedagogia da Alternância, no Brasil e na Argentina, toma a experiência como precípua, uma vez que reflete a visão de mundo dos sujeitos, ponto de partida para o processo formativo (Freire, 1977; 2002). Considerar tais experiências nos processos formativos é trazer para a escola saberes e fazeres negligenciados pelo paradigma tradicional de ensino, é romper com

lógicas colonialistas e inaugurar outras racionalidades no âmbito da organização dos conteúdos do currículo e na efetivação das mediações pedagógicas. Para Pineau (1999, p. 2) esse “reconhecimento sócio institucional das experiências pessoais é o próximo passo a realizar para operar a passagem do paradigma descendente da ciência aplicada ao ascendente do prático reflexivo”.

Outrossim, a experiência como fundante desse processo requer do pessoal pedagógico respeito à visão de mundo do outro e do acúmulo historicamente por ele constituído, o que no CEFFA não é desprezado, mas acolhido, tensionado e integrado como elemento que constitui o próprio sujeito em formação, nas suas mais infinitas formas de ler e compreender o mundo.

No que se refere à temporalidade da alternância é possível observar no quadro 01 que no Brasil, 79,3% dos sujeitos manifestaram-se totalmente de acordo com a organização atual dos tempos formativos, que é um tempo paritário de 50% no CEFFA e 50% no meio socioprofissional e comunitário. Já na Argentina, esse percentual foi menor, 55,8%, mas ainda na margem da maioria dos sujeitos respondentes. A discussão sobre o tempo necessário à formação para a materialização de uma alternância integrativa, tem sido recorrente nos últimos anos, sobretudo pela preocupação com as políticas curriculares oficiais, que tendem a fortalecer a lógica conteudista e vincular tais conteúdos às avaliações externas (Benísio, 2019). Ademais, temos lançado mão dos estudos dos franceses Malglaive (1979), Bourgeon (1979) e Gimonet (2007) para pensar as diferentes possibilidades organizativas da alternância, tipificadas a partir da disjunção, associação e integração dos tempos. Nesse sentido, nos aproximamos de Gimonet (2007) na defesa por uma alternância real ou integrativa, sem sobreposição do tempo de um

espaço em detrimento do outro, mas compreendendo ambos como importantes e necessários ao alcance de uma formação integral e um desenvolvimento territorial sustentável.

A alternância real, também chamada de alternância integrativa, não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o processo pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (Gimonet, 2007, p. 120).

Desta forma, observamos que ao afirmarem a relevância de uma paridade entre os tempos formativos há também um aceno na direção da valorização dos saberes e fazeres circunscritos em cada um dos espaços, numa perspectiva de integrá-los, pois o tempo para ambos é cronologicamente o mesmo, mas as experiências formativas empreendidas são distintas e devem ser integradas, a partir das concepções que envolvem a relação ação, reflexão e ação; trabalho e estudo; experiência (visão de mundo) e novos saberes e fazeres; teoria e prática.

Nessa esteira, buscamos também pensar a relação teoria e prática, sinalizada no quadro 01 a partir das percepções sobre aplicação prática das aprendizagens no mundo do trabalho e/ou na vida comunitária, como também a relação do trabalho com a formação no CEFFA. As percepções dos sujeitos traduzem um nível de concordância média de 74,1% nos dois países. A relação teoria e prática está subjacente também à compreensão de valorização da experiência dos sujeitos e na organização paritária do tempo, ou seja, trata-se de um pressuposto que atravessa a organização e a dinâmica da formação, sustentando a construção de um plano de formação e/ou currículo pautado nas experiências dos camponeses; de um

aprofundamento teórico para transformação das práticas; e na relação do trabalho com os estudos, cujo o desafio é a integração entre as epistemologias acadêmicas e o laborar cotidiano do camponês.

Em Granereau (2020) nos apropriamos da narrativa histórica que impulsionou a criação do primeiro CEFFA e, por conseguinte, de sua Pedagogia. A relação teoria e prática, na narrativa de Granereau (2020, p. 65) se dá a partir da preocupação de uma aprendizagem em contato com a natureza, rompendo com o ensino totalmente enciclopédico [...] “a alternância do trabalho intelectual com o trabalho manual, pois a instrução, mesmo que de ordem geral, não se faz, para os camponeses somente nos livros, faz-se muito mais em contato direto com o grande livro da natureza”. Alternar nessa lógica é ir e vir em espaços e tempos, nos livros e na natureza, com o professor e com a família, em tempos cronologicamente demarcados, mas integrados pelo viés da totalidade que compõe o sujeito e a vida.

Ainda nesse sentido, inspirados em Freire (1996), pensar a relação teoria e prática requer de nós tensionar o trabalho docente empreendido nos CEFFA a partir dessa integração e/ou da compreensão de práxis, de modo que não caiamos nas velhas dualidades e no que Freire alerta sobre prática por prática que se transforma em ativismo, e teoria por teoria que se torna mero bla bla bla (Freire, 1996).

Por fim, inferimos acerca das percepções manifestadas sobre o internato na formação do estudante. Nos dois países, Brasil e Argentina, o percentual foi em torno de 73% (73,8% e 73,6% respectivamente) o que nos revela a importância atribuída ao internato para a promoção da formação. Ao garantir o internato, tanto no Brasil, quanto na Argentina, o CEFFA garante o acolhimento do estudante,

oportunizando àqueles que não residem próximo à escola de a acessarem.

La posibilidad del albergue estudiantil, orientado y organizado pedagógicamente. Hace a esta oferta educativa sumamente atractiva para las comunidades rurales, que ven constantemente postergada la educación de nivel médio de sus hijos por el problema del desplazamiento. Las distancias excesivas, los caminos rurales casi siempre em mal estado y de difícil trânsito, el aislamiento, la escasez de recursos y la inexistência de transporte publico, impidem a menudo a estos jóvenes concurrir diariamente a las escuelas de los pueblos cercanos u otras (González; Costantini, 2011, p. 257).

Ademais, o internato compõe a dinâmica formativa porque é também educativo, favorece a vida de grupo e a auto-organização, princípio construído na historicidade da Pedagogia da Alternância a partir das aprendizagens com os movimentos sociais e com a pedagogia socialista, especialmente no território brasileiro. Nesse sentido, ao afirmarmos que o internato é organizado pedagogicamente e que faz parte da vida de grupo e da auto-organização dos estudantes, nos apoiamos em um dos maiores “objetivos da organização que é quebrar a autoridade absoluta baseada na força, substituindo-a pela autoridade do coletivo, encarregado de criar a vida e sua própria organização” (Pistrak, 2011, p. 161). O internato também traz implicações sobre o fazer do pessoal pedagógico, pois sua organicidade pedagogicamente orientada e auto-organizada envolve também os profissionais que trabalham no CEFFA. Nesse sentido, há um reconhecimento, em ambos os países da sua importância na promoção da formação do estudante, o que vem sendo garantido na expressa maioria dos CEFFA por estas razões. Na tabela 02, o pessoal pedagógico expressa sua percepção em torno da permanência do docente no internato como favorável à formação, o que traduz a compreensão acerca da relevância de uma

docência que se produz também nessas relações de convivência, vida de grupo e auto-organização.

Sendo assim, os diálogos produzidos sobre a organização temporal e a dinâmica formativa do CEFFA com a Pedagogia da Alternância, nos revelam as aproximações das percepções dos sujeitos no Brasil e na Argentina, em realidades distintas, contudo, na defesa por uma alternância paritária, integrativa e pedagogicamente organizada para favorecer o acesso e a formação do estudante camponês.

Na tabela 02, conheceremos o nível de acordo e/ou desacordo do pessoal pedagógico sobre o trabalho docente, a saber:

Tabela 2 - Nível de acordo e/ou desacordo do Pessoal Pedagógico sobre o trabalho docente no CEFFA

Afirmativas sobre o trabalho docente no CEFFA	Não sabe ou não se aplica		Totalmente em desacordo		Ligeiramente em desacordo		Ligeiramente de acordo		Totalmente de acordo	
	BRA	ARG	BRA	ARG	BRA	ARG	BRA	ARG	BRA	ARG
A permanência do corpo docente no internato favorece a formação dos estudantes	2,6%	2,6%	1,6%	0,9%	4,8%	2,3%	17,3%	16,2%	73,6%	78,0%
O modelo formativo do CEFFA tem um impacto positivo no papel do corpo docente	3,8%	1,6%	2,4%	1,6%	2,4%	1,7%	14,7%	15,9%	76,7%	79,2%
Como o ensino das disciplinas básicas está relacionado com a profissão, o trabalho docente é facilitado.	2,2%	2,3%	0,6%	1,6%	1,6%	4,4%	14,9%	34,9%	81,5%	56,9%
A tutoria docente impacta positivamente na formação do estudante.	1,4%	0,7%	1,4%	0,6%	1,0%	0,2%	10,9%	10,5%	85,3%	88,0%

Afirmativas sobre o trabalho docente no CEFFA	Não sabe ou não se aplica		Totalmente em desacordo		Ligeiramente em desacordo		Ligeiramente de acordo		Totalmente de acordo	
	BRA	ARG	BRA	ARG	BRA	ARG	BRA	ARG	BRA	ARG
A preparação dos estudos pelo corpo docente antes de realizar o estágio no meio socioprofissional permite especificar os objetivos da prática.	1,2%	3,1%	1,0%	1,2%	2,6%	0,9%	19,9%	24,3%	75,3%	70,5%

Fonte: Gerke; Benisio (2024); Durand; Divinsky (2024).

As questões relacionadas ao trabalho docente e/ou do pessoal pedagógico nos CEFFA, a partir da dinâmica formativa com a Pedagogia da Alternância, tem nos provocado a pensar as suas diferentes implicações. Para nós, tais questões se enredam, sobretudo, ao debate da formação, da identidade e/ou identidades (monitor-educador-professor) e da profissionalização docente (Durand, 2009; Gerke de Jesus, 2011, 2018; González-Garcia; Gagnon, 2019; Granereau, 2020). Nessa perspectiva, dialogamos com as percepções expressas quantitativamente no quadro 02, nas experiências do Brasil e da Argentina, a partir do papel historicamente construído sobre o trabalho docente e sua relação com as categorias citadas.

Sobre a importância da permanência do pessoal pedagógico no internato para a formação, há uma concordância plena de 73,6% no Brasil e 78,0% na Argentina. No que se refere ao CEFFA impactar no papel do corpo docente, com 76,7% de concordância do Brasil e 79,2% da Argentina e o impacto da tutoria no fazer docente com 85,3% de concordância plena no Brasil e 88,0% na Argentina, inferimos uma relação com a identidade docente cunhada a partir dos papéis de monitor-educador-professor. Ao recorrermos à origem da Alternância na França, sobretudo a partir da obra de seu fundador,

Granereau (2020), reconhecemos as três identidades, ora tomadas como distintas, ora tomadas como única a serem assumidas na totalidade das funções que são realizadas pelo pessoal pedagógico. Em sua narrativa, encontramos a afirmativa de que ele próprio, Granereau, foi nomeado precipuamente monitor dos primeiros aprendizes agrícolas (Granereau, 2020, p. 72); mais adiante em sua narrativa relata [...] “às 6 da noite, eu deixava de ser monitor para retomar meu papel de educador cristão” (Granereau, 2020, p.82); e, posteriormente traz para si também o papel de professor, quando afirma: “Fiel a meus deveres de professor, procurei incessantemente o meio de tornar mais viva a formação intelectual e de lhes dar um método de trabalho que pudessem manter em suas casas depois que terminassem as aulas”(Granereau, 2020, p.88). Desde então, nas diferentes experiências essas têm sido as três identidades cunhadas (Gutierrez; Gagnon, 2019; Gerke de Jesus, 2018). No Brasil e na Argentina, na expressa maioria dos CEFFA investigados o docente é conhecido e reconhecido como monitor, aquele que realiza o trabalho da docência na sala de aula, da monitoria, do acompanhamento da vida de grupo e da efetivação das mediações pedagógicas (Gerke de Jesus, 2018; Durand, 2009), ou seja, o profissional docente que acompanha e ajuda o estudante no CEFFA e no meio socioprofissional e comunitário, ele acumula as identidades de professor e educador na figura do monitor. Contudo, há que se registrar a variação em algumas experiências, sobretudo aquelas vinculadas à manutenção direta do estado, ou seja, professor é aquele que trabalha a docência curricular obrigatória e o monitor é o profissional que faz a tutoria, trabalha com as mediações e acompanha a vida de grupo. Já a identidade de educador, especialmente no Brasil, se distância da figura do educador religioso de Granereau e se aproxima do educador de Freire (1996). Desta forma, a Pedagogia da Alternância, especialmente no Brasil,

praticada a partir dos pressupostos da Educação Popular e no seio dos movimentos sociais organizados tem assumido essa identidade (Gerke de Jesus, 2018).

Desta forma, ao olharmos para os percentuais que sinalizam um pleno acordo com a permanência do monitor/tutor no internato, com o impacto da tutoria e da dinâmica organizativa e formativa do CEFFA no papel do corpo docente, compreendemos que há um reconhecimento da especificidade docente no trabalho produzido. Essa especificidade, reconhecida pelos sujeitos nos permite inferir acerca da sua necessidade, ou seja, trabalhar com a Pedagogia da Alternância nos exige uma construção identitária docente disposta a assumir um trabalho que transcende as práticas de ensino na sala de aula, impactando num fazer que provoca o deslocamento de papeis. O docente e/ou o pessoal pedagógico passa a ocupar os entrelugares do ensino, de aprendizagem, do acompanhamento, da colaboração, da auto-organização e da gestão, daí o fato dos CEFFA assumirem, praticamente em sua totalidade, à docência como uma identidade do monitor ou do educador, contrapondo-se inclusive à identidade do professor, que na lógica da escola convencional está relacionado ao ensino da sala de aula.

Posta essa questão, é imperioso registrar que o monitor não é um “faz tudo”, mas um profissional que trabalha à docência no âmbito das atividades de ensino, nos espaços e tempos da escola e do meio socioprofissional, como também as atividades que compõem a dinâmica educativa do ambiente e do uso das mediações pedagógicas da Alternância. Nessa perspectiva, a luta por uma remuneração justa, equivalente às horas trabalhadas, tem sido importante, em ambos os países.

Dado que las EFAs están ubicadas en el medio rural, la organización de un equipo docente cuidadosamente seleccionado, contratado a tempo completo, con distintas responsabilidades y con el desarrollo de las horas de cátedra, facilita el traslado y permanência de los docentes em el establecimiento (González; Costantini, 2011, p. 254).

De igual modo as discussões nos espaços de organização e formação docente tem pautado a necessidade de garantir as devidas condições de trabalho, uma vez que na esteira da historiografia da Pedagogia da Alternância muito se fez a partir dos critérios de vocação, dom e voluntariado. Atualmente, nos dois países, há uma consciência crítica em relação aos vínculos profissionais do pessoal pedagógico, com vistas a romper a precarização e garantir a profissionalidade docente na especificidade do trabalho com a Pedagogia da Alternância (Gerke de Jesus, 2018).

Não obstante, ainda no quadro 02, as percepções acerca da relação disciplina básica e o trabalho do estudante facilitarem o fazer docente se apresentam com maior distanciamento entre Brasil e Argentina. No Brasil o nível de concordância plena é de 81,5% e na Argentina 56,9%. Um dos fatores identificados para mais de 80% de concordância no Brasil é o fato dos CEFFA acolherem majoritariamente estudantes que vivem e trabalham no campo. Os cursos ofertados nos CEFFA investigados são de agropecuária, com algumas poucas especialidades, mas ainda assim voltadas para as atividades nessa área. Já na Argentina, em sua maioria, os CEFFA também oferecem cursos em agropecuária, contudo, em algumas regiões, os estudantes não possuem relação direta de trabalho com o campo.

Como última questão abordada no quadro 02, trazemos o planejamento do corpo docente como importante e necessário para a realização do estágio, pelo estudante. Nessa perspectiva, 73,3% do

pessoal pedagógico brasileiro e 70,5% dos argentinos manifestaram-se plenamente de acordo. Ao encontro do exposto acerca da remuneração e condições de trabalho, o planejamento docente é imprescindível para uma qualificada formação. Planejar e/ou se preparar, por sua vez, tem a ver com coletividade e com auto-organização. Nada se faz sozinho e nos fazeres que compõem a dinâmica organizativa e formativa da Pedagogia da Alternância, fazer com o outro requer planejar e se preparar. O momento do estágio é deveras importante no itinerário formativo e ele ocorre em vários momentos, inclusive no ensino fundamental I. O estágio depende ainda dos parceiros da formação, das famílias e/ou órgãos e entidades que acolhem os estudantes, daí a necessidade de uma boa articulação com os parceiros e um bom planejamento para as aprendizagens no âmbito da formação técnica e profissionalizante.

Tabela 3 - Participação do Pessoal pedagógico nos Processos Formativos na Especificidade da Pedagogia da Alternância

Afirmativas acerca da participação e/ou recebimento de formação docente na especificidade da Pedagogia da alternância	Participou e/ou recebeu formação	
	%	
	BRA	ARG
1) O papel do professor-educador-monitor no CEFFA.	84,1	83,6
2) O funcionamento do CEFFA. Organização pedagógica e administrativa.	70,0	62,3
3) O sistema de formação por Alternância e seus fundamentos pedagógicos.	84,1	83,9
4) A formação integral dos estudantes.	76,5	74,2
5) O acompanhamento do estudante e a tutoria.	77,2	72,3
6) Participação na associação local e representação política.	58,1	54,5
7) Preparação dos estudantes antes do estágio no meio socioprofissional e comunitário	70,2	62,7
8) Visita aos estudantes no meio socioprofissional e comunitário	70,8	70,0
9) Mediações didático-pedagógicas da Alternância (Plano de estudos, Caderno da Realidade, visitas às famílias, Viagens de estudos, etc.)	86,3	86,2

10) Documentos normativos sobre a Pedagogia da Alternância	78,0	77,7
11) Articulação ou transversalidade entre as áreas e/ou disciplinas do conhecimento	65,9	67,4
12) Relações interpessoais na perspectiva da PA no CEFFA	76,8	75,0

Fonte: Gerke; Benísio (2024); Durand; Divinsky (2024).

Este terceiro e último quadro, apresenta dados sobre os percentuais de participação do pessoal pedagógico em processos formativos, a partir das temáticas que atravessam a organização e a dinâmica formativa dos CEFFA com a Pedagogia da Alternância. As mesmas temáticas foram apresentadas aos sujeitos participantes nos dois países, uma vez que são essas as mais frequentes abordadas em suas formações. Ao analisarmos a primeira temática, sobre o papel do professor-educador-monitor e a nona sobre as mediações didático-pedagógicas da Alternância, identificamos que mais de 80% dos sujeitos já participaram de formações que as tematizaram, fato esse que corrobora para o reconhecimento da especificidade do papel docente na Pedagogia da Alternância, como discutido por nós a partir dos dados do quadro 02.

A formação do pessoal pedagógico (monitores-educadores-professores) nas experiências dos dois países é conduzida pelas organizações que mantêm e articulam o trabalho dos CEFFA, em nível regional e nacional. As temáticas trazidas orbitam os fazeres didático-pedagógicos e os fundamentos da Pedagogia da Alternância, como também os pilares dos CEFFA. Nesse sentido, afirma Durand (2009):

La alternancia es una concepción educativa que exige y condiciona un perfil especial de formador. Para su propia formación, se requerirá una metodología específica que le permita adquirir las capacidades necesarias para acompañar a sus alumnos en un aprendizaje desde la realidad, y en una formación integral como persona (Durand, 2009, p. 74).

A garantia da oferta da formação esteve presente desde a criação dos primeiros CEFFA nos dois territórios, pois era e é preciso um novo educador para uma nova escola (Martins, 2019). Especificamente no Brasil, lemos:

O 1º curso de formação dos (as) “estagiários” para monitores das EFAs ocorreu no período de 10 de março a 25 de agosto de 1971, no entanto, o 1º plano de formação somente se dá em dezembro de 1975, intitulado: Um novo educador do meio rural: plano pedagógico do curso de formação para novos monitores das escolas da família agrícola (Martins, 2019, p. 323).

Destarte, compreendemos que a formação é elemento de sustentação do trabalho no CEFFA, considerando a formação inicial em serviço no primeiro ano de trabalho daqueles que iniciam na Pedagogia da Alternância, como a formação continuada e a formação por área do conhecimento. Por outro lado, nos chama atenção a similaridade do percentual de monitores que participaram de formações que tematizaram a participação na associação local e representação política, na proporção de 58,1% no Brasil e 54,5% na Argentina. Entre os doze temas citados, esse foi o com menor número de participação nos dois países, o que traz indícios de fragilidades na oferta formativa que tenha em pauta as dimensões da participação na associação local e no envolvimento político.

Por fim, é imperioso registrar que os processos formativos do pessoal pedagógico são empreendidos por alternância e em alternância, ou seja, se dão na organicidade que alterna os espaços e tempos da formação, entre o centro formativo e a escola onde trabalha, como na dinâmica do uso das mediações pedagógicas, pautados ainda nos princípios que sustentam a Pedagogia da Alternância. Desse modo, o monitor-educador-professor do CEFFA apropria-se da

Pedagogia da Alternância na formação e no trabalho, integrando teoria e prática, pressuposto imprescindível na formação dos estudantes e também na docência para este fim.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos a dialogar com as experiências dos Centros Familiares de Formação por Alternância, do Brasil e da Argentina, a partir de uma análise dos dados quantitativos que representam as percepções do pessoal pedagógico sobre a Pedagogia da Alternância, nos colocamos no lugar de provocadores que refletem qualitativamente a partir do dado e das experiências que acumulamos como pesquisadores e trabalhadores na e com a Alternância. Nossa perspectiva situa-se no âmbito de identificar, tensionar e propor junto aos coletivos ações que possam contribuir para qualificar os saberes e fazeres no âmbito do trabalho com a Pedagogia da Alternância, como também em suas condições que se relacionam ao exercício profissional e à formação, considerando para tanto a legítima percepção dada por aqueles que estão diretamente envolvidos, nesse caso, os docentes e/ou o pessoal pedagógico.

Desta forma, identificamos muitas similaridades em relação aos percentuais do nível de acordo e/ou desacordo entre os dois países, que possuem dessemelhanças em relação aos seus territórios e modos produtivos; à situação socioeconômica, que nesse momento na Argentina é extremamente desafiadora em contraposição ao gradativo crescimento que vivemos no Brasil; e em relação ao envolvimento dos CEFFA com os movimentos organizados. Por outro lado, as trajetórias de criação dos CEFFA; a organicidade espacial e

temporal; a dinâmica formativa e o uso das mediações pedagógicas; bem como os processos formativos na especificidade da Pedagogia da Alternância, são similaridades encontradas em ambas as experiências que refletem as aproximações em relação aos percentuais de percepção.

Portanto, nosso propósito com a pesquisa foi fazer a escuta, alcançar os sujeitos e identificar suas percepções sobre um trabalho por nós realizado ao longo de 55 anos, com vistas a fortalecer a Pedagogia da Alternância nos CEFFA, quanto em outros espaços formativos, da educação básica à pós-graduação. Ademais, nossa luta será constante pelo direito à educação dos povos do campo em seus territórios, garantindo como política pública e entrelaçada a outras que convergem com a vida e a sua sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. Et Al. Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo: Protagonismo e Identidades em Construção. In: MOLINA, M. (org.). Educação do Campo e Pesquisa II. Questões para Reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010.

ARGENTINA. Ley n. 26.206, de 27 de Diciembre 27 de 2006. Institui la Ley de educación nacional. Buenos Aires, 27 dic. 2006. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BACALINI, G.; FERRARIS, S. Estrategias educativas para el crecimiento comunitario y el mejoramiento de la calidad de vida en el medio rural: programa Centros educativos para la producción total y su relación con el desarrollo local. In: BURIN, D.; HERAS, A. I. (org.). Desarrollo local: Una respuesta a escala humana a la globalización. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, 2001.

BEGNAMI, J. B. Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BENÍSIO, J. D. Currículo da Escola Família Agrícola: entre o programa oficial e o plano de estudo. 163 f. Dissertação. Mestrado profissional em Educação do Campo. PPGEducampo, Centro de Formação de Professores – CFP. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. UFRB, Amargosa, 2023.

BOURGEON, G. Sócio-pédagogie de l’alternance. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1979.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Diário Oficial da União: Seção 1, p. 41, 16 ago. 2023. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-001-2023-08-16.pdf>.

CALIARI, R. O. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local. Lavras, MG: UFLA, 2002.

DIVINSKY, P. El desarrollo territorial y las escuelas de familia agrícola (EFA). El caso de la EFA San Pedro. 2018. f. 221. Tese (Doutorado em Políticas Sociais). Universidade de Buenos Aires. Buenos Aires, 2018.

DURAND, J. C. Experiencias universitarias de formación en alternância. In: GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; DURAND, J.C. Alternancia y construcción de alternativas educativas. Buenos Aires: Minõ y Dávila editores, p. 63-78, 2009.

DURAND, J. C. DIVINSKY, P. I. Percepciones de los diferentes actores sobre los impactos de los Centros Familiares de Formación en Alternancia en Argentina. Informe de Investigación. Argentina. Grupo Internacional de Investigación y Reflexión sobre la Alternancia (GIIRA). Buenos Aires, 2024.

FERNÁNDEZ, M. DEL C.; WELTI, M. E. Historia y desarrollo de las escuelas de la familia agrícola en la provincia de Santa Fe: una singular articulación de saberes socialmente productivos. Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación, V.1. 2014 <https://doi.org/10.35305/rece.v0i1.125>.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 20.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa* [online]. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GONZÁLEZ, I. C.; COSTANTINI, A. O. El caso de la alternância em la educación media rural. In: PLENCOVICH, M. C.; COSTANTINI, A. O. *Educación, ruralidade y territorio*. 1.ed. Buenos Aires: Fundación CICCUS, 2011.

GERKE DE JESUS, J. *Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e fazeres do Campo*. 1. ed. Vitória: GM editora, 2011.

GERKE DE JESUS, J. *Profissão Docente do Campo*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

Gerke, J; FOERSTE, E. A pesquisa na formação por alternância: Desvelando caminhos e cunhando utopias possíveis. In: FOERSTE, E. et al. (org.) *Pedagogia da Alternância, 50 anos em terras brasileiras: Memórias, trajetórias e desafios*. 1.ed. Curitiba: Appris, p. 81-94, 2019.

GERKE, J. BENÍSIO, J. D. *As Contribuições do Sistema Pedagógico dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) no Brasil na Perspectiva dos seus Protagonistas*. Grupo Internacional de Investigação e Reflexão sobre a Alternância (GIIRA). Brasil, 2024.

GIMONET, J. C. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GONZÁLEZ-GARCÍA, J.; GAGNON, C. La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos. *Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis*, v. 4, e7369, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7369>.

- GRANEREAU, A. O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância. In: Oliveira, E. G. de; Neto, E. A. A.; (org.). Tradução de Mânfió, A. J.; Fassini, A. Burghgrave, T. Fortaleza: Edições UFC, 2020.
- GRECO, M. et al. Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica. E+E: Estudios De Extensión En Humanidades, 6(7). 2019. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/24187>.
- MALGLAIVE, G. La formation alternée des formateurs. SIDA, n. 297, p. 34-48, jan. 1979.
- MARTINS, F. C. Pedagogia da Alternância: Uma possibilidade formativa cidadã. In: FOERSTE, E. et al. Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras. Memórias, trajetórias e desafios. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- MIANO, M. A. Actores, demandas y articulaciones en la apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina. Universidad Iberoamericana. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. XLIX; 2; 7, p. 121-152, 2019.
- NOSELLA, P. Educação do Campo: Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2013.
- PETTITI, E. M.; RODRÍGUEZ, L. G. El movimiento de la Pedagogía de la Alternancia en la escuela rural: desde Francia a la Argentina (1968-1983). Revista De Historia Americana Y Argentina, 58(1), 185–214. 2023. <https://doi.org/10.48162/rev.44.042>.
- PINEAU, G. Alternância e Desenvolvimento Pessoal: A Escola da Experiência. In: I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, p. 56-63, 1999.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da escola do trabalho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PUIG-CALVÓ, P. Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. 2006. 389f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, 2006.

PUIG-CALVÓ, P.; GARCIA-MARRIRODRIGA, R. La Alternância: Um Sistema Educativo em Constante Evolución. Contribución Al Desarrollo De Las Personas y los Territorios. In: Foerste, E. et al. (org.). Pedagogia da Alternância, 50 anos em terras brasileiras: Memórias, trajetórias e desafios. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Políticas de Educação Superior no Campo. In: Molina, M. (org.). Educação do Campo e Pesquisa II. Questões para Reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

Endereços para correspondência:

Janinha Gerke - Rua Gonçalves Dias, 1.193. Serra/ES. Cep: 29.163-161.
janegerke@yahoo.com.br.

Julio Cesar Durand - Cerrito 1250. Buenos Aires. Argentina C1010AAZ.
jdurand@austral.edu.ar.

Patrícia Divinsky - Padilla 657 - CABA C1414AGI. Buenos Aires/Argentina.
pdivinsky@gmail.com.