

## Pedagogia da Alternância e os pilares dos CEFFAs em debate

 João Batista Begnami<sup>1</sup>,  Ricardo Ferreira Vital<sup>2</sup>,  Idalino Firmino dos Santos<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas - AMEFA. Rua Olívia Maria de Jesus, 1710 - Floramar, Belo Horizonte - MG. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [jobabe63@gmail.com](mailto:jobabe63@gmail.com)

**RESUMO.** Este artigo objetiva discutir os princípios dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), compreendidos como os Quatro Pilares, e apresentar possíveis ressignificações, a partir do contexto brasileiro. Para tanto, realiza-se uma análise documental ressaltando aspectos dos referenciais teóricos e metodológicos que embasaram historicamente o pensar, sentir e fazer da Pedagogia da Alternância. Evidencia as contradições do ecletismo desses referenciais e os tensionamentos vivenciados, no encontro da Pedagogia da Alternância, principalmente, com o movimento da Educação do Campo. Observa-se neste movimento, um despertar para a necessidade de revisão e a reorganização dos Quatro Pilares dos CEFFAs à luz das abordagens teóricas e pedagógicas críticas. Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância é reafirmada como uma construção histórica, cujas práticas sociopedagógicas a aproxima dos pressupostos teóricos e epistemológicos da Educação do Campo, Pedagogia Socialista, Pedagogia Libertadora-Freiriana, Pedagogia Histórico-crítica e a Pedagogia do Movimento, vinculando suas finalidades educativas com perspectivas da luta contra a sociedade desigual, a favor de um novo projeto de campo e sociedade, fortalecendo a hegemonia da classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** pedagogia da alternância, centros educativos familiares de formação por alternância, quatro pilares, teorias críticas da educação.

# Pedagogy of Alternation and the pillars of CEFFAs under debate

**ABSTRACT.** This article aims to discuss the principles of the Family-Based Educational Centers for Alternating Training (CEFFAs), known as the Four Pillars, and to present their possible re-significations within the Brazilian context. To this end, a documentary analysis is carried out, highlighting aspects of the theoretical and methodological frameworks that have historically supported the thinking, feeling, and doing of the Pedagogy of Alternation. It exposes the contradictions inherent in the eclecticism of these frameworks and the tensions experienced when the Pedagogy of Alternation intersects with other movements, particularly the Rural Education movement. Within this movement, an awakening is observed towards the need to review and reorganize the Four Pillars of the CEFFAs in light of critical theoretical and pedagogical approaches. From this perspective, the Pedagogy of Alternation is reaffirmed as a historical construction, whose socio-pedagogical practices align it with the theoretical and epistemological assumptions of Rural Education, Socialist Pedagogy, Freirean Liberation Pedagogy, Historical-Critical Pedagogy, and the Pedagogy of the Movement. This alignment links its educational purposes to the struggle against an unequal society, advocating for a new project for the countryside and for society as a whole, thereby strengthening the hegemony of the working class.

**Keywords:** pedagogy of alternation, family-based educational centers for alternating training, four pillars, critical theories of education.

# La Pedagogía de la Alternación y los pilares de los CEFFA en debate

**RESUMEN.** Este artículo analiza los principios de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA), entendidos como los Cuatro Pilares, y presenta posibles redefiniciones en el contexto brasileño. Para este propósito, se realiza un análisis documental que destaca aspectos de los marcos teóricos y metodológicos que históricamente han sustentado el pensamiento, la percepción y la práctica de la Pedagogía en Alternancia. Se destacan las contradicciones inherentes al eclecticismo de estos marcos y las tensiones que se experimentan en la intersección de la Pedagogía en Alternancia, en particular con el movimiento de la Educación Rural. Este movimiento revela una conciencia de la necesidad de revisar y reorganizar los Cuatro Pilares de los CEFFA a la luz de enfoques teóricos y pedagógicos críticos. Desde esta perspectiva, la Pedagogía de la Alternancia se reafirma como una construcción histórica, cuyas prácticas sociopedagógicas la acercan a los presupuestos teóricos y epistemológicos de la Educación Campesina, la Pedagogía Socialista, la Pedagogía de la Liberación Freireana, la Pedagogía Histórico-Crítica y la Pedagogía del Movimiento, vinculando sus propósitos educativos con perspectivas de lucha contra una sociedad desigual, a favor de un nuevo proyecto campesino y social, fortaleciendo la hegemonía de la clase trabajadora.

**Palabras clave:** pedagogía de la alternancia, centros educativos familiares para la formación en alternancia, cuatro pilares, teorías críticas de la educación.

## Introdução

O encontro dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e da Pedagogia da Alternância com o Movimento da Educação do Campo, articulado aos Movimentos Sociais, Sindicais e da Educação Popular que reivindicam a garantia dos direitos educacionais dos trabalhadores rurais, conforme Caldart (2008) e Molina (2009), ao final dos anos de 1990, foi um dos espaços de maior tensionamento sobre os significados dos Quatro Pilares, seus princípios fundamentais. Desde a sua chegada e implantação no Brasil, a partir de 1968, os CEFFAs estão sujeitos às adequações das comunidades circundantes, e eles refletem as relações sociais, os modos de produzir e reproduzir a vida dos diversos territórios camponeses.

Sendo assim, os sujeitos que protagonizam e constituem os movimentos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, igualmente, refletem os “graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa para a utilização do território” nos quais se vinculam, conforme Molina, (2009, p. 31). Essa vinculação coloca a discussão da Educação do Campo no cenário da discussão do projeto de campo, que por sua dimensão e importância envolve também os conceitos mais gerais de sociedade (Telau, 2015).

Nos processos de inserção nos diversos contextos históricos de norte a sul, a participação de cada território à Pedagogia da Alternância, faz emergir uma polissemia de sentidos, desde os contatos com o Movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), inspiradas na Teologia da Libertação, o Movimento da Educação Popular, baseado em Paulo Freire, entre outros. Porém, foram os encontros e confrontos com os Movimentos Sociais de luta pela terra, em especial, o envolvimento com o movimento de luta pela Educação do Campo, e mais recentemente, o movimento da Agroecologia, os palcos de maiores tensionamentos, resultando em desequilíbrios, diálogos, alterações, possibilitando rediscussões sobre os fundamentos filosóficos, psicológicos e educacionais que sustentam o Movimento CEFFA, desde sua criação, alimentada desde sua origem, nos fundamentos da filosofia e abordagem pedagógica humanista.

O estudo de Roberto Telau foi um dos pioneiros nesta perspectiva, demonstrando que “a literatura especializada sobre a Pedagogia da Alternância mostra que suas inspirações são

predominantemente as teorias humanistas, mesmo que, às vezes, recorre às teorias críticas”. (Telau, 2015, p. 22).

Para Gimonet (2007), o movimento CEFFA se encontra desde sua origem com movimentos sociais e religiosos, a exemplo da Juventude Agrária Católica (JAC), que se inspira no método dialético: ver, julgar e agir, referenciado em *Joseph Léon Cardijn, Cardeal* Belga, engajado na pastoral social, vinculada ao movimento operário no início do século XX. (Castelhano, 2007). Ainda segundo Gimonet (2007), a pedagogia ativa é uma das referências teóricas que mais contribuiu para o embasamento da Alternância. Por outro lado, está presente também a Filosofia Personalista, em especial de Emmanuel Mounier, bem como o espírito e os procedimentos da educação nova e de outros pensadores e pedagogos que servem como referências ou prestam sua contribuição, conforme Telau (2015). Gimonet (2007) cita autores consagrados desta corrente pedagógica, tais como:

Decroly e seu método dos “centros de interesse”, R. Cousinet e o trabalho livre em grupos, J. Dewey e a relação entre experiência e educação, C. Freinet e o texto livre ou a biblioteca de trabalho, M. Montessori, mas, também, as orientações de Steiner, da Escola Alsaciana ... Depois, mais tarde, os aportes de J. Piaget, ... C. Rogers, B. Schwartz [...], mas, também, P. Freire e a educação como prática da liberdade, pelos seus métodos de alfabetização. (Gimonet, 2007, p. 24).

Esta lista de autores evidencia uma tendência eclética nos referenciais teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância ao longo de sua trajetória histórica. Em contraponto, este artigo quer refletir sobre a necessidade da Alternância se aproximar de referenciais que mais potencializam a captura das contradições sociais, econômicas, políticas atuais e possam conduzir o trabalho pedagógico com mais clareza de princípios, finalidades formativas, dando os contornos de uma ação pedagógica numa perspectiva dialética da práxis crítica e transformadora.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é debater os princípios fundamentais dos CEFFAs - os Quatro Pilares - e apresentar ressignificações, a partir do contexto brasileiro. Neste propósito, realiza uma análise documental ressaltando aspectos dos referenciais teóricos e metodológicos que embasaram historicamente o pensar, sentir e fazer da Pedagogia da Alternância. Evidencia as contradições do ecletismo desses referenciais e os tensionamentos vivenciados no encontro da Pedagogia da Alternância, principalmente, com o movimento da Educação do Campo e os Movimentos Sociais camponeses em lutas pela terra e por direitos. Os tensionamentos despertam para a revisão e a reorganização dos Quatro Pilares e a aproximação

da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs à luz das abordagens críticas da educação, inspiradas, principalmente, na Filosofia da Práxis, conforme Marx e Engels (1979), Marx (1993), Freire (1978; 1983), Saviani (1987; 2005), Gramsci (2001) e Nosella (2019).

Nesta perspectiva, o artigo descreve, num primeiro movimento, o histórico dos Quatro Pilares dos CEFFAs e dos encontros, confrontos e tensionamentos com os contextos da Educação do Campo e outros movimentos os quais provocam o seu revigoramento. Na sequência, apresenta as referências teóricas da pedagogia crítica e, por fim, à luz desses novos referenciais sugere rever os pilares fundantes dos CEFFAs.

### **Os Quatro Pilares na cena do Movimento CEFFA**

O esquema dos Quatro Pilares começou a ser apresentado no Brasil a partir da segunda metade dos anos de 1990, em diversos eventos, internacionais, nacionais e estaduais, como Seminários, Assembleias, Congressos e Reuniões do movimento CEFFA. Documentos pedagógicos, relatórios de eventos, artigos e pesquisas passaram a citar os Quatro Pilares como princípios fundamentais da Pedagogia da Alternância ou dos CEFFAs. Desde então, os Pilares dos CEFFAs tornaram-se conteúdo comum nas formações de educadores, das famílias e dirigentes associativos, reforçando um discurso da necessidade de uma linguagem e compreensão comum das características dos CEFFAs para reforçar a sua identidade.

A nossa pesquisa identifica um processo de construção de pilares- meios e pilares-fins. “Pedagogia da Alternância” e a “Associação” são os pilares-meios e a “Formação Integral” e o “Desenvolvimento do Meio” são os pilares-fins, segundo Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 66); Gimonet (2007, p. 15). Estes Quatro Pilares, no dizer desses autores, dão a identidade política e filosófica ao movimento educativo dos CEFFAs no mundo.

De certa forma, as práticas de formação com o discurso baseado na representação dos Quatro Pilares geraram coesão identitária dos CEFFAs, pelo menos em termos de uma linguagem comum. Sem sombras de dúvidas, o princípio da unidade é muito importante para o fortalecimento da organicidade coletiva do movimento educativo dos CEFFAs, sobretudo, para se atingir suas finalidades educativas e conquistar políticas públicas de reconhecimento da Pedagogia da Alternância e de financiamento.

O Parecer CEB/CNE/MEC N° 01/2006 (Brasil, 2006) reconhece e fundamenta os dias letivos na comunidade para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs e a Lei Federal Complementar de N° 12.695, de 25 de julho de 2012 (Brasil, 2012), no seu artigo 13,

abre a possibilidade para os CEFFAs se inserirem no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Estes marcos legais são frutos das lutas empreendidas pelo fórum CEFFA do Brasil, os quais acenam para a importância de sua continuidade, visando o aprofundamento das políticas públicas e a manutenção da unidade na diversidade da Pedagogia da Alternância em âmbito nacional. Estes dois marcos iniciais se complementam e ampliam com a Resolução CEB/CP Nº 01/2023 que institui as Diretrizes da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior. (Brasil, 2023).

Em sua reflexão em torno dos Quatro Pilares dos CEFFA, citando Puig-Calvo (2005), Gimonet (2007) afirma que eles “constituem as invariáveis do movimento mundial dos CEFFAs”, o que propicia unidade na diversidade e, por isso, são “invariáveis inegociáveis”. Porém, o autor assevera que tais pilares são muito genéricos e precisam ganhar ressignificações, de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos onde estão inseridos (Gimonet, 2007, p. 15). Este autor afirma ainda que, na França, a “Carta de Identidade” das Casas Familiares Rurais (CFRs) é um documento importante, pois ele explicita seis pontos que estabelecem as características do movimento CEFFA naquele país, quais sejam:

Finalidades: de um lado, a educação, a formação profissional e geral associada e a orientação dos adolescentes, e, de outro lado, a contribuição para o desenvolvimento do meio; um contexto de implantação e de ação: o meio rural; uma estrutura, ao mesmo tempo jurídica e participação e responsabilização das famílias: a associação; um método pedagógico: a alternância com suas implicações quanto ao papel educativo dos pais e mestres de estágio profissionais e suas técnicas e instrumentos pedagógicos; uma estrutura educativa: o internato e o pequeno grupo; uma equipe educativa animadora do conjunto. (Gimonet, 2007, p. 14).

A carta de identidade, conforme Gimonet (2007), é um convite para que em cada país o movimento CEFFA construa a sua própria carta. Sendo assim, a celebração dos mais de 50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil, realizada em 2019 e dos 90 anos em 2025, nos convoca para a reflexão, avaliação de nossas práticas pedagógicas e associativas e revisão de nossas referências, tensionadas, sobretudo, nos últimos 25 anos de convívio com o Movimento da Educação do Campo.

### **Cruzamentos e tensões com os territórios camponeses e os movimentos da Educação do Campo**

Os CEFFAs sempre estiveram em tensões com os contextos camponeses em que chegaram. Logo no início da implantação, nos anos de 1960, encontrou com o movimento da

Educação Popular. As primeiras formações de educadores contaram com leituras de textos de Paulo Freire. As Mediações Didáticas como Planos de Estudo e Caderno da Realidade, por exemplo, foram traduzidas com base na leitura do livro Pedagogia do Oprimido. O método Ver-Julgar-Agir foi reencontrado nos contextos das Comunidades Eclesiais de Base, um dos vetores que ajudou na expansão dos CEFFAs pelo Brasil.

Na sua expansão, os CEFFAs chegam a todos os biomas do Brasil. Espalham-se por toda a Mata Atlântica, de norte a sul, à Caatinga, Cerrados, Amazônia, Pantanal e os Pampas. Nestes contextos e territórios diversos, suas práticas sociais, políticas e pedagógicas se dão nas interações com expressivos Movimentos Sociais e Sindicais do campo, principalmente aqueles vinculados aos trabalhadores e trabalhadoras rurais, à Central Única dos Trabalhadores; os movimentos de luta pela terra, Movimentos Extrativistas, Ribeirinhos, das Mulheres Quebradeiras de Coco, Geraizeiros, Comunidades e Povos Tradicionais, Povos dos Cerrados e da Caatinga, Movimento da Agroecologia, da Educação Contextualizada etc.

Foi ao final dos anos de 1990 que os Movimentos Sociais e Sindicais inauguram o movimento da Educação do Campo. Princípios deste movimento já estavam presentes nas práticas dos CEFFAs, mas como conceito a Educação do Campo emergiu nas lutas por direitos e pela Reforma Agrária. Os CEFFAs se envolveram desde o início, nas preparações e realizações das Conferências Nacionais da Educação do Campo, a primeira, em 1998, de forma mais tímida, e mais ativa em 2004, na qual se integrou à sua organização.

Neste cenário, os CEFFAs compõem comissões de Educação do Campo nos Estados. Integra a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) no MEC, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Em Minas Gerais, a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) coordena a Rede Mineira da Educação do Campo por um período, compõe a Comissão que elabora o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2007, e representa as Escolas Famílias na Comissão Permanente de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação (CPEC).

As Licenciaturas em Educação do Campo, com dezenas de cursos, em mais de 30 Instituições públicas de Ensino Superior no Brasil (Molina, 2020), passam a ser espaço importante de formação de futuros educadores dos CEFFAs. Organizadas em Alternância, facilitam o acesso e permanência no ensino superior, aos sujeitos do campo (Begnami, 2019).

O Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, dos CEFFAs, realizado na UFMG, foi outro espaço importante de estudos e sistematizações de experiências, à luz de referências teóricas e práticas críticas da Educação, por meio dos trabalhos de conclusão do curso. Um dos estudantes neste curso, monitor de EFA, desafiado a continuar seus estudos em nível de mestrado, escreveu:

A participação no Movimento da Educação do Campo trouxe para o Movimento CEFFA o vigor de revisão de uma pedagogia que esteve cristalizada e que agora pode ser ressignificada nos CEFFAs e utilizada nas universidades, em escolas públicas ligadas ao Movimento da Educação do Campo e em outros espaços de formação. Essas aproximações implicaram no Movimento CEFFA alguns tensionamentos. Se os CEFFAs tinham uma opção para o trabalho e a organização familiar, a partir de sua inserção no Movimento da Educação do Campo sua área de ação deveria estar mais no nível comunitário para possibilitar os processos mais coletivos de organização e trabalho. Outro tensionamento foi o de avançar para além da organização do trabalho produtivo para a dimensão do sujeito em relação à produção e às relações sociais e políticas da sociedade. (Telau, 2015, pp. 43-44).

Nesse sentido, os CEFFAs são desafiados em suas finalidades educativas, a ir além do aperfeiçoamento do trabalho no campo, das soluções individuais da empregabilidade e trazer intencionalidades mais amplas, visando fortalecer o projeto de hegemonia da classe trabalhadora camponesa, frente ao poder dominante do capital. Para tanto, é preciso buscar instrumentos de análise para entender melhor os engendramentos das relações sociais, tecnológicas e políticas que se desenvolvem em nosso mundo atual, com suas causas e consequências.

Os CEFFAs são tensionados, ainda, na sua relação com o Estado, no sentido de enfrentar as contradições desta aproximação, disputando espaços nas políticas públicas como direito dos camponeses, rompendo os dilemas da assistência social, embasada na lógica da filantropia, fortalecendo com isso perspectivas do protagonismo dos sujeitos do campo.

Outros exemplos de tensionamentos identificados nos estudos são aqueles relacionados com as abordagens pedagógicas, os referenciais teóricos e metodológicos, conforme nos assevera Telau (2015).

A história do Movimento da Pedagogia da Alternância nos mostrou que suas aproximações com a corrente humanista colocaram em xeque a sua identidade histórica como pedagogia popular do campo, trazendo entraves para os CEFFAs se constituíssem na perspectiva contra-hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação comprometida com a emancipação humana. Esses entraves têm maior visibilidade e se constituem uma contradição nos CEFFAs ... (Telau, 2015, p. 44).

Compreendemos que o trabalho pedagógico não deve se conduzir apenas por citações de autores. A clareza de princípios e finalidades educativas, o posicionamento político, o compromisso ético com as causas sociais, ao lado dos trabalhadores e das trabalhadoras, as leituras de contextos também dão contornos à ação pedagógica, reforçando o princípio de uma práxis crítica e transformadora.

Logo, esse caldo de encontros e confrontos provoca tensões, dilemas e transformações que nos possibilitaram o diálogo com outros referenciais. Nesta perspectiva, o referencial teórico que mais potencializa a captura das contradições do movimento do real, com análise e interpretação crítica, rigorosa e radical é aquele proporcionado pelo instrumental originário em Marx e Engels (1979).

### **Repercussões dos cruzamentos dos caminhos e dos diálogos com os referenciais críticos da educação**

As nossas vivências com o movimento da Educação do Campo nos abrem caminhos para pensar os Quatro Pilares dos CEFFAs na perspectiva da pedagogia crítica, cujo referencial teórico-epistemológico está baseado na teoria crítica que remonta ao pensamento de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895). A teoria crítica da educação e, por conseguinte, a pedagogia crítica possibilita pensar o ato educativo e a prática educativa concreta, conforme Libâneo (1998). Neste sentido, as relações entre a educação e a sociedade são permanentemente problematizadas.

É o que aprendemos no debate da Educação do Campo, ao pensar a escola a partir dos problemas sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais do campo. Ou seja, o debate da Educação do Campo inicia pelo debate de campo, das questões agrárias, da segurança alimentar e nutricional, dos modelos de desenvolvimento antagônico entre agronegócio e agricultura familiar camponesa, das questões das desigualdades sociais, entre outros. Nesse sentido, a pedagogia crítica diz respeito à teoria e a prática do processo de apropriação e construção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes que visam à emancipação humana, ou seja, a transformação das relações sociais, políticas e econômicas, numa perspectiva de hegemonia da classe trabalhadora.

A pedagogia crítica se baseia no Método Materialista Histórico-Dialético formulado por Marx e Engels (1979), como referencial teórico e metodológico para a análise e interpretação

da realidade histórica em que se insere a educação e a busca da emancipação humana e transformação da realidade. Assim, a pedagogia crítica lança mão das categorias essenciais para compreensão e para a ação educativa, quais sejam: a totalidade, concreticidade, historicidade e contraditoriedade. Nessa perspectiva, o movimento do pensamento pelo Materialismo Histórico e Dialético referencia a compreensão dos processos educativos, possibilitando a superação da concepção empírica da educação pela compreensão dialética que parte do concreto. Isso sugere um caminho epistemológico para a interpretação da realidade histórica e social na qual se insere a educação no âmbito dos CEFFAs e os seus pilares fundamentais. Desta forma, o caráter materialista e histórico deste referencial teórico, conforme Marx e Engels (1979), no que tange ao aspecto metodológico de interpretação da realidade, é a sua compreensão no contexto mais amplo possível da totalidade e concreticidade do real, feita pelo movimento do pensamento, na dimensão da dialética e contraditoriedade, presente nos fenômenos e nos problemas em estudo.

Para Saviani (1991), um caminho epistemológico possível para a compreensão da realidade educativa seria partir da realidade imediata, aparente e empreender abstrações, reflexões para chegar ao concreto. O concreto, na verdade, é a realidade pensada, apreendida e compreendida teoricamente. Sendo assim, do ponto de vista metodológico, é a reflexão, que transcende a realidade imediata, aparente, e chega à realidade pensada, descobrindo complexidades da compreensão do real.

É neste caminho metodológico e epistemológico do Materialismo Histórico e Dialético que emerge a concepção de educação como formação humana, como desenvolvimento integral, pleno da pessoa, definida no pensamento marxista como educação “omnilateral” (Marx & Engels, 1979, Marx, 1993). A omnilateralidade emerge da concepção marxista de ser humano que tem no trabalho a atividade vital e essencial humana. “O que o homem é coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem” (Marx & Engels, 1979, p. 19). Então, se a omnilateralidade, como desenvolvimento pleno da pessoa humana está na base da concepção marxista de educação (formação humana), no capitalismo a educação crítica e transformadora diz respeito à superação, concreta e histórica, da condição de alienação de homens e mulheres, resultante da divisão do trabalho.

A omnilateralidade, conforme o pensamento marxista, é considerada finalidade da educação, afirmam Enguita (1989) e Manacorda (1991). O conceito de omnilateralidade em Marx (1993) é definido como apropriação plena da humanidade pelo ser humano; expressa o humano como ser natural, universal, social e consciente. Na verdade, sob as condições de

dominação na sociedade capitalista, a omnilateralidade da pessoa humana resulta em unilateralidade. Então, a educação, compreendida como formação humana, diz respeito à superação da unilateralidade pela omnilateralidade.

Refletindo sobre “o homem omnilateral” e a função da educação na sociedade capitalista, Manacorda (1991, p. 85) afirma: “Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da omnilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção”. Isso implica em dizer a unicidade teoria e prática, educação e trabalho e o fim da educação que separa por um lado a educação clássica para as classes dominantes, da educação meramente profissionalizante para a classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, a pessoa humana se caracteriza por sua ação transformadora na natureza e no processo histórico que ela pode ser ou não mais plena de humanidade. As contradições das relações sociais de dominação condicionam o ser humano a não se realizar plenamente, determinando formas alienadas e alienantes de desenvolvimento da pessoa humana. A alienação é um dos mais importantes conceitos abordados pelas teorias críticas da educação.

A alienação torna objetivamente possível a ideologia. “A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (Chauí, 1981, p. 86). Pode-se afirmar que o conceito de ideologia na sociedade de classes tem origem na divisão mais elaborada do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual.

Observa-se em nossa sociedade capitalista uma contradição de interesses entre classes sociais desiguais. Esta contradição constitui a principal característica do capitalismo, gerando alienação e um processo de ideologização visando à manutenção da realidade como tal. A manutenção da alienação e a ideologia, segundo Chauí (1981), são componentes da educação política não crítica e reprodutora, mantenedora de uma sociedade desigual. E as desigualdades passam a ser concebidas como naturais e não produzidas por relações sociais históricas.

Segundo Chauí (1981), a ideologia só se realiza na sociedade de classes, pois sua função é a manutenção da exploração e da dominação de pessoas sobre pessoas, embora sua principal estratégia seja a negação da existência das classes sociais como fundamento das relações sociais. A ideologia dominante, desta forma, é a ideologia da classe dominante: “As ideias

dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias”, afirma Chauí (1981, p. 93).

Uma pedagogia crítica, na acepção marxiana, propõe desenvolver processos educativos com finalidade omnilateral, isto é, superar a alienação imposta pela ideologia dominante em todas as dimensões da prática social. Um dos papéis da educação crítica, portanto, é o de produzir uma contraideologia. A educação precisa se colocar no papel da conscientização política para a superação da “consciência da condição alienada”, articulada a uma ação prática, ou seja, a uma práxis. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (Freire, 1983, p. 40). Em outra passagem, Freire diz: “Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a leitura do contexto social a qual ele se refere.” (Freire, 1978, p. 29). Ou seja, ação prática refletida, pensada concretamente e historicamente para iluminar novas práticas visando a transformação social.

A omnilateralidade, resultado da superação da alienação e da ideologia como parte do processo de formação humana, resulta também na articulação radical da teoria com a prática social – a práxis. Assim, a educação crítica, voltada para a formação humana plena, compromete-se com a prática social transformadora e com a construção de relações sociais plenas de humanidade. Trata-se, portanto, de educar para a transformação, não do sujeito individual, mas das relações sociais de dominação. Assim, podemos compreender a educação crítica como essencialmente política, democrática, emancipatória e transformadora.

Se, por um lado, a pedagogia crítica emerge da teoria crítica da educação, podemos afirmar que a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, em síntese, se fundamentam nas teorias não críticas da educação. No Brasil, a pedagogia crítica é compreendida como síntese das propostas pedagógicas que, partindo da crítica da sociedade injusta e desigual e do papel da educação como adaptadora social, propõe a educação transformadora. Ela emerge no pensamento de autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella, Selma Garrido Pimenta, entre outros. À luz da abordagem da pedagogia crítica pretendemos examinar os Quatro Pilares dos CEFFAs numa perspectiva de ressignificação.

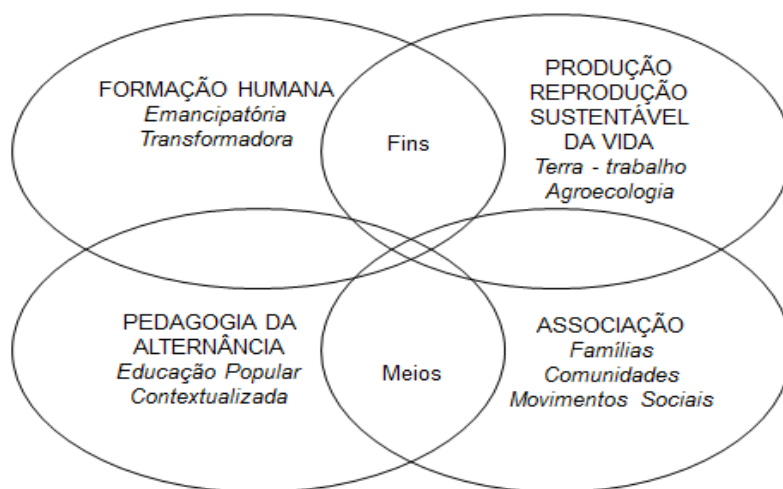
## Os Quatro Pilares dos CEFFAs à luz da abordagem crítica da educação

Colocar os Quatro Pilares dos CEFFAs em debate, sob o crivo da teoria crítica, é uma questão de coerência histórica na busca da constituição desse movimento educativo, também compreendido como um movimento de educação do campo, por seus princípios muito próximos daqueles que caracterizam o movimento recente da Educação do Campo no Brasil. A Pedagogia da Alternância inicia e se materializa a partir do debate baseado em contextos de “expropriação, proletarização e pauperização do campesinato, maiores vítimas da crise econômica capitalista mundial...” (Caliari, 2019, p. 81). A Educação do Campo se vincula aos contextos de conflitos e crises no campo. Seus conceitos e contextos são marcados por “graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa para a utilização do território”, conforme Molina (2009, p. 31). Seguindo nesta linha de reflexão, Telau, (2015, p.41) afirma que “Essa vinculação coloca a discussão da Educação do Campo no cenário da discussão do projeto de campo, que por sua dimensão e importância envolve também os conceitos mais gerais de sociedade”. Neste sentido, propomos debater e apontar algumas ressignificações aos Quatro Pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro.

Alguns aspectos dessa ressignificação foram incorporados, por parte significativa de CEFFAs brasileiros, já a partir do encontro com a Educação Popular e o movimento da Teologia da Libertação, ainda nos anos de 1970/1980 e com o movimento da Educação do Campo e da Agroecologia, nos anos de 1990/2000.

Nesta perspectiva de revisão, os “pilares meios”, Pedagogia da Alternância e Associação permanecem, porém com a seguinte redação: Pedagogia da Alternância: educação popular contextualizada e Associação: famílias, comunidades e movimentos sociais. Para os “pilares fins” sugerimos: formação humana, emancipatória e transformadora e produção e reprodução sustentável da vida, terra, trabalho e agroecologia, conforme a Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Ressignificação dos Quatro Pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro



Fonte: Begnami (2019, p. 119).

Observa-se que os Quatro Pilares são representados em quatro círculos interceptados. Ocorrem relações nestas intercessões, ou seja, cada polo não se isola em si mesmo. Sendo assim, a Associação e a Pedagogia da Alternância são os dois pilares meios, pelos quais se intenciona alcançar os dois pilares fins. Sem um dos pilares no processo, o projeto educativo pode enfraquecer.

Manter a metáfora dos *pilares* comunica melhor com as famílias camponesas. A estrutura dos quatro polos, tradicionalmente defendida pelo movimento CEFFA, respeita o que disse Gimonet (2007) sobre as “invariáveis inegociáveis”. Neste ponto, ele nos alerta para a importância da manutenção de uma linguagem e princípios comuns para reforçar a identidade dos CEFFAs como um movimento. O que estamos trazendo para o debate é a inclusão de alguns aspectos significativos nos quatro pilares, explícitos na materialidade das práticas socioeducativas dos CEFFAs brasileiros. Estamos propondo também a revisão da abordagem desses pilares, passando de uma perspectiva humanista para a sócio-histórica. Por isso, a necessidade de um maior aprofundamento destes pilares, sob os novos olhares propostos neste trabalho, visando fortalecer a perspectiva de hegemonia dos trabalhadores com uma pedagogia identificada com a educação popular e a transformação social, rompendo com as contradições da abordagem humanista, conforme nos alertou Telau (2015).

Partimos do pressuposto de que os CEFFAs, historicamente, constituíram Quatro Pilares na fórmula organizativa do seu movimento, os quais devem ser analisados como eixos

estruturantes na construção do seu Projeto Político-Pedagógico e na formulação do currículo. Os Quatro Pilares constituem características próprias e apropriadas que dão unidade aos CEFFAs, enquanto movimento educativo popular, instituído por movimentos camponeses. Sendo assim, buscamos caracterizar melhor o que estamos compreendendo neste trabalho por Quatro Pilares, identificando chaves de leitura numa perspectiva crítica.

### ***Associação - Famílias, Comunidades e Movimentos Sociais***

Uma primeira chave importante a ser destacada para a leitura e análise sobre o que é, verdadeiramente, um CEFFA, é observar a sua organicidade e origem social: a classe camponesa. Assim, o CEFFA e a Pedagogia da Alternância são construções sociais camponesas. O CEFFA, portanto, representa uma denúncia ao projeto de educação rural existente e um anúncio de um modelo apropriado de educação para o contexto camponês. Neste sentido, uma formação por alternância é indissociável da realidade social da escola, as famílias, comunidades e seus movimentos.

Neste aspecto, os CEFFAs se aproximam da Educação Popular, da Educação do Campo, da Educação Contextualizada, pela relação originária com as classes populares que se organizam em torno da educação em vista da transformação da realidade social e econômica em que vivem, numa perspectiva de ação-reflexão-ação, ou da práxis crítica e transformadora, na concepção de Freire (1983).

Ao longo de mais de 90 anos de história no mundo e 56 anos no Brasil, na organicidade desse movimento coletivo, verifica-se uma construção em muitas mãos e em processo permanente de inculturação nos mais diversos países e territórios onde ele se expande. Percebemos aqui uma segunda chave importante para análise e compreensão dos CEFFAs como um Movimento Social. Mas os CEFFAs vivem o contraditório dilema entre o instituinte e o instituído, entre vigor mais espontâneo, carismático do movimento social e a necessidade da organização institucional para poder fazer o que ele faz, educação formal, além da educação popular, não formal. É um grande desafio incluir princípios da Educação Popular em processos de escolarização formal.

Assim, podemos destacar o pilar associativo como um dos meios mais importantes da constituição dos CEFFAs. No caso brasileiro, identificamos a necessidade de explicitar, além da família camponesa como protagonista, as categorias “comunidade” e “movimentos sociais”,

compreendidos como sujeitos coletivos. Comunidade, porque um dos vetores mais importantes na expansão dos CEFFAs no Brasil, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Movimentos Sociais, porque representam uma das forças políticas mais expressivas nas lutas por políticas públicas, pela reforma agrária, entre outros, no campo brasileiro. Por isso, eles podem significar uma fortaleza para autogestão e partilha do poder educativo dos CEFFAs em suas comunidades. Assim, a parceria constitui elemento essencial no processo.

A Bahia, primeiro Estado onde ocorreu a expansão das EFAs, depois do Espírito Santo, nomeou a sua primeira experiência de “Escola Comunidade Agrícola” (ECR), iniciada em 1975, em Brotas de Macaúbas, conforme De Burghgrave (2011).

Nossas pesquisas estão dando conta que, sem uma base social ativa e mais ampliada para além das famílias, em particular, a associação CEFFA não tem tanta força e o futuro pode ficar comprometido. E esta força, sem sombras de dúvida, é maior quando as lideranças estão engajadas em outras lutas maiores, na dimensão de totalidade, como sujeitos coletivos. Assim, os CEFFAs precisam unir forças com os movimentos sociais, sindicais, pastorais sociais de igrejas comprometidas com as lutas sociais.

A base é a família, conforme Granereau (2025). Porém, as famílias sozinhas, isoladas, fora da comunidade, tornam-se frágeis. Ressalta-se que quando a Pedagogia da Alternância fala de família, ela fala de famílias que precisam estar engajadas com os princípios político-pedagógicos dos CEFFAs (terra, trabalho e projeto de sociedade emancipatória).

Nesta perspectiva, percebemos que as associações CEFFAs locais e suas organizações regionais, estaduais e nacional são desafiadas a dialogar mais com os movimentos de luta pela terra, agroecologia, juventudes, da luta feminista, indígena, quilombola, o movimento sindical, comunidades tradicionais etc. Além do diálogo, estabelecer parcerias e, se possível, associá-los juridicamente. Assim, o conceito “movimento educativo dos CEFFAs”, conforme Gimonet (2007, p.11 e 160), tem uma importância significativa, porque os CEFFAs estão sujeitos às adequações das comunidades circundantes, pois eles refletem as relações com os locais, os territórios, seus modos de vida, sua cultura. Neste sentido, com uma escola pautada na educação crítica, o movimento educativo não seria refém das lógicas dominantes, se desafiando na perspectiva de uma pedagogia da resistência e da esperança.

Enfim, a participação das famílias, comunidades e movimentos sociais e sindicais reforçam a autogestão como um dos princípios fundantes da práxis pedagógica da Alternância no contexto dos CEFFAs do Brasil, que os categorizam administrativamente, como escolas

comunitárias, conforme o artigo 19 da LDB 9394/1996 (Brasil, 1996). Este artigo da LDB carece de regulamentação para que os CEFFAs ampliem direitos como escolas de autogestão que prestam serviço público de qualidade, explorando melhor os potenciais da Pedagogia da Alternância.

### ***Pedagogia da Alternância - Educação Popular Contextualizada***

No pilar Pedagogia da Alternância, destacamos a importância de sua compreensão como sistema educativo para além da pedagogia e de um simples método de organização do trabalho pedagógico nos tempos e espaços escolares e tempos e espaços da família, comunidade e o território. Além disso, identificamos que a Educação Popular e a Educação Contextualizada são princípios da Pedagogia em toda sua trajetória histórica. Gimonet (2007) ressalta a complexidade da Pedagogia da Alternância pelo seu teor sistêmico para além de um simples método, muito embora a organização dos tempos-espaços por si não seja algo tão simples assim. Em si, a Alternância representa a oportunidade de acesso e permanência dos sujeitos na escola, a conquista da escola como direito. Nesse sentido, ela também representa uma dimensão política com responsabilidade ética e social com os sujeitos, principalmente, em situação de trabalho.

A organização escolar em tempos-espaços alternados representa um dos princípios elementares básicos da formação por Alternância. Gimonet (2007) fala em mediações que interatuam ou “conjuntos de elementos constitutivos de uma formação por alternância” (Gimonet, 2007, p. 127), o qual poderíamos traduzir por um conjunto de “princípios da alternância”. (Begnami, 2019, p. 367). Aqui cabe uma nota explicativa para dizer que os pilares são princípios maiores, fundantes que expressam a identidade instituinte dos CEFFAs. Porém, cada pilar possui princípios específicos que o expressa e caracteriza. Assim, os pilares maiores representam os CEFFAs e não da Pedagogia da Alternância, pois neste contexto ela é um pilar dos pilares fundamentais.

No Brasil, alguns movimentos sociais que adotam a Alternância preferem dizer que se inspiram nela, mas não se filiam a ela e com isso afirmam que desenvolvem princípios de alternância. Estes princípios podem variar a depender do território, dos sujeitos, da organização social ou instituições que estão à frente do projeto.

Os elementos constitutivos e que interatuam na formação por Alternância no Brasil, ou os princípios da Alternância presentes nos CEFFAs brasileiros, podem ser um indicador para avaliação e análise da qualidade da alternância praticada. Com base nas reflexões de Gimonet (2007) e nas observações da prática social sobre os CEFFAs, a nossa pesquisa identifica os seguintes princípios: contexto educativo: projeto de campo e sociedade; *tempo-espaço escola-família-comunidade-território*; articulação prática-teoria-prática; mediações didático-pedagógicas específicas; organicidade, autogestão e protagonismo dos sujeitos; rede de parceiros coformadores e trabalho docente em equipe e interdisciplinar.

O *contexto educativo*, baseado na produção e reprodução sustentável da vida, implica a tomar o trabalho como princípio educativo e intencionar as finalidades educativas na perspectiva da formação libertadora, emancipatória, comprometida com um novo projeto de campo e sociedade. Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância se posiciona como um projeto de hegemonia, a serviço da classe camponesa. Assim como na Educação do Campo, o ponto de partida do debate sobre a escola é o campo da educação do campo, também nos CEFFAs, o ponto de partida é o campo e suas problemáticas sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais. Desde suas origens, a Alternância começa pelo debate em torno das problemáticas do campo (Granereau, 2025). Um projeto educativo, associado a um projeto de campo coloca o desafio da Pedagogia da Alternância rever conteúdos que reforçam suas finalidades educativas em vista da emancipação humana e não apenas como instrumento de aperfeiçoamento do trabalho no campo, conforme vimos em Telau (2015).

O *tempo-espaço escola-família-comunidade-território* representa uma estratégia de organização escolar com um processo educativo em três tempos, meio-escola-meio, conforme Gimonet (2007). Esta outra forma de organização dos tempos escolares garante mais acesso e permanência dos sujeitos na escola, bem como a sua permanência na família e comunidade, diminuindo o êxodo, evitando o desenraizamento dos sujeitos. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância se coloca na perspectiva de uma pedagoga da territorialidade. A ritmização de tempos-espacos escola-família-comunidade-território é apropriada às condições do trabalho, da cultura, da vida no território onde o CEFFA situa. Além disso, o território torna-se espaço de pesquisa, de formação e ação comprometida dos sujeitos alternantes.

A articulação *prática-teoria-prática*, coloca o desafio da práxis educativa crítica e transformadora no processo de construção do conhecimento. Este princípio envolve a elaboração de um currículo que faça dialogar com os saberes da vida, os saberes escolares, por

meio do Plano de Formação ou Plano de Curso Orgânico. Assim como a vida ensina, a escola não é o único lugar onde se aprende. A relação prática-teoria-prática representa um espiral, onde a realidade é o princípio e fim do processo educativo.

O itinerário educativo, com um processo metodológico em três tempos (meio-escola-meio) com três movimentos (ação-reflexão-ação) aproxima a Pedagogia da Alternância da perspectiva freireana da dialogia como fundamento da práxis. Neste ponto, a Pedagogia da Alternância dialoga com os princípios da Educação Popular, ao romper com a “monocultura” do saber científico sistematizado. Isso é possível quando o Plano de Formação, o currículo escolar do CEFFA, organiza organicamente os conteúdos das ciências em diálogo com os conteúdos das experiências dos sujeitos e seus contextos. Desta forma, o diálogo de saberes populares com os saberes escolares aproxima-se da concepção do diálogo de saberes, em oposição à escola bancária (Freire, 1983), ou da concepção “ecologia dos saberes”, conforme Santos (2007). Uma das estratégias de discussão da realidade nas suas distintas dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais etc. é a pesquisa, por meio dos Planos de Estudo.

Se o trabalho é um princípio educativo, a pesquisa torna-se princípio pedagógico no contexto das alternâncias. Assim, a Alternância, além de relação de espaços e tempos, aponta para possibilidades de uma pedagogia das relações de saberes e da ação coletiva implicada com práticas transformadoras nas famílias, comunidades e o território.

*Mediações didático-pedagógicas específicas.* Alternar os tempos-espaços de aprendizagens entre escola e a vida cotidiana exige mediações específicas para uma práxis efetiva de formação contínua na descontinuidade dos tempos-espaços. Por pressuposto, a experiência cotidiana da vida, os saberes vivenciais locais devem dialogar com a ciência, os saberes sistematizados. Frisamos a importância da resignificação deste princípio como “mediações didáticas” em vez de “Instrumentos Pedagógicos”, comum na linguagem dos CEFFAs. Caliari (2019, p. 294) propõe chamar de “Interposições Didático-pedagógicas da Alternância”. Jesus (2011, p. 80) sugere “mediações pedagógicas”, tendo em vista que a ideia de instrumento nos remete ainda muito a uma educação tecnicista. Dialogamos com esses dois autores reafirmando a ideia de “Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância”. (Begnami, 2019, p.121).

As mediações específicas no contexto da Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs podem ser classificadas em: mediações de pesquisa: o Plano de Estudo a partir de

temáticas geradoras, o Caderno da Realidade, Viagens/Visitas de Estudo etc.; mediações de compartilhamento de saberes: Colocação em Comum; Cadernos Didáticos, Atividades de Retorno; mediações de articulação escola-família-comunidade: Caderno de Acompanhamento da Alternância, Visitas às Famílias e Comunidades, Plano de Formação das Famílias; mediação de inserção social e profissional: Estágio, Projeto Profissional do Jovem; mediação de planejamento e avaliação das alternâncias: Plano de Formação, Reuniões pedagógicas semanais, avaliação de Sessão Escolar etc. Estas mediações são meios que possibilitam uma *alternância integrativa*.

Destaca-se nesta reflexão o entendimento da medição como suporte de formação que se constrói e se ressignifica historicamente. Mediações como Caderno da Realidade, Cadernos Didáticos, Planos de Estudo baseados em temas geradores, por exemplo, são nomenclaturas não traduzidas literalmente da literatura francesa. Elas funcionam bem quando todos os sujeitos do processo educativo se implicam, por isso a importância da auto-organização.

*Auto-organização, autogestão e protagonismo dos sujeitos.* A auto-organização como princípio da Pedagogia da Alternância, ganha força com o protagonismo dos movimentos sociais e o reconhecimento de que a sua organicidade educa. No CEFFA, a auto-organização é fundamental na vida de grupo, pois é a partir do entendimento de que um dos maiores objetivos da organização 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).

Percebe-se que uma estrutura escolar com acolhida para a vida de grupo com internato se torna uma condição importante para a qualidade do ensino por Alternância. A ideia, desde suas origens, é de que a escola seja acolhedora como a casa familiar. E na casa todos assumem compromissos, pois a vida em grupo, seja onde for, pressupõe organicidade em torno da divisão do trabalho. Assim, os estudantes assumem tarefas na manutenção da propriedade escolar, limpeza dos espaços, enfim, dos autosserviços. Neste sentido, valorizam-se as ações coletivas, o trabalho cooperativo, o aprendizado pelo trabalho.

Assim, a Pedagogia da Alternância torna-se uma pedagogia da cooperação, do protagonismo dos sujeitos, tanto dos jovens estudantes quanto das famílias camponesas e de suas organizações que protagonizam e compartilham a gestão do centro educativo e ainda são responsáveis por acompanhar os alternantes em seus estudos e pesquisas na estadia socioprofissional, o que coloca o desafio da colaboração das famílias e outros parceiros no processo.

Uma *rede de parceiros – coformadores*. O princípio da parceria tem sido percebido como fator relevante para a efetivação da formação por alternância de qualidade. Nesta pedagogia a escola é vista para além dela mesma, pois a educação acontece nela e fora, em todas as dimensões da vida e ao longo de toda a vida. Esta rede começa com a família, a comunidade, lideranças, profissionais, movimentos sociais, sindicais, associações, cooperativas, enfim, todas as forças sociais do meio que possam se associar ao projeto educativo do CEFFA, que estejam em sintonia com os princípios político-pedagógico da Educação do Campo pela Pedagogia da Alternância.

O conceito de conformação precisa ser compreendido para que a alternância atinja maior potencialidade. Os educadores da alternância devem compreender o seu papel como catalisadores nesta rede de coformadores. Assim, a Pedagogia da Alternância pode se tornar uma pedagogia das parcerias, da ação educativa em rede, o que desafia o trabalho pedagógico em equipe.

*Trabalho docente em equipe e interdisciplinar*. Para o desenvolvimento do conjunto dos princípios que potencializam a Pedagogia da Alternância, é fundamental uma equipe educativa com dedicação exclusiva, que compreenda esta proposta metodológica, seus princípios e fins e consiga colocar as mediações, de fato, em interação. Nesse sentido, a Alternância coloca o desafio do planejamento pedagógico sistemático, metódico, de forma colaborativa, o acompanhamento dos estudantes em sua família e comunidade, a dedicação efetiva e disciplinar às mediações didáticas etc. A formação dos educadores da Alternância, inicial e continuada, é estratégica e desafiadora para garantir um bom funcionamento desta proposta educativa.

Podemos afirmar que a qualidade da formação e educação por Alternância depende da qualidade da interação dos seus princípios. Assim, a Alternância é uma pedagogia das relações. Relações de espaços e tempos, mas muito mais do que isso: relações de saberes; relações de processos: ação-reflexão-ação, na perspectiva da práxis crítica e transformadora; relações de pessoas; relações de organizações, movimentos sociais e instituições.

Nesta perspectiva, cabe observar que os meios: Pedagogia da Alternância e Associação e suas relações devem estar afinados aos fins educativos que os protagonistas dos CEFFAs intencionam em relação ao projeto de escola, de ser humano, de campo e sociedade.

## *Formação humana emancipatória e transformadora*

Pensar o projeto educativo na perspectiva da formação humana emancipatória e transformadora, conforme refletimos nos referenciais teóricos da pedagogia crítica, baseada na teoria crítica, requer que os CEFFAs tensionem e ressignifiquem seus referenciais teóricos, os quais podem potencializar seus referenciais metodológicos e fortalecer suas intencionalidades educativas. Estes tensionamentos são provocados, em parte, pela relação com o movimento da Educação do Campo, da Educação Contextualizada e Educação Popular. Isso implica dizer que a Pedagogia da Alternância poderia buscar outros referenciais teóricos para reforçar e aprofundar sua identidade histórica como um projeto de pedagogia do campo, comprometida ética e politicamente com a emancipação humana e um projeto de hegemonia, conforme Telau (2015) e Begnami (2019).

Neste sentido, Caldart (2004) afirma que

O Vínculo da Educação do Campo com os Movimentos Sociais aponta, ... para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político e pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias. ... (Caldart, 2004, p. 31).

Os CEFFAs nasceram com este compromisso de formar lideranças camponesas (Granereau, 2025). A perspectiva, desde suas origens, é a formação integral, no sentido da formação humana, omnilateral. Valores como a ética, a solidariedade, a sustentabilidade justiça ambiental, o respeito às diversidades, o antirracismo, a igualdade, equidade de gênero, justiça, espiritualidade, entre outros, devem perpassar a formação e perfilar lutadores e militantes das causas coletivas nos campos e nas cidades.

Para tanto, nota-se uma necessidade do currículo e as finalidades educativas comprometerem-se em transpirar e exalar utopias libertadoras, opondo-se à ideologia neoliberal que, cujas finalidades educativas propugnadas possuem finalidades em atender o mercado. Neste sentido, a pedagogia das competências presente na nova Base Nacional Comum Curricular visa capacitar indivíduos para adaptar-se e competir no mercado ou a empreender para se tornarem patrões de si mesmos. Esta perspectiva tecnicista, neoliberal, coloca em risco a proposta popular e libertária da Pedagogia da Alternância no contexto brasileiro. Percebe-se, uma tensão na relação com os órgãos educacionais que tentam impor aos CEFFAs as reformas

atuais da educação, assim como uma resistência em as aceitar. Por um lado, a necessidade dos CEFFAs em transgredir imposições reformistas neoliberais e, por outro lado, aprofundar aproximações com o movimento da agroecologia, necessários para o futuro da produção e reprodução da vida em meio à crise climática atual.

### ***Produção e reprodução sustentável da vida - Agroecologia***

Falar em produção e reprodução da vida nos remete ao trabalho no campo e na diversidade dos seus sujeitos, suas organizações sociais, produtivas e lutas por direitos. “O vínculo entre trabalho e educação é central na concepção de uma educação emancipatória, e na própria concepção da práxis como princípio educativo”, afirma Caldart (2009, p.110). Aqui o destaque se faz necessário para o fato de se atentar para a primazia da realidade ou a defesa da precedência do debate sobre o trabalho, sobre o campo, em relação ao debate da Pedagogia. O debate da Pedagogia da Alternância, sem relação com as condições sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais se torna estéril, sem sentido.

Então, se a Pedagogia da Alternância diz que a realidade é princípio e fim do processo educativo, seria mais coerente uma maior aproximação com o mundo da produção, ou seja, com o mundo do trabalho no campo. Aqui cabe interrogar como o trabalho no campo, em todas as suas formas e circunstâncias, principalmente, no contexto brasileiro, entra no currículo dos CEFFAs? Como os CEFFAs educam pelo trabalho e discutem a alienação no processo de divisão do trabalho no sistema capitalista?

Discutir o campo da Educação do Campo se tornou cultura em todo debate que se faz sobre Educação do Campo. Na Pedagogia da Alternância esta lógica deveria seguir no mesmo tom, incluindo a Questão Agrária, a luta pela Reforma Agrária e as questões econômicas, sociais e políticas que marcam as raízes da pobreza no campo brasileiro. O fato é que o destino da Educação do Campo e o da Pedagogia da Alternância não se resolve longe do destino do trabalho no campo e, por isso, estão intimamente vinculadas a esse destino.

Ao retomar a reflexão sobre a relação trabalho-educação, a Educação do Campo interroga as teorias pedagógicas, pois essas se concentram nas pesquisas dessa relação com o trabalho urbano, afirma Caldart (2009). Ao tratar das condições de trabalho, hoje, no campo, onde as atividades na e com a terra é central, podemos ressaltar a diversidade das relações e de formas de ocupação do espaço, que vão desde a produção para o autoconsumo até a produção

intensiva, prioritariamente, mecanizada, o que explicita, por outro lado, as desigualdades no Brasil (Vendramini, 2010).

Constatam-se uma complexidade de relações do trabalho no campo e uma profunda contradição da modernidade com a forte presença de tecnologia de ponta de um lado e, paradoxalmente, as mais degradantes formas de trabalho precário ou até mesmo em condições análogas à escravidão, trabalho infantil, trabalho penoso, em curso nos contextos do agronegócio.

Por outro lado, observa-se um salto importante, pois no início, a luta era pela visibilidade e inclusão dos camponeses na agenda política, hoje, eles vocalizam o debate sobre as problemáticas que dizem respeito ao campo. O movimento da Educação do Campo e o movimento da Pedagogia da Alternância se veem hoje protagonistas de um projeto de campo de escala territorial, numa clara configuração de luta de classes, visando um projeto de hegemonia, unindo lutas do campo e da cidade. Nesse sentido, o CEFFA se coloca como um centro de formação de lideranças, na perspectiva do fortalecimento do território camponês.

O movimento da Educação do Campo integra e é integrado aos debates sustentados pelos movimentos da Agroecologia, da soberania alimentar e nutricional. Tensiona o uso dos transgênicos e os agrotóxicos, a predominância das monoculturas agroexportadoras e o latifúndio ainda hegemônico. Questiona o trabalho exaustivo e suas configurações análogas à escravidão, ao trabalho infantil, contra toda forma de injustiça social no campo. Neste contexto, o movimento CEFFA tem se desafiado a posicionar-se mais explicitamente ao lado da agricultura familiar camponesa, do sem-terra, do quilombola, do indígena, da classe trabalhadora do campo e da cidade e de seus movimentos orgânicos. Enfim, das grandes causas e pautas que envolvem a classe trabalhadora do campo e da cidade.

A Agroecologia, na sua compreensão mais alargada que engloba a dimensão de uma prática, de uma ciência e de um modo de vida e de movimento social, vem se constituindo numa das plataformas potentes, por representar aquilo que mais expressa os ideais de um projeto de humanidade, ou seja, do futuro sustentável da vida e do planeta. Qual é o debate da Agroecologia hoje no movimento da Educação do Campo e nos CEFFAs? A agroecologia está no currículo dos CEFFAs? A agroecologia popular é algo novo e que reforça as raízes originárias da Pedagogia da Alternância, a luta pela dignidade no campo, pela soberania alimentar e nutricional, a luta pela territorialidade camponesa.

Assumir a matriz agroecológica como eixo estruturante da formação por Alternância nos CEFFAs é um desafio colocado que demanda estudos e aprofundamentos, conforme as perspectivas teóricas presentes em Boff (1999), Altieri (2000), Gliessman (2000) e Caporal *et al.* (2011). Destaca-se que há uma parcela significativa de CEFFAs comungando dos princípios da Agroecologia e trazendo-a para o currículo e as suas unidades didáticas. Além disso, integram coletivos regionais, estaduais e nacionais vinculados ao movimento político que se organiza em torno da Agroecologia.

Portanto, hoje, torna-se importante afirmar que não pode haver Pedagogia da Alternância sem um vínculo com a Agroecologia popular como modo de produzir e reproduzir a vida. E esse debate envolve interesses que articulam campo e cidade. Igualmente, os movimentos organizados em torno da Agroecologia afirmam a importância da vinculação de suas lutas com a Educação do Campo, esta afirmação precisa incluir os CEFFAs. Por isso, mais que pensar em desenvolvimento, que traz o sustentável como adjetivo, preferimos falar em produção da vida, em sustentabilidade como substantivos em um dos pilares dos CEFFAs. Conforme Mazzetto (2013, p. 87), precisamos atentar para “a falácia do desenvolvimento sustentável.”

Frente ao fracasso total do desenvolvimento, o mundo ocidental quer copiar a experiência e a realidade dos povos indígenas, mas sem realmente entender seu alcance. Começaram a falar de desenvolvimento sustentável, desenvolvimento sustentado. Agora estão falando de desenvolvimento harmônico, desenvolvimento com identidade, mas seguem falando de desenvolvimento, de viver melhor, ao invés de falar do Bem-Viver (Choqhehanca C., apud Mazzetto, 2010, p. 8).

Em um contexto brasileiro e da Latinoamérica, são tantas as contradições sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais que tencionam nossa maneira de pensar, agir e sentir. Ou seja, a dura realidade nos impulsiona a rever práticas e a ressignificar conceitos que possam potencializar novas práticas numa perspectiva de hegemonia. Assim, o quarto Pilar dos CEFFAs só faz sentido se reforçar, por meio da educação crítica, emancipatória e transformadora, um novo projeto de campo, de escola e sociedade, onde o modo de produzir e reproduzir a vida se comprometa com o futuro da vida das pessoas e do planeta.

## Considerações finais

Os CEFFAs no Brasil possuem uma trajetória marcada pelo diálogo com movimentos sociais e sindicais que lutam por direitos, como a Educação do Campo, a Educação Popular e a Agroecologia. Esses movimentos influenciam profundamente os modos de pensar, sentir e agir no cotidiano da Pedagogia da Alternância, provocando a necessidade de ressignificação de seus pilares fundantes. Contudo, em discussão com T. P. Costa (2019), essa ressignificação não implicaria na criação de novos pilares, conforme se propõe, mas na manutenção da metáfora da “casa”, sustentada por quatro pilares, linguagem acessível às bases sociais envolvidas no projeto educativo dos CEFFAs.

Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância, no Brasil, passa a incorporar elementos da educação popular e da educação contextualizada. A base associativa se amplia ao incluir não apenas famílias e colaboradores, mas também organizações coletivas, como associações, cooperativas e sindicatos. A autogestão, embora já presente nas práticas organizativas, surge como conceito a ser aprofundado, especialmente no campo legal e nas políticas públicas, visando fortalecer essa iniciativa educacional comunitária. A formação integral, por sua vez, é ressignificada à luz da formação humana emancipatória, do trabalho como princípio educativo e da sustentabilidade da vida em bases agroecológicas, redefinindo também a noção de desenvolvimento local.

Historicamente, os CEFFAs se ancoraram em vertentes humanistas, personalistas e na pedagogia ativa. Enquanto na França o movimento da alternância se aproxima da teoria da complexidade (Gimonet, 2007), no Brasil observa-se uma inflexão em direção às teorias críticas. Paraphraseando Camacho (2013), a Pedagogia da Alternância pode ser compreendida como uma construção histórica que dialoga com diferentes matrizes, como a Pedagogia Socialista, a Pedagogia Libertadora-Freiriana, a Pedagogia Histórico-crítica e a Pedagogia do Movimento, em sintonia com os fundamentos da Educação do Campo. Apesar das diferenças entre essas abordagens, há convergência na luta contra as desigualdades sociais.

O debate proposto no texto evidencia que os referenciais teóricos e metodológicos dos CEFFAs são marcados por certo ecletismo, gerando contradições e tensionamentos, especialmente no encontro com os movimentos sociais camponeses. Esses tensionamentos impulsionam a revisão e reorganização dos Quatro Pilares, aproximando a Pedagogia da Alternância das abordagens críticas da educação, inspiradas na Filosofia da Práxis, conforme

Marx e Engels (1979), Marx (1993), Freire (1978; 1983), Saviani (1987; 2005), Gramsci (2001) e Nosella (2019). Tal movimento fortalece o vínculo dos CEFFAs com as lutas dos agricultores familiares camponeses e amplia seu papel na defesa de direitos.

Por fim, o texto aponta para a necessidade de aprofundar o diálogo dos CEFFAs com outros campos, como a Educação Popular, os movimentos sociais e sindicais, a Agroecologia e a Teologia da Libertação. Estudos de J. P. R. Costa (2019), que compreende a agroecologia como espaço de construção de esperanças, indicam caminhos possíveis. Assim, vislumbra-se que os CEFFAs, em articulação com esses movimentos, possam se fortalecer mutuamente, consolidando-se como espaço de existência, resistência e esperança no contexto das lutas camponesas no Brasil.

## Referências

- Altieri, M. (2000). *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. UFRGS.
- Begnami, J. B. (2019). *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância* (Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais). Repositório da UFMG <https://repositorio.ufmg.br/items/3811c39f-9cc0-4b29-8cc0-3d4484c7e3c0/full>
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar. Vozes*.
- Brasil. (2023). *Resolução CNE/CP N° 1, de 16 de agosto de 2023*. Ministério da Educação. Brasília, DF. . [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/rcp001\\_23.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/rcp001_23.pdf).
- Brasil. (2012). *Lei 12.695 de 25 de julho de 2012*. Ministério da Educação. Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm).
- Brasil. (2006). *Parecer CNE/CEB N° 1 de 02 de fevereiro de 2006*. Ministério da Educação. Brasília, DF. [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2006/pceb001\\_06.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2006/pceb001_06.pdf)
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 de 1996*. Brasília, DF. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação & Saúde*, 7(1), 35-64. <http://dx.doi.org/10.1590/S198177462009000100003>
- Caldart, R. S. (2008). Sobre a Educação do Campo. In Santos, C. A. (Org.). *Cadernos por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação* (pp. 67-86). Incra/MDA.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Expressão Popular.

Caliari, R. O. (2019). *Família Camponesa e Pedagogia da Alternância: consolidando diálogos*. Appris.

Camacho, R. S. (2013). *Paradigmas em disputa na Educação do Campo*. (Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista). Repositório da Unesp <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c227cfed-c1d3-46fd-897c-c0a6804a62c4>

Caporal, F. R., Costabeber, J. A., & Paulus, G. (2011). Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In Caporal, F. R., & Azevedo, E. (Orgs.). *Princípios e perspectivas da Agroecologia* (pp. 45-80). Instituto Federal do Paraná.

Castelhano, J. N. F. M. (2007). *O método de Cardijn: ver, julgar e agir. A sua vivência e aplicação na Ação Católica Rural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa. <https://www.proquest.com/openview/778b43fe1f7262eb99c01431dda3cd82/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

Costa, J. P. R. (2019). *A articulação em Agroecologia do Vale do Rio Pardo – AAVRP/RS: A agroecologia como possibilidade de existência e resistência e construção de espaços de esperança na região do Vale do Rio Pardo* (Tese de Doutorado, Universidade de Santa Cruz do Sul). Repositório da Unisc <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2564>

Costa, T. P. da. (2019). Entre os velhos e os novos pilares da Pedagogia da Alternância: estudo de caso da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) no Estado da Bahia. In Foerste, E., et al. (Orgs.). *Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios* (1ª ed.). Appris.

De Burghgrave, T. (2011). *Vagabundos, não Senhor Cidadãos brasileiros e planetários: uma experiência educativa pioneira do campo*. UNEFAB.

Chauí, M. (1981). *O que é ideologia?* Brasiliense (Coleção Primeiros Passos).

Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola*. Artes Médicas.

Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido* (14ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau – registros de uma experiência em processo* (4ª ed.). Paz e Terra.

Garcia-Marirrodriaga, R., & Puig-Calvó, P. (2010). *Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. O Lutador.

Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Vozes.

Gliessman, S. R. (2000). *A agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. Ed Universidade/UFRGS.

Gramsci, A. (2001). *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2, Trad. Carlos Nelson Coutinho (2ª ed.). Civilização Brasileira.

Granereau, A. (2025). *O Livro de Lauzun. Onde começou a Pedagogia da Alternância* (2ª ed.). Pragma.

Jesus, J. G. de (2011). *Saberes e Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo). Repositório da UFES <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/47d72488-3ede-4f20-a11b-1cf84bcc8224/content>

Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e Pedagogos: para quê?* Cortez.

Manacorda, M. A. (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. Cortez/autores Associados.

Marx, K., & Engels, F. (1979). *A ideologia alemã*. Hucitec.

Marx, K. (1993). *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Edições 70.

Molina, M. C. (2020). Panorama das licenciaturas em Educação do Campo das IFES no Brasil. In Ruas Junior, J. J., Brasil, A., & Silva, C. (Orgs.). *Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas* (pp. 85-112). Pontes Editores.

Molina, M. C. (2009). Cultivando princípios, conceitos e prática. *Presença Pedagógica*, 15(88), 31-36.

Mazzetto, C. E. S. (2013). Do desenvolvimento insustentável à sustentabilidade do envolvimento: ou simplesmente bem viver? In Begnami, J. B., & Burghgrave, T. (Orgs.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade* (pp. 83-94). UNEFAB.

Nosella, P. (2019). *O princípio educativo do trabalho na formação humana: uma spaccatura storica*. Texto apresentado no VIII Seminário Internacional de Teoria Política- Gramsci, UNESP, Marília, 09 a 13 de set. 2019; no Minicurso da ANPEd, GT 9, na UFF, Niterói/RJ, 23 de out. 2019; no VI Encontro do Labor, Fortaleza, 13 de nov.

Pistrak, M. M. (2011). *Fundamentos da escola do trabalho* (3. ed.). Expressão Popular.

Puig-Calvó, P. (2005). Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. *Revista da Formação por Alternância* (pp. 22-36). UNEFAB.

Santos, B. de S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In *Novos estudos CEBRAP* (pp. 71-94). <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

Saviani, D. (2005). *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (9ª ed.). Autores Associados.

Saviani, D. (1991). *Do senso comum à consciência filosófica*. Cortez/Autores Associados.

Saviani, D. (1987). *Escola e Democracia* (19ª ed.). Cortez/Autores Associados.

Telau, R. (2015). *Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores do CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais). Repositório digital UFMG <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/3386e92f-eea3-46b0-92f5-5ff51667c3cb/content>

Vendramini, C. R. (2010). A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II – Questões para reflexão* (pp. 127-135). MDA/MEC.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 04/09/2025  
Aprovado em: 12/03/2026  
Publicado em: 16/04/2026

Received on September 04th, 2025  
Accepted on March 12th, 2026  
Published on April, x16h, 2026

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA  
Begnami, J. B., Vital, R. F., & Santos, I. F. (2026). Pedagogia da Alternância e os pilares dos CEFFAs em debate. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20048.

ABNT

BEGNAMI, J. B.; VITAL, R. F.; SANTOS, I. F. Pedagogia da Alternância e os pilares dos CEFFAs em debate. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e20048, 2026.