

The logo for CEUB (Centro de Estudos Urbanos) is displayed in a stylized, bold font. The letters 'C', 'E', and 'U' are connected, and the 'B' is separate. The logo is white and set against a dark red background.

EDUCAÇÃO SUPERIOR

ISSN 2236-1677

The cover image features a large, white, modern building with a prominent, curved facade and a large, white, abstract sculpture of a seated figure in the foreground. The building has a grid-like pattern of windows and a flat roof. The sculpture is a large, white, abstract figure of a person sitting on a large, white, rectangular block. The figure is holding a long, thin object, possibly a book or a scroll, across its lap. The background shows a clear blue sky with some clouds and a tall, white, rectangular building in the distance. The overall scene is a modern architectural setting.

**REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**BRAZILIAN JOURNAL OF PUBLIC POLICY**

**As políticas públicas de educação do campo no Brasil e a presença da pedagogia da alternância à luz das *maisons familiales rurales***

Public policies on countryside education in Brazil and the space reserved in them to the pedagogy of alternance originated in the *maisons familiales rurales*

Juliana Silva da Rocha Nickel

João Pedro Schmidt

VOLUME 13 • Nº 2 • AGO • 2023

# Sumário

<b>I. POLÍTICAS PÚBLICAS, POBREZA E DESIGUALDADE .....</b>	<b>18</b>
<b>CHINA’S AID POLICY APPROACH TO POVERTY ALLEVIATION IN THE RECIPIENT COUNTRY: A CASE STUDY OF THE REPUBLIC OF GUINEA .....</b>	<b>20</b>
Ansoumane Douty Diakite	
<b>OS INDICADORES SOCIAIS NO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DOS ÚLTIMOS CINCO ANOS .....</b>	<b>52</b>
Bruno Cazeiro Astolfi, Eduardo Matheus Figueira, José Antônio da Silveira Junior e Daniel Teotônio do Nascimento	
<b>DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO BRASIL E A RENDA BÁSICA UNIVERSAL NO CONTEXTO DA (PÓS)PANDEMIA DA COVID-19 .....</b>	<b>74</b>
Amanda Karolini Burg, Nelson Nogueira Amorim Filho e Francisco Quintanilha Vêras Neto	
<b>A DIFERENCIAÇÃO FUNCIONAL DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E AS ESTRUTURAS DE DESIGUALDADE SOCIAL: CRÍTICA ÀS PRÁTICAS DE EXCLUSÃO DAS ORGANIZAÇÕES DA JUSTIÇA CRIMINAL.....</b>	<b>92</b>
Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth e José Francisco Dias da Costa Lyra	
<b>II. POLÍTICAS PÚBLICAS, INDÚSTRIA E FINANÇAS .....</b>	<b>113</b>
<b>ACCOUNTING INFORMATION SYSTEMS AND FINANCIAL CRISES: INSIGHTS INTO LOCAL GOVERNMENTS.....</b>	<b>115</b>
Mahmoud Hany M. Dalloul, Zuraeda binti Ibrahim e Sharina Tajul Urus	
<b>LA REGULACIÓN CONTABLE SOBRE LOS ACTIVOS DE INFRAESTRUCTURA EN LATINOAMÉRICA....</b>	<b>152</b>
Michael Andrés Díaz Jiménez e Mauricio Gómez Villegas	
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E DIREITO AO TRABALHO NA INDÚSTRIA 4.0: UM MAPEAMENTO DAS INICIATIVAS BRASILEIRAS.....</b>	<b>172</b>
Olívia de Quintana Figueiredo Pasqualetto	
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRA DE EXPORTAÇÃO VOLTADAS À INDÚSTRIA MOVELEIRA: O AGLOMERADO DE ARAPONGAS .....</b>	<b>201</b>
Marcelo Vargas e Walter Tadahiro Shima	
<b>III. POLÍTICAS PÚBLICAS EM MEIO AMBIENTE .....</b>	<b>219</b>
<b>EL PAPEL DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA SOSTENIBILIDAD DE LA AVIACIÓN .....</b>	<b>221</b>
Oscar Díaz Olariaga	

<b>LEGAL STATUS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT PRINCIPLES AND CLIMATE CHANGE RESPONSIBILITIES UNDER THE PARIS AGREEMENT</b> .....	<b>245</b>
Lupwana Jean Jacques Kandala	
<b>CONTRIBUIÇÃO DAS ÁREAS PROTEGIDAS BRASILEIRAS PARA O CUMPRIMENTO DA META 11 DO PLANO ESTRATÉGICO PARA A BIODIVERSIDADE 2011-2020</b> .....	<b>261</b>
Gabriela Barreto de Oliveira, Nicássia Feliciano Novôa e Geraldo Majela Moraes Salvio	
<b>A POLÍTICA PERMISSIVA BRASILEIRA AOS AGROTÓXICOS E SUAS REPERCUSSÕES PARA A SADI QUALIDADE DE VIDA: UMA ANÁLISE SOBRE O USO DE AGROVENENOS</b> .....	<b>299</b>
Andreza Aparecida Franco Câmara e Juliana Freitas Mendes	
<b>IV. POLÍTICAS PÚBLICAS EM SAÚDE</b> .....	<b>318</b>
<b>MAPEAMENTO DAS INICIATIVAS IMPLEMENTADAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS PARA ABORDAR A JUDICIALIZAÇÃO DA SAÚDE NO BRASIL: REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESCOPO</b> .....	<b>320</b>
Sueli Miyuki Yamauti, Jorge Otavio Maia Barreto, Silvio Barberato Filho e Luciane Cruz Lopes	
<b>PROMOÇÃO DA SAÚDE E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER: CONEXÕES E DIGRESSÕES</b> ..	<b>363</b>
Gildiney Penaves Alencar, Richard Nicolas Marques Caput, Elton Pereira de Melo, Vanderlei Porto Pinto e Junior Vagner Pereira da Silva	
<b>DESIGUALDADES EN EL ACCESO A LA SALUD EN RÍO NEGRO COMO “NORMALIDAD” PRE PANDÉMICA</b> .....	<b>387</b>
Soledad A Pérez e Mónica Serena Perner	
<b>V. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO</b> .....	<b>401</b>
<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A PRESENÇA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA À LUZ DAS MAISONS FAMILIALES RURALES</b> .....	<b>403</b>
Juliana Silva da Rocha Nickel e João Pedro Schmidt	
<b>INVESTIGACIÓN BASADA EN PROBLEMAS: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DEL CASO DE LA FORMACIÓN JUDICIAL INICIAL</b> .....	<b>426</b>
Alexander Restrepo Ramírez, Jean Carlo Mejía Azuero e Nesly Edilma Rey Cruz	
<b>VI. POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA</b> .....	<b>442</b>
<b>COMPLIANCE 2030: AS TRÊS DIMENSÕES DE UM NOVO PARADIGMA DO COMPLIANCE E O SEU DESENHO TEÓRICO, NORMATIVO E OPERACIONAL PARA O SETOR PÚBLICO</b> .....	<b>444</b>
Márcin Haeblerlin, Alexandre Pasqualini e Tarsila Rorato Crusiu	
<b>DESIGN DE SISTEMAS DE DIÁLOGOS E DE DISPUTAS: UMA FORMA DE PREVENÇÃO, GESTÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS PELA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PARA O NOVO MUNDO</b> .....	<b>467</b>
Ísis Boll de Araujo Bastos e Maíra Lopes de Castro	

<b>O PLANEJAMENTO NA NOVA LEI DE LICITAÇÕES E A APLICABILIDADE DE SEUS INSTRUMENTOS EM PEQUENOS MUNICÍPIOS .....</b>	<b>486</b>
Paulo Afonso Cavichioli Carmona e Marcos André Alamy	
<b>VII. POLÍTICAS PÚBLICAS, JUSTIÇA E FORMAS ALTERNATIVAS DE SOLUÇÃO DE CONTROVÉRSIAS.....</b>	<b>500</b>
<b>ADVOCACY: ORGANIZAR E IRRITAR- ESTUDO DE CASO DA ORGANIZAÇÃO CONECTAS .....</b>	<b>502</b>
Caio Augusto Guimarães de Oliveira, Fernanda Busanello Ferreira e Ulisses Pereira Terto Neto	
<b>RESOLVING DISPUTES WITH HEALING EFFECT: THE PRACTICE OF MEDIATION IN INDIA .....</b>	<b>532</b>
Anirban Chakraborty e Shuvro Prosun Sarker	
<b>HÁ ACCOUNTABILITY NAS POLÍTICAS DE INCENTIVO À CONCILIAÇÃO PROMOVIDAS PELO CNJ? A PERSPECTIVA DA JUSTIÇA DO TRABALHO .....</b>	<b>552</b>
Mariana Cesto e Lourival Barão Marques Filho	
<b>VIII. POLÍTICAS PÚBLICAS EM MATÉRIA PENAL .....</b>	<b>573</b>
<b>O ENFRENTAMENTO DO TRÁFICO INTERNACIONAL DE PESSOAS NO BRASIL: ENTRE A CRIMINALIZAÇÃO E O ENFOQUE EM DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>575</b>
Verônica Maria Teresi e Gilberto Marcos Antonio Rodrigues	
<b>DROGAS E VIOLÊNCIA: DA CRIMINALIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS SEM VÍTIMAS ÀS VÍTIMAS DO PROCESSO DE CRIMINALIZAÇÃO .....</b>	<b>596</b>
Airto Chaves Junior e Thiago Aguiar de Pádua	
<b>ESTUPRO, CONJUGALIDADE E SUBALTERNIDADE DA MULHER NO BRASIL: UMA RELAÇÃO DE (TRÊS) PODER(ES) .....</b>	<b>620</b>
Jackeline Caixeta Santana e Rosa Maria Zaia Borges	
<b>ESTATUTO DO DESARMAMENTO TORNA-SE DE ARMAMENTO: ARMA DE FOGO NÃO GARANTE SEGURANÇA, A VIOLÊNCIA ESTÁ NO INDIVÍDUO.....</b>	<b>653</b>
Joice Cristina de Paula, Patrícia Peres de Oliveira, Selma Maria Fonseca Viegas e Edilene Aparecida Araújo da Silveira	
<b>IX. TEMAS DE DIREITO CONSTITUCIONAL E ELEITORAL .....</b>	<b>666</b>
<b>O CONSTITUCIONALISMO FORTE DA AMÉRICA LATINA.....</b>	<b>668</b>
Anizio Pires Gavião Filho e Lucas Moreschi Paulo	
<b>O MODELO DE FINANCIAMENTO POLÍTICO BRASILEIRO: IMPACTOS SOBRE A DEMOCRACIA INTRAPARTIDÁRIA .....</b>	<b>689</b>
Matheus Vequi e Clovis Demarchi	



# As políticas públicas de educação do campo no Brasil e a presença da pedagogia da alternância à luz das *maisons familiales rurales*\*

## Public policies on countryside education in Brazil and the space reserved in them to the pedagogy of alternance originated in the *maisons familiales rurales*\*

Juliana Silva da Rocha Nickel\*\*

João Pedro Schmidt\*\*\*

### Resumo

O trabalho busca responder o seguinte problema de pesquisa: a Pedagogia da Alternância, cujo marco referencial é condizente com a Educação *do* Campo e não com a Educação *no* Campo, é uma pedagogia relevante no contexto daquela educação no Brasil? A hipótese do trabalho é que referida pedagogia já tem uma presença relevante nas políticas públicas de Educação do Campo no Brasil. O texto apresenta as diferenças entre a Educação *do* Campo e a Educação *no* Campo, caracteriza o ideário da Pedagogia da Alternância desenvolvida pelos Centros de Formação Familiar por Alternância (CEFFAs), que têm suas origens nas *Maisons Familiales Rurales* (Escolas Família Agrícola francesas, em sua origem) e mostra a presença dessa pedagogia no âmbito da Educação do Campo no Brasil com base em indicadores quantitativos e qualitativos. O método de abordagem é o hipotético-dedutivo e as técnicas de pesquisa são a bibliográfica e a documental. A maior contribuição do trabalho reside nas evidências apresentadas sobre a presença da Pedagogia da Alternância no contexto da Educação do Campo.

**Palavras-chave:** políticas públicas; políticas públicas de educação *do* campo; pedagogia da alternância; centro familiar de formação em alternância (CEFFA); *maison familiales rurales*.

### Abstract

The work seeks to answer the following research problem: is the alternation pedagogy, whose frame of reference is consistent with Countryside Education and not to an elitist Rural Education, relevant pedagogy in this context in Brazil? The hypothesis of the work is that the pedagogy of alternation already has a relevant presence in the public policies of Countryside Education in Brazil. The text presents the differences between Education in the Countryside and Rural Education, it characterizes the ideology of the alternation pedagogy developed by the Family Training Centers by Alternation

\* Recebido em 29/04/2022  
Aprovado em 20/07/2022

\*\* Doutoranda em Direito na Universidade de Santa Cruz do Sul e advogada.  
E-mail: julianarochanicke@gmail.com

\*\*\* Doutor em Ciência Política, professor titular no PPGD da Universidade de Santa Cruz do Sul.  
E-mail: jpedro@unisc.br

(CEFFAs), which have their origins in the *Maisons Familiales Rurales* (French Agricultural Family Schools, in its origin) and shows the presence of this pedagogy in the scope of Countryside Education in Brazil based on quantitative and qualitative indicators. The approach method is hypothetical-deductive, and the techniques are bibliographic and documentary. The main contribution of the work resides in the evidence presented on the presence of the pedagogy of alternation in the context of Countryside Education.

**Keywords:** public policies; public policies for country education; alternance pedagogy; family center of alternance pedagogy (CEFFA); *maison familiales rurales*.

## 1 Introdução

O Brasil conta, atualmente, com uma interessante política pública de Educação do Campo, que ensejou diversas conquistas, apoiada em marcos normativos pertinentes, mas que parecem dar sinais de desgaste. Referida Educação *do* Campo parecia estar coadunada com o camponês e sua dinâmica ao colocar esse sujeito e suas práticas em evidência na promoção de sua própria educação, contrapondo-se a uma Educação *no* Campo, na qual o ato educativo consiste em “despejar” conteúdos que pouca relação com a realidade do educando camponês e oferece poucas perspectivas de melhoras.

O trabalho busca responder o seguinte problema de pesquisa: a Pedagogia da Alternância, cujo marco referencial é condizente com a Educação “do” Campo e não com a Educação “no” Campo, é uma pedagogia relevante no contexto daquela Educação no Brasil? A Pedagogia da Alternância constitui o marco pedagógico dos Centros de Formação Familiar por Alternância (CEFFAs), que têm suas origens nas *Maisons Familiales Rurales* francesas. Tais centros colocam o camponês e suas experiências no centro de sua aprendizagem. A hipótese do trabalho é que a Pedagogia da Alternância já é uma pedagogia relevante nas políticas públicas de Educação do Campo no Brasil.

O trabalho será desenvolvido em três partes principais. No primeiro item, serão apresentados elementos relevantes do panorama do Estado e sociedade brasileiros para melhor entender a importância das políticas públicas. Serão expostas as principais características das políticas públicas de educação para o campo, com foco na construção de uma Educação *do* Campo em contraponto a uma Educação *no* Campo.

O segundo item trata da Pedagogia da Alternância. Inicialmente, serão apresentadas informações acerca das origens da Pedagogia da Alternância e sua estreita ligação com as *Maisons Familiales Rurales* francesas; a seguir, a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs do Brasil (abordando os pilares do CEFFAs e instrumentos da Pedagogia da Alternância); e por fim tratará da presença da Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs nas políticas públicas de Educação do Campo no Brasil. Serão apresentados indicadores sobre essa presença, como o marco legal, o número atual de CEFFAs no Brasil (indicador quantitativo) e relatos dos principais atores ligados aos CEFFAs do Brasil em um evento *online* promovido pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), nos dias 3 a 5 de agosto de 2021 (indicador qualitativo).

Considerando a hipótese, optou-se pelo método de abordagem hipotético-dedutivo, com coleta de dados quantificadores e qualificadores que possibilitem a testagem e refutação da hipótese. A pesquisa utilizará como técnicas, a bibliográfica (livros, artigos, teses, páginas oficiais da internet) e a documental.

## 2 Política Pública de Educação do Campo

### 2.1 Panorama do Estado e sociedade para melhor compreender as políticas públicas

Para que se adentre o tema de políticas públicas, importante apontar de antemão para um panorama geral da sociedade e Estado vigente. Bittencourt<sup>1</sup> escreve sobre o tema, afirmando que o conceito de política pública deve ser analisado holisticamente com os elementos que lhe dão significado: Estado e sociedade, pois “é a partir desses campos que elas adquirem ‘vida’, como resultado da própria política, do exercício do dever estatal”. Acrescenta, ainda, que elas “somente podem ser compreendidas à luz das instituições e dos processos políticos que estão diretamente ligados com os interesses sociais”.

A afirmação da autora é o gatilho para que se inicie uma análise desses dois elementos extremamente relevantes tanto para a formação quanto para dinâmica das políticas públicas no Brasil. Nesse sentido, os questionamentos a serem feitos são “que Estado é esse cujos objetivos vão conformar as diretrizes das políticas públicas? A mesma pergunta se faz em relação à sociedade: que sociedade é esta que ajuda a dar vida às políticas públicas?”

Acerca da sociedade, esta vive, atualmente, em um contexto de Pós-modernidade, Pós-verdade. Quanto à Pós-modernidade, entende-se que se trata, conforme Giddens<sup>2</sup>, do período em que começam a ocorrer mudanças com uma velocidade nunca antes vislumbrada, a ponto de permitir que a sociedade não se sinta por elas responsável, ainda que nocivas. Para Bauman e Donkis<sup>3</sup>, o termo “Modernidade líquida” liga-se à presença de um “mal líquido” que por tudo se espalha e que é travestido por algo bom.

A Pós-modernidade faz ligação ímpar com a Pós-verdade, e Dunker trabalha bem o tema ao dizer que, com ela, uma flutuação da verdade passaria a ser tolerada. O autor assevera, ainda, que “alguns consideram que o discurso da Pós-verdade corresponde a uma suspensão completa da referência a fatos e verificações objetivas, substituídas por opiniões tornadas verossímeis apenas à base de repetições, sem confirmação de fontes”.<sup>4</sup>

Uma vez analisada a sociedade em que esse cidadão despolitizado “habita”, passa-se ao elemento Estado. Nesse sentido, estudos de autores como Hachem, Agamben, Valim e Casara<sup>5</sup> ajudam a compreender o panorama de um Estado que se pauta mais pela omissão ao invés de ação, e que “vibra” na frequência da Exceção e da Pós-Democracia. O que ocorre num Estado Pós-Democrático, segundo Casara, “não é a violação dos limites ao exercício do poder, mas o desaparecimento de qualquer pretensão de fazer valer esses

<sup>1</sup> BITENCOURT, Caroline Müller. *Controle jurisdicional de políticas públicas*. Porto Alegre: Núria Fabris, 2013. p. 47.

<sup>2</sup> GIDDENS, Antony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

<sup>3</sup> BAUMAN, Zigmund; DONSKIS, Leonidas. *Mal líquido: vivendo em um mundo sem alternativas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

<sup>4</sup> DUNKER, Cristian. “A subjetividade em tempos de pós-verdade”. In: DUNKER et al. (org.). *Ética e pós-verdade*. Porto Alegre: Dublinense, 2017. p. 14-17; 38. A Pós-verdade liga-se sobremaneira com a política extremista e imbuída de preconceito. É nessa arena que ganham espaço políticos como Trump, Boris Johnson, Bolsonaro e Viktor Orbán. Para compreender melhor essa temática, ver: RECK, Janriê Rodrigues; BITENCOURT, Caroline Müller. “Direito Administrativo e o diagnóstico de seu tempo no Brasil”. *A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional* (online), ano 19, n. 75, p. 241-264, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://www.revistaaec.com/index.php/revistaaec/article/view/1075>. Acesso em: 13 jul. 2022; CASTELLS, Manuel. *Ruptura: a crise da democracia liberal*. Tradutor: Joana Angélica D’Avila. Rio de Janeiro: Zahar, 2018; e a pesquisa de Pinheiro-Machado e Scalco realizada com jovens do Morro da Cruz em Porto Alegre: PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SCALCO, Lucia Mury. “Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista”. In: GALLEGU, Esther Solano (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil* (recurso eletrônico). São Paulo: Boitempo, 2018.

<sup>5</sup> CASARA, Ruben R. R. *Estado Democrático de Direito ao Estado Pós-Democrático: neobscurantismo e gestão dos indesejáveis*. São Paulo, 2017; AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Tradução de Iraci D. Poletti. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2017; HACHEM, Daniel Wunder. *Tutela administrativa efetiva dos direitos fundamentais sociais*. 2014. Tese. (Doutorado em Direito) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014; e VALIM, Rafael. *Estado de exceção: a Forma Jurídica do neoliberalismo*. São Paulo: Contracorrente, 2017.

limites”. Desse modo, segundo o autor, “pode-se afirmar que na Pós-democracia desaparecem, mais do que a fachada democrática do Estado”, mas também seus valores democráticos.

## 2.2 Noções gerais acerca das Políticas Públicas

De acordo com Maria Paula Dallari Bucci, política pública “é o programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados”. Esse processo pode ser eleitoral, de planejamento, de governo, orçamentário, legislativo, administrativo ou judicial, o que importa é que ele tenha por objetivo a coordenação dos “meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”. Vale dizer, ainda, que a política pública, como tipo ideal, deve ter por escopo “a realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários à sua concessão e o intervalo de tempo em que se espera o atingimento de resultados”.<sup>6</sup>

Já Howlett, Ramesh e Perl vislumbram, na política pública (*policy-making*), “um ciclo de tentativas de resolução de problemas, que resulta numa “aprendizagem política” (*policy learning*) da análise reiterada dos problemas e da experimentação de soluções”.<sup>7</sup>

Pode-se dizer que a ideia de políticas públicas e a necessidade de estudá-las enquanto disciplina estão ligadas à importância de um olhar científico à boa gestão governamental, pois tal auxilia a compreensão dos problemas sociais, bem como na identificação da melhor maneira de tratá-los.<sup>8</sup>

Tanto Schmidt<sup>9</sup> quanto Müller e Surel<sup>10</sup> se preocupam com os aspectos democráticos e concernentes à cidadania no tocante às políticas públicas. O primeiro faz interessante observação acerca da importância da “compreensão bem embasada das políticas” que, por sua vez, “permite a ação cidadã mais qualificada e mais potente”, e acrescenta que “é fundamental que o cidadão conheça e entenda os mecanismos e a previsão legal das políticas públicas que o afetam, quem participou de sua formulação, como estão sendo implementadas” etc. Em contrapartida, a preocupação de Muller e Surel é mais no sentido de que o cidadão não seja excluído, à medida que a tecnicidade adentre o tema. A definição exposta pelos referidos autores, em sua essência, vai ao encontro de definições de autores como Reck<sup>11</sup> e Bitencourt<sup>12</sup>, notadamente quando afirmam que se trata de um “conjunto de decisões e ações”. Estes dois últimos autores — uma vez que bebem em fontes Habermasianas — salientam, com bastante frequência, o aspecto comunicacional que as políticas públicas devem ter. O que se coaduna com a compreensão que se apresenta neste artigo sobre o tema, pois, como será visto no tópico sobre Pedagogia da Alternância, importa justamente um engajamento, uma “comunicação” de ações, notadamente entre os atores do sistema educacional que tem por base referida pedagogia.

Para Müller e Surel, é necessário que se perceba que as políticas públicas não têm o condão, necessariamente, de resolver problemas. No entanto, afirmam que “isto não significa que os problemas são insolúveis, mas apenas que o processo de ‘resolução’ é muito mais complexo do que o faz supor a abordagem

<sup>6</sup> BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: POLÍTICAS Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 21.

<sup>7</sup> HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. *Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. p. 5.

<sup>8</sup> MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002; SCHMIDT, João Pedro. “Políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas”. *Revista do Direito*, v. 3, n. 56, p. 119-149, set./dez. 2018.

<sup>9</sup> SCHMIDT, João Pedro. “Políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas”. *Revista do Direito*, v. 3, n. 56, p. 119-149, set./dez. 2018. p. 122.

<sup>10</sup> MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002. p. 11.

<sup>11</sup> RECK, Janriê Rodrigues. “Observação pragmático-sistêmica das políticas públicas e sua relação com os serviços públicos”. In: BITENCOURT, Caroline Müller; RECK, Janriê Rodrigues (org.). *Políticas públicas e matriz pragmático-sistêmica: os novos caminhos científicos do Direito Administrativo no Brasil*. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2018.

<sup>12</sup> BITENCOURT, Caroline Müller. *Controle jurisdicional de políticas públicas*. Porto Alegre: Núria Fabris, 2013.



sequencial”.<sup>13</sup> Na realidade, dizem eles, “os problemas são ‘resolvidos’ pelos próprios atores sociais através da implementação de suas estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos processos de aprendizagem que marcam todo processo de ação pública”.<sup>14</sup> A lógica dessa visão — com a qual partilharmos — também terá sua conexão com a lógica da Pedagogia da Alternância, como veremos mais adiante.

As análises de políticas públicas frequentemente são feitas sob a perspectiva do ciclo, de um conjunto de etapas, envolvendo uma certa lógica, desde o “surgimento” até a “finalização” de uma política.<sup>15</sup> É comum encontrar na literatura um desdobramento em cinco etapas ou fases<sup>16</sup>: a fase da identificação de um problema e a montagem de uma agenda; a fase da formulação da política; a fase da tomada de decisão; a fase da implementação; e, por fim, a fase da avaliação. Veja-se, a seguir, em maiores detalhes.

Howlett, Ramesh e Perl — que vislumbram no ciclo das políticas públicas cinco fases — asseveram que a identificação do problema e a *definição da agenda* “se refere ao processo pelo qual os problemas chegam à atenção dos governos”. Trata-se de fase extremamente importante, pois é quando se enfoca determinada situação para elevá-la à categoria de problema.<sup>17</sup> Já a *formulação da política*, de acordo com os autores, “diz respeito ao modo como as propostas de política são formuladas no âmbito governamental”.<sup>18</sup> Celina Souza diz que a formulação de políticas públicas, em situações ideais, “constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”.<sup>19</sup>

A *tomada de decisão*<sup>20</sup> compreende o processo por meio do qual os governos optam entre adotar um curso de ação ou uma “não” ação.<sup>21</sup> A *implementação* de uma política pública “se relaciona ao modo pelo qual os governos dão curso efetivo a uma política”, com envolvimento de diferentes agentes, o que leva Clune a afirmar que se trata-se do “estudo de organizações governamentais que tentam influenciar outras organizações a fazer algo que é difícil o bastante a ponto de exigir uma grande quantidade de interação”.<sup>22</sup>

<sup>13</sup> Referindo-se à metodologia dos ciclos, muito utilizada no tocante ao estudo das políticas públicas.

<sup>14</sup> MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002. p. 27.

<sup>15</sup> Há autores que criticam esse modelo de análise, pois, via de regra, as políticas públicas não se dão assim, de forma linear. Independentemente da crítica, referido modelo, da heurística das fases, permite “dividir o complexo sistema das políticas públicas em estágios para poder ser melhor estudado, pesquisado”. BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de políticas públicas. *Canal PPGD PUC Campinas*, 09 nov 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=upnbCaylG1g&t=2980s>. Acesso em: 20 jun. 2022.

<sup>16</sup> Harold Lasswell atribui sete fases ao ciclo: informação; promoção; prescrição; invocação, aplicação; término; e avaliação. Leonardo Secchi também divide o referido ciclo em sete fases: identificação do problema; formação da agenda; formulação de alternativas; tomada de decisão; implementação da política pública; avaliação da política pública; extinção da política pública. LASSWELL, Harold. *Política: who gets what, when and how?* New York: McGraw-Hill Book Co., 1936; SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

<sup>17</sup> Para saber sobre os motivos que levam determinadas situações à categoria de problema e outras não, ver HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. *Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Bucci diz que o sistema penitenciário brasileiro configura uma dessas situações que não obteve sucesso em alcançar esse *status*. BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de políticas públicas. *Canal PPGD PUC Campinas*, 09 nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=upnbCaylG1g&t=2980s>. Acesso em: 20 jun. 2022.

<sup>18</sup> HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. *Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. p. 14-15.

<sup>19</sup> SOUZA, Celina. *Coordenação de políticas públicas*. Brasília: Enap, 2018. p. 19.

<sup>20</sup> Sobre o tema, ver: REYMÃO, Ana Elizabeth Neirão; CAÇAPIETRA, Ricardo dos Santos. Políticas públicas e a concretização de direitos sociais: tomada de decisão, arquitetura de escolhas e efetividade. *Revista Brasileira de Políticas Públicas* (online), Brasília, v. 8, n. 2, p. 542-566, 2018. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/issue/view/244>. Acesso em: 13 jul. 2022.

<sup>21</sup> HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. *Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. p. 14-15.

<sup>22</sup> CLUNE III, William. Um modelo político de implementação para as políticas públicas: os papéis do direito e dos juristas. *Revista Brasileira de Políticas Públicas* (online), Brasília, v. 11, n. 1, p. 19-81, 2021. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/issue/view/266>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Por fim, a avaliação de uma política pública diz respeito aos processos por meio dos quais atores estatais e a sociedade “monitoram os resultados das políticas, podendo resultar daí em uma reconceitualização dos problemas e das soluções políticos-administrativas”.<sup>23</sup>

As breves considerações sobre o ciclo de políticas públicas serão complementadas com apontamentos posteriores. O que importa, inicialmente, é destacar que as políticas públicas somente podem ser analisadas à luz do contexto social e político, e que os “passos” dados são condicionantes dos passos seguintes. No caso da Educação do Campo, a possibilidade de produzir transformação social significativa está condicionada tanto pelas características mais gerais do contexto social quanto pelas ações políticas adotadas anteriormente.<sup>24</sup>

## 2.3 Políticas Públicas de Educação do campo

Para Santos<sup>25</sup>, por muito tempo, o modelo de educação do campo que prevaleceu no Brasil foi o da simples *importação* do modelo da educação urbana. Ou seja, havia, na verdade, uma educação que ocorria “no” campo, mas que não se relacionava com as coisas camponesas. Entretanto, a ação de movimentos sociais e organizações do campo levou a uma mudança na ação do poder público. Como resultado, sobrevieram, no plano federal, novos espaços de deliberação e novos instrumentos, que conformaram uma política pública de educação do campo.

Roseli Caldart apresentou, no *Dicionário de Educação do Campo*, a definição de “Educação do Campo”, da qual se fará uso para o presente trabalho. A autora aponta para o fato de que se trata ainda de um conceito em construção, mas que “já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo”. Prosseguindo, Caldart aborda as características principais “da prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo, do tipo de ‘consciência de mudança’ que ele materializa ou projeta, e de que relações fundamentais constituem seu breve percurso histórico”.<sup>26</sup>

Esse movimento gestou o que viria a constituir-se num contraponto de forma e conteúdo ao que, no Brasil, se denomina de Educação Rural. O objetivo da mudança não é, apenas, por mera questão de nomenclatura, mas sim pelo seu profundo significado. Caldart<sup>27</sup> afirma que se queria resgatar o sentido de “camponês” com sua bagagem de lutas sociais e culturais. Consequentemente, a partir daí, a educação “do campo” não estaria relacionada, apenas, à educação do camponês, mas também à dos quilombolas, grupos indígenas de toda sorte etc. Enfim, estaria voltada aos mais variados tipos de trabalhos vinculados ao trabalho no meio rural. Santos<sup>28</sup> partilha dessa ideia e afirma que “historicamente percebemos que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação ‘no’ campo, descontextualizada, elitista e

<sup>23</sup> HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. *Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. p. 14-15.

<sup>24</sup> E para fugir de uma discussão ideológica mais cética que se concentra em um embate entre racionalismo ou incrementalismo das políticas públicas, ver trabalho que opta por um enfoque diferenciado: o do comunitarismo: SCHMIDT, João Pedro. “Condicionantes e diretrizes de políticas públicas: um enfoque comunitarista da transformação social”. *Revista Brasileira de Políticas Públicas* (online), Brasília, v. 6, n. 3, p. 51-72, 2016. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/issue/view/229>. Acesso em: 11 jul. 2022.

<sup>25</sup> SANTOS, Ramofly Bicalho. “História do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais”. *Revista Teias* (online), v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/24758>. Acesso em: 16 jul. 2021.

<sup>26</sup> CALDART, Roseli Salette. “Educação do campo”. In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 259.

<sup>27</sup> CALDART, Roseli Salette. “Educação do campo”. In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 260.

<sup>28</sup> SANTOS, Ramofly Bicalho. “História do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais”. *Revista Teias* (online), v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/24758>. Acesso em: 16 jul. 2021.

oferecida para uma minoria da população brasileira”. O autor acrescenta que era necessário romper com a educação rural e que, portanto, não se tratava, apenas, de mudança de nomenclatura, mas sim de referendar a busca por direitos sociais.

Prosseguindo, Caldart<sup>29</sup> adentra para um ponto crucial para o presente trabalho: a necessidade de políticas públicas. Santos<sup>30</sup> já dizia que os governos, com seus tropeços e ausência, deixaram, muitas vezes, a educação do campo “a Deus dar”, o que forçou os demais atores, como os movimentos sociais, a agirem. Caldart discorre sobre o desenrolar dos acontecimentos: o movimento realizado por ocasião da constituição da Educação do Campo “foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária [...] para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo”.<sup>31</sup>

Diante do que foi relatado, percebe-se que houve a *identificação* de um problema: havia uma massa de educandos das áreas rurais que não recebia uma educação apropriada para eles. O passo seguinte foi batalhar pela formulação de uma política pública que pudesse acabar com o problema ou reduzi-lo. Nessa toada, entraram em cena os movimentos de grupos de interessados numa educação do campo. São alguns desses movimentos e consequentes ações do governo: o Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) de 1997; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI); o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2007; e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Muitas dessas políticas foram “desidratadas” como será visto mais adiante.

A respeito da menção a “grupos de interessados”, essa expressão não é aleatória, pelo contrário, está ligada a outro tema bastante relevante no que concerne às políticas públicas — atores das políticas públicas — e que merece alguns apontamentos. Aquele indivíduo (sendo ele político ou não), Estado, organização, grupo de interesse etc., que tiver relevância no processo de formação de uma determinada política pública, será considerado um *ator* desta. Secchi diz que “são os atores que conseguem sensibilizar a opinião pública sobre problemas de relevância coletiva. São os atores que têm influência na decisão do que entra ou não na agenda”. O autor, ainda, acrescenta: “são eles que estudam e elaboram propostas, tomam decisões e fazem que intenções sejam convertidas em ações”.<sup>32</sup> Importante apontar que a primeira etapa do processo de formação de uma política pública, o de *identificação do problema*, está aberta a uma universalidade de atores, os movimentos colacionados acima demonstram isso. Entretanto, para as demais fases — *formulação, tomada de decisão e implementação* (exceto na avaliação, onde encontra-se de novo a universalidade de atores) — a atuação se dará através de atores ligados formalmente ao governo, mesmo que ele esteja contratando agentes privados para realizá-la, como é comum ocorrer na fase da *implementação*.

Voltando à especificidade do tema principal, Caldart assevera que, desde a batalha e advento das políticas públicas de Educação do Campo, elas têm tido suas contradições, por vezes pendem para o favorecimento dos “oprimidos” e por vezes as políticas neoliberais prevalecem (as que favorecem o agronegócio). Caldart afirma que lutar por políticas públicas parece estar na “ordem do dia”, mas pondera que, “em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a

<sup>29</sup> CALDART, Roseli Salette. “Educação do campo”. In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

<sup>30</sup> SANTOS, Ramoely Bicalho. “História do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais”. *Revista Teias* (online), v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/24758>. Acesso em: 16 jul. 2021.

<sup>31</sup> CALDART, Roseli Salette. “Educação do campo”. In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 261.

<sup>32</sup> SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 109.

lógica de mercado”. Esta, como diz a autora, somente consegue fazer a “vontade” do capital, se for hegemônica em todas as esferas da vida social.<sup>33</sup>

Enfim, “como sair dessa encruzilhada?”, questiona a autora. Percebe-se, em relação ao trabalho desta, que a resposta ao seu questionamento residiria na prática de uma Educação *do* Campo. Essa prática, em sua opinião, “está ainda em processo de constituição histórica”, mas que já é detentora de características que auxiliam na identificação do seu traço de “consciência de mudança” — mencionado anteriormente.<sup>34</sup> É justamente nessa noção de consciência de mudança que a Pedagogia da Alternância será inserida no próximo capítulo.

### 3 Pedagogia da Alternância: origem, percurso e situação atual no Brasil

#### 3.1 As origens da Pedagogia da Alternância e sua estreita ligação com as Maisons Familiares Rurales

Para relatar a história da Pedagogia da Alternância conforme se estudará neste artigo<sup>35</sup>, será utilizada a obra — tida como seminal do tema — *O Livro de Lauzun* de autoria do abade Granereau. Será visto, ao longo do tópico, que Pierre-Joseph Granereau deu início, por volta de 1935, na pequena comuna francesa de Sérignac-Péboudou (a 620 km de Paris), a ensinamentos escolares a quatro estudantes, baseando-se na Pedagogia da Alternância.

Granereau percebia, já lá naquela época, que o discurso era de que os filhos “inteligentes” não deveriam ficar no campo, para não ficarem atrasados (um discurso que infelizmente ainda predomina). O abade, ciente disso, objetivou criar, diz Nosella, “uma escola camponesa própria, de elevada qualidade moral e técnica, para formar uma nova cepa de dirigentes, chefes, que liderassem o desenvolvimento do território camponês, quebrando a atávica submissão econômica, política, social e cultural à cidade”. Entretanto, ciente de que sozinho não conseguiria, “agarrou-se nas duas maiores instituições da época, a Igreja católica e o Estado”.<sup>36</sup>

Aprendeu-se, também, com essa obra, que uma das principais características da Pedagogia da Alternância é essa estrutura de alternância entre o espaço escolar e o espaço familiar, mas não apenas isso, pois tal, de uma certa forma, está presente na maioria das escolas. O trecho que segue traz luz à essência da pedagogia em estudo:

[...] na alternância de Lauzun, a dosagem entre os momentos vividos na escola e fora dela era estudada visando à integração pedagógica entre os diferentes espaços. O objetivo era que os tempos escolares e extraescolares constituíssem um único processo formativo, orgânico, uma verdadeira escola de líderes (chefes, como preferia chamá-los Granereau), de dirigentes capazes de criticar amorosamente seu próprio território, questionando também, quando necessário, os conteúdos escolares, às vezes abstratos, inadequados e insuficientes.<sup>37</sup>

<sup>33</sup> CALDART, Roseli Salette. “Educação do campo”. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 262.

<sup>34</sup> CALDART, Roseli Salette. “Educação do campo”. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 263.

<sup>35</sup> Faz-se essa anotação sobre a Pedagogia da Alternância como objeto desse estudo, pois será visto, mais adiante, que há uma outra Pedagogia da Alternância, diferente do que se propõe.

<sup>36</sup> GRANEREAU, Abbé. *O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância*. Tradução de João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020. p. 12-13.

<sup>37</sup> GRANEREAU, Abbé. *O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância*. Tradução de João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020. p. 17. O Livro de Lauzun fornece — até pelo significado que tem — uma noção sobre a Pedagogia da Alternância, a qual será trabalhada em maiores detalhes no ponto 2.2, com auxílio de outros autores, que, com o passar dos anos, conseguem fornecer um panorama mais completo sobre o tema.



Sobre as origens do Padre, que constam no primeiro capítulo do livro, era de família camponesa e se inspirou na sua própria atuação mais voltada para questões sociais e sindicais no início do século XX. Já no segundo capítulo, Granereau conta como a comuna francesa de Sérignac-Péboudou foi o berço de tudo, em 1935. Nesse contexto, fala sobre o camponês Jean Peyrat, sobre sua energia, força de vontade e sobre seu filho, que deveria voltar à escola superior (longe do campo, onde viviam), mas que não queria. Peyrat confia e desabafa com o Padre, que já havia se transformado em um amigo, que sente pelo filho que, com doze anos, já se encontra, juntamente à família, nesse dilema e diz: “para nós camponeses, é sempre a mesma coisa: não tem nada!... ou, então, nossos filhos irão às escolas, instruir-se-ão, mas estarão perdidos para a terra; ou, caso queiramos mantê-los na terra, é preciso que permaneçam ignorantes!” Granereau se oferece de fazê-lo “trabalhar” com ele, o pai pensa que tal poderá entediá-lo, ao passo que o abade oferece como solução encontrar outros meninos. Tal solução pareceu agradar Peyrat, e responde que se Granereau encontrar outros meninos, seu filho será o primeiro.<sup>38</sup>

Aqui germina a ideia que Granereau acalentava há tanto tempo, assim diz ele: “eu, acabo, finalmente, de plantar em boa terra a ideia que havia, há tanto tempo, germinado na minha mente: uma escola adaptada ao meio de vida do mundo camponês.” Nessa toada, o autor já sabia de duas coisas: que teria de fazer algo diferente do que já havia em termos de educação; mas que, por outro lado, deveria extrair o que havia de melhor das fórmulas escolares existentes. E foi exatamente o que fez: pegou um pouco do que já havia na educação mais tradicional, mas adicionou seu “ingrediente” inusitado — a alternância — e formou a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR).<sup>39</sup>

Granereau organizou os espaços necessários na casa paroquial de Sérignac, e iniciou o recrutamento de mais jovens, além do filho do Sr. Peyrat. Conseguiu, de início, quatro alunos. Reuniu-se com os pais e, depois de acertarem alguns pontos, o autor chegou à seguinte conclusão: “estávamos de acordo sobre os principais elementos da nova fórmula, que estabelecia, pela primeira vez, uma estreita colaboração família-escola”.<sup>40</sup>

Depois de tudo pronto, paróquia, dividida em quarto para dormir e sala de estudos, camas arrumadas, chegaram os jovens. Após se despedirem dos seus pais, a primeira coisa que o pároco fez foi didaticamente mostrar a realidade do campo — ao mostrar a eles uma igreja e uma paróquia bastante simples e danificada — e questioná-los se tinham vontade firme de mudar aquela realidade, pois, se tivessem, estaria ali o primeiro dia/noite dessa “jornada”. No que segue, Granereau relata minuciosamente como procedeu com esses quatro primeiros alunos, sendo bastante interessante ver como era sua prática, sua dinâmica, aliás, ela lembra muito a pedagogia freireana.<sup>41</sup>

No que prossegue, Granereau discorre sobre os acontecimentos e percepções importantes acerca desse seu projeto em construção. Percebeu que a associação era a verdadeira “dona” da escola e, por isso, dentro do possível, tentava sempre atender as suas demandas. Sobre os desdobramentos: teve êxito em propagar sua atividade, atraindo mais jovens<sup>42</sup>; conseguiu, em 1936, que sua aprendizagem Agrícola fosse considerada escolaridade; angustiava-se com a negativa do governo francês acerca de subvenções, o que o deixava indignado, pois via que para a aprendizagem industrial essas subvenções eram sempre robustas, ao

<sup>38</sup> GRANEREAU, Abbé. *O livro de Lauzun*: onde começou a Pedagogia da Alternância. Tradução de João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020. p. 64.

<sup>39</sup> GRANEREAU, Abbé. *O livro de Lauzun*: onde começou a Pedagogia da Alternância. Tradução de João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020. p. 65.

<sup>40</sup> GRANEREAU, Abbé. *O livro de Lauzun*: onde começou a Pedagogia da Alternância. Tradução de João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020. p. 71.

<sup>41</sup> GRANEREAU, Abbé. *O livro de Lauzun*: onde começou a Pedagogia da Alternância. Tradução de João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020. p. 81.

<sup>42</sup> Outro fator que atraía constantemente outras famílias e seus jovens era os êxitos nos exames oficiais. GRANEREAU, Abbé. *O livro de Lauzun*: onde começou a Pedagogia da Alternância. Tradução de João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020. p. 107-108.

passo que para a agrícola, eram insignificantes. Na verdade, se pode inferir que o campo, via de regra, não é, em quase todos os tempos, prioridade para os governos.

Depois disso, o próximo desdobramento seria a mudança de Sérignac para uma localidade mais central: Lauzun. As propostas foram finalmente aceitas nas instâncias superiores do governo francês.<sup>43</sup>

O Pároco, para dar início às atividades da Casa Familiar em Lauzun, enfrenta, de início, as dificuldades inerentes a projetos ousados, entretanto, as transpõe. Com perseverança, inteligência e criatividade consegue levar seu sonho/projeto adiante, entrando na MFR de Lauzun em 1938, sai de lá somente em 1942.<sup>44</sup> Até que, por volta de 1944, Granereau se afastou do Movimento e adentrou uma nova etapa da história das *Maisons Familiales*.<sup>45</sup>

### 3.2 Pedagogia da Alternância dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no Brasil

Se na França e, depois, em outros países, à medida em que se espalharam pelo mundo, as MFR e sua Pedagogia da Alternância têm o Pe Granereau como maior responsável pela sua fundação e desenvolvimento; no Brasil, tal tarefa ficou a cargo de dois italianos que se assentaram em terras brasileiras: Pe Humberto Pietrogrande e Paolo Nosella. Aquele foi fundador do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), enquanto este veio para o Brasil, em 1967, para trabalhar com educação popular e escreveu a seguinte dissertação: *Educação do Campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*, que virou livro em 2012<sup>46</sup>. Juntos fundaram os primeiros Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil (CEFFAs).<sup>47</sup> Os CEFFAs dividem-se em Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFR)<sup>48</sup>.

Antes de prosseguir no aprofundamento sobre a Pedagogia da Alternância, faz-se aqui, tal qual fez Gimonet<sup>49</sup>, um alerta: considerando que atualmente referida pedagogia encontra-se universalizada e não inerente apenas aos CEFFAs<sup>50</sup>, o presente trabalho opta em trabalhar justamente essa Pedagogia da Alternância, a dos CEFFAs, pois tem um objetivo muito claro a atingir: o de mudança social. E tal entendimento é pacífico entre os escritores que vivenciaram e/ou pesquisaram sobre o tema.<sup>51</sup> Por isso, essa pedagogia é tão relevante para a Educação do Campo que se expõe e defende neste artigo.

<sup>43</sup> GRANEREAU, Abbé. *O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância*. Tradução de João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020. p. 109-110.

<sup>44</sup> GRANEREAU, Abbé. *O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância*. Tradução de João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020. p. 112-140.

<sup>45</sup> Nosella, apesar de reconhecer a importância e o pioneirismo de Granereau no tocante às *Maisons Familiales* e a Pedagogia da Alternância, aponta para algumas questões controversas acerca do Padre e que poderiam ter sido a razão de seu afastamento: faltava-lhe organização administrativa; aos olhos de uns, teve relacionamento bom demais com um governo que colaborava com os alemães nazistas; queria uma formação para o campo totalmente fechada, que escolarizasse todo o sistema educacional. NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012. p. 50-51.

<sup>46</sup> Nosella diz que este seu livro, juntamente com o *Livro de Lauzun*, foi uma espécie de Carta Magna do Movimento. NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012. p. 1.

<sup>47</sup> NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.

<sup>48</sup> Há muitas similaridades entre ambas, mas o que pode ser apontado é que, via de regra, aquelas oferecem formação técnica, ou seja, reconhecida pelo CREA, enquanto esta se volta mais para a qualificação.

<sup>49</sup> GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petropolis: Vozes; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. p. 11.

<sup>50</sup> Costa também aponta rapidamente para essa questão, afirmando que, atualmente, na França, a Pedagogia da Alternância está sendo utilizada para uma diversidade de atividades não vinculadas às aprendizagens do campo. COSTA, João Paulo Reis. *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância*. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012. p. 42.

<sup>51</sup> O próprio Granereau, Nosella, Gimonet, Costa etc.

### 3.2.1 Pilares dos CEFFAs

São os quatro pilares dos CEFFAs: associação; alternância; formação integral; e desenvolvimento do meio. Os dois primeiros são tidos como meios e os dois últimos, como finalidades.

Formar uma *Associação Local* (preferencialmente antes de constituir o CEFFA) tem por fundamento o fato de que a presença das famílias na vida escolar é extremamente imprescindível, pois, na verdade, o Centro a ela pertence, como já colocava Granereau quando afirmava que a associação era a verdadeira “dona” da escola. Assim, nada mais natural do que ela decidir os rumos do CEFFA ao qual se vincula. Importante compreender que não se trata de uma associação de pais e alunos, como aquelas mais corriqueiras, em que a associação das famílias se dá com a finalidade de dar apoio às atividades escolares, “são associações para o desenvolvimento local, onde não somente participam pais de alunos como outros atores presentes no meio”.<sup>52</sup>

Já a *Alternância*, esse pilar percebido também como um meio de se atingirem os objetivos dos CEFFAs, é notável por sua capacidade de permitir que o aluno retire seu aprendizado da sua própria realidade. Ela ocorre, geralmente, da seguinte forma, o aluno passa um período (podendo ser de uma semana ou mais) no CEFFA e outro período (podendo ser ou não igual ao período passado no CEFFA) na sua propriedade rural, de forma que ele possa mesclar os aprendizados realizados tanto no CEFFA quanto no seu meio. Mas não se trata, apenas, de uma simples alternância espaço/tempo vazia, como ocorre numa metodologia tradicional. A Alternância está umbilicalmente ligada à pedagogia freireana, pois essa desloca o lugar do saber — que na pedagogia tradicional está no professor — e reconhece que o aprendizado acontece a partir da vivência e experiência do aluno.

A *Formação integral* objetiva que os alunos se preparem para a vida no que diz respeito a um maior número de searas possíveis e não apenas no tocante ao trabalho e à intelectualidade. Trata-se de formar um sujeito integrado com os ambientes que o rodeia, o que tem ligação direta com o próximo pilar — do desenvolvimento do meio. O aluno deve ter sua formação num ambiente que proporcione a ele, a sua família e a seus

professores estar integrados e construir conjuntamente uma série de conhecimentos, valorizar os momentos da formação em sala de aula, na convivência em todos os espaços da escola, nas assembleias, nos cursos, nas visitas às famílias e das famílias na escola, nas visitas de estudo, enfim, integral.<sup>53</sup>

Já o pilar *Desenvolvimento do meio* objetiva que a formação dos estudantes dos CEFFAs tenha conexão direta com possíveis melhoramentos do seu meio, seu entorno, sua comunidade. Mas ressalta-se que o desenvolvimento a ser perseguido não deve estar atrelado à questão puramente econômica, mas sim, a melhoramentos na qualidade de vida dos cidadãos desse meio. Podendo ser também de cunho ambiental, educacional, de saúde, de saneamento, de justiça etc.<sup>54</sup>

De forma geral, tanto os meios quanto os objetivos da Pedagogia da Alternância permitirão que o estudante se sinta parte integrante do meio em que vive e que tenha sobre ele um olhar mais abrangente e reflexivo.

<sup>52</sup> COSTA, João Paulo Reis. *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância*. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012. p. 124-125.

<sup>53</sup> COSTA, João Paulo Reis. *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância*. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012. p. 151.

<sup>54</sup> COSTA, João Paulo Reis. *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância*. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012. p. 154.

### 3.2.2 Instrumentos da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância se materializa por meio de alguns instrumentos. Começando-se por aquele que não é de responsabilidade — pelo menos não direta — do aluno: o *Plano de Formação*. Esse instrumento é de responsabilidade do diretor/coordenador do CEFFA e pode ser entendido como uma espécie de “plano de voo” do percurso formativo e educativo, pois “ele integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos” da vida e o da escola, formando, assim, uma terceira lógica. O autor faz ainda um comparativo com o que considera ser um planejamento de ensino (centrado no conteúdo com justaposição de disciplinas), um de aprendizado (que se centraliza no educando, procurando atender, sempre que possível, suas necessidades e ritmos) e, por fim, do aprendizado por alternância. O último tem tudo o que o segundo tem, mas é aplicado aos CEFFAs, por isso, busca: articular os tempos e espaços da formação; associar a formação profissional e a formação geral; permitir aos alternantes relacionar, articular e unificar lógicas e aprendizados de naturezas diferentes; acompanhar o jovem ou adulto na construção de seu projeto profissional. Assim, para ilustrar o que quer dizer, o autor propõe algumas dinâmicas que podem ser encontradas nos CEFFAs a fim de implementar a alternância. São algumas delas: dinâmicas que permitam o alternante passar suavemente de um tempo ao outros (um esporte, um jogo); atividades de junção etc.<sup>55</sup>

Gimonet reforça a ideia que Granereau já expunha, acerca do fato de que a experiência é o ponto de partida do aprendizado na Pedagogia em questão, mas aponta para o fato de que ela precisa ser “explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte de formação e de educação”. Nesse sentido, o instrumento que terá o condão de fazê-lo será o *Caderno da Realidade*. Ele será uma espécie de livro “fio condutor” que conterà as variadas aprendizagens do educando, mas que, em contrapartida, se articulará nos momentos oportunos com livros acadêmicos, “para enriquecê-lo e construir o grande livro dos saberes a serem aperfeiçoados e das aprendizagens a serem feitas no presente de um percurso para o futuro”. Entretanto, ele somente terá “sentido para o alternante, bem como para os monitores e os pais ou mestres de estágio, na medida em que se integra no conjunto do processo de formação do que é a peça mestra”. Segundo o autor, se não for assim, o *Caderno da Realidade* será “reduzido a um simples instrumento didático”.<sup>56</sup>

Outro instrumento de suma importância é o *Plano de Estudo* que contém questões elaboradas em conjunto pelos alunos e professores-monitores e que deve receber atenção do aluno quando estiver em casa, pelo menos, por duas horas por dia.

Costa, por sua vez, aponta para algo de extrema relevância no tocante ao instrumento em questão, que é válido colacionar também:

Nascido da necessidade de investigar a realidade em que o jovem e sua família estão inseridos, o PE dá voz a quem historicamente esteve fora de qualquer processo educativo, valorizando o conhecimento familiar. Pais, avós, tios e vizinhança passam a ser uma fonte primária dessa pesquisa, possibilitando ao jovem saber de situações e informações que até então não conhecia ou não valorizava. Esse instrumento trata o conhecimento original sem a hierarquia comum do academicismo ou do cientificismo, trazendo para a escola e experimentando sob o olhar pedagógico.<sup>57</sup>

Já a *Colocação em Comum*, como diz Gimonet, constitui, basicamente, o momento em que o alternante vai colocar em grupo aquilo que absorveu, que apreendeu durante seu tempo fora do CEFFA. O autor discorre, também, sobre suas funções, a saber: a de articulação dos dois espaços-tempos da alternância (proporciona

<sup>55</sup> GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petropolis: Vozes; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. p. 70-79.

<sup>56</sup> GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petropolis: Vozes; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. p. 32-34.

<sup>57</sup> COSTA, João Paulo Reis. *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância*. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012. p. 183.



a problematização); de ensino mútuo, pois, de certa forma, cada alternante aqui se torna um professor; de abertura e de junção, pois ajuda o alternante a não se limitar somente na experiência da sua família; de desenvolvimento da expressão e das aprendizagens metodológicas; função socioeducativa, pois há aí “atitudes de *nuance*, de tolerância, de respeito, de aceitação da diferença”. Esse instrumento é tão importante para a Pedagogia da Alternância que, inclusive, - Gimonet afirma que passar por cima dele significaria “amputar o processo de formação alternada e tirar dos alternantes uma atividade fundamentalmente educativa”.<sup>58</sup>

Há outros instrumentos que têm tamanha importância também, como as *visitas* de estudos (pode ser uma interação em ambiente externo de aprendizagem ou com pessoas externas que têm algo de seu aprendizado a partilhar) às famílias (momento de troca e contato profundo), *Serões* e *Projeto Profissional Jovem* (PPJ). Sobre o PPJ é importante esclarecer que ele é apresentado ao final do curso<sup>59</sup> e será, de certa forma, um “compilado” de tudo o que o estudante vivenciou e experienciou ao longo de sua formação. Trata-se de um instrumento bastante enriquecedor tanto para o estudante, quanto para sua comunidade.

Percebe-se que a Pedagogia da Alternância dispõe de uma gama de pilares e instrumentos para que o estudante tenha a melhor formação possível, entretanto, perpassando por todos eles, fica claro que depende muito do esforço e evolução pessoal do aluno concluir sua formação no CEFFA, com sucesso. E não poderia ser diferente, pois é da natureza da pedagogia em questão que a aprendizagem germine do próprio aluno.

### 3.3 O espaço reservado à Pedagogia da Alternância nas políticas públicas de Educação do Campo no Brasil

O trabalho trouxe como hipótese a existência de um espaço reservado à Pedagogia da Alternância das políticas públicas de Educação do Campo no Brasil e, para confirmar ou refutar essa hipótese, optou-se por analisar os seguintes indicadores: inventariar tanto o marco legal sobre o tema, quanto o número de CEFFAs no país; analisar e trazer os relatos dos principais atores dos CEFFAs do Brasil, colhidos por meio de um evento *oline* promovido pela União Nacional das Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), ocorrido nos dias 3-5 de agosto de 2021.

Voltando à abordagem do ciclo das políticas públicas, o inventário do marco legal e número de CEFFAs do Brasil mostra a presença da Pedagogia da Alternância em uma política pública que está sendo implementada, a política pública de Educação do Campo. A relação com a fase de avaliação reside nos depoimentos das pessoas que estão diretamente ligadas a esse universo.

#### 3.3.1 Marco legal e número de CEFFAs no Brasil

O direito à educação e outras determinações a ele relacionadas estão previstos, de forma mais direta, na Seção I, do Capítulo III, da Magna Carta brasileira.<sup>60</sup> Por meio deles, se pode depreender que a educação é direito de todos, ao mesmo tempo em que é dever do Estado e da família e estes podem contar com o auxílio da sociedade. O ensino, que por meio dela deve ser ministrado, deve ser acessível a todos e aberto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.<sup>61</sup>

<sup>58</sup> GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petropolis: Vozes; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. p. 43- 47.

<sup>59</sup> É para a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, o que é o Trabalho de Conclusão de Curso para os cursos com metodologias mais tradicionais.

<sup>60</sup> Do art. 205 ao 214 da Constituição Federal. BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República – Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 1 set. 2021.

<sup>61</sup> BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República – Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 1 set. 2021.

Os demais dispositivos que serão considerados, a título de marco legal, serão, de uma forma ou outra, desdobramentos daqueles. Desse modo, de forma mais pontual, o reconhecimento da “alternância”, para a educação básica, surge na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).<sup>62</sup> A partir desse momento, os CEFFAs passaram a funcionar com a autorização dos estados, como experiência<sup>63</sup>, especialmente porque, por fim, em 2006, um Parecer do Conselho Nacional da Educação<sup>64</sup> reconheceu como dia letivo, por meio da alternância, aquele em que o estudante se encontra em casa, incumbido de realizar suas tarefas escolares, desde que munidos dos instrumentos pedagógicos pertinentes.

No tocante ao acesso a recursos para os CEFFAs, se pode citar a antiga Lei do Fundeb, que passou a reconhecer a Educação do Campo que era ofertada por estes Centros, bem como sua continuidade por ocasião da Nova Lei do Fundeb<sup>65</sup>. Ou seja, a partir dessas disposições, os CEFFAs passaram a receber recursos compostos pelo Fundeb através de Termos de Parceria entre Estados e Municípios.<sup>66</sup>

Percebe-se que a legislação, o marco normativo no tocante ao reconhecimento dos CEFFAs e da sua Pedagogia da Alternância, num crescente, agrega elementos positivos e propositivos a cada ato normativo, entretanto, ainda há o que ser feito para melhor regulamentar o tema. Prova disso é a existência de uma Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância, apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que ainda não se tornou lei. A referida Proposta<sup>67</sup>, como consta na sua introdução, é uma resposta à demanda da UNEFAB, de setembro de 2017, que reivindicou mecanismos normativos que pudessem assegurar acesso dos CEFFAs às Políticas Públicas da Educação do Campo. No decorrer do texto, a equipe do Conselho Nacional de Educação (CNE) discorre sobre o histórico, instrumentos e importância da Pedagogia da Alternância e, ao final, propõe um Projeto de Resolução estabelecendo normas e princípios para o reconhecimento e regulamentação dessa pedagogia, tanto para a Educação Básica, quanto para a Educação Superior e, ainda, a possível Formação de Profissionais da Educação. Entretanto, novamente ressalta-se que, por ora, há apenas esse Projeto que ainda não foi aprovado.

Por fim, aponta-se, também, para o número de CEFFAs existentes, atualmente, no Brasil, ou seja, desde o início dos trabalhos nas EFAs de Olivânia e de Alfredo Chaves, ambas no Espírito Santo, em 1969, o número de CEFFAs foi aumentando até chegar aos números atuais: 230 (duzentas e trinta), sendo 155<sup>68</sup> (cento e cinquenta e cinco) EFAs e 75 (setenta e cinco) Casas Familiares Rurais.<sup>69</sup>

<sup>62</sup> Art. 23 *caput* da Lei de Diretrizes e Bases. BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 1 set. 2021.

<sup>63</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Estudo sobre o custo aluno das Escolas do Campo com a Pedagogia por alternância no Brasil*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Departamento de Educação para a Cidadania, Diversidade e inclusão. Brasília: ME, 2018. p. 8.

<sup>64</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 01/2006*: proposta de aceitação da conta de dias letivos através da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em: 1 set. 2021.

<sup>65</sup> Em 2010, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pelo Decreto 7.352 de 2010, reconheceu a Educação do Campo promovida pelos CEFFAs, o desdobramento disso foi a inserção desses Centros para receber recursos angrariados pelo Fundeb (primeiro com o advento da antiga Lei 11.494 de 2007 no art. 8 §1º, II e depois no art. 7º §3º, I, “b” da Nova Lei – 14.113/2020 do Fundeb).

<sup>66</sup> De todo modo, Joel Duarte Benísio, no estudo que promoveu para o Ministério da Educação sobre o custo aluno das Escolas do Campo com a Pedagogia por Alternância no Brasil, relata algumas das dificuldades de repasse através desses Termos. BRASIL. Ministério da Educação. *Estudo sobre o custo aluno das Escolas do Campo com a Pedagogia por alternância no Brasil*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Departamento de Educação para a Cidadania, Diversidade e inclusão. Brasília: ME, 2018.

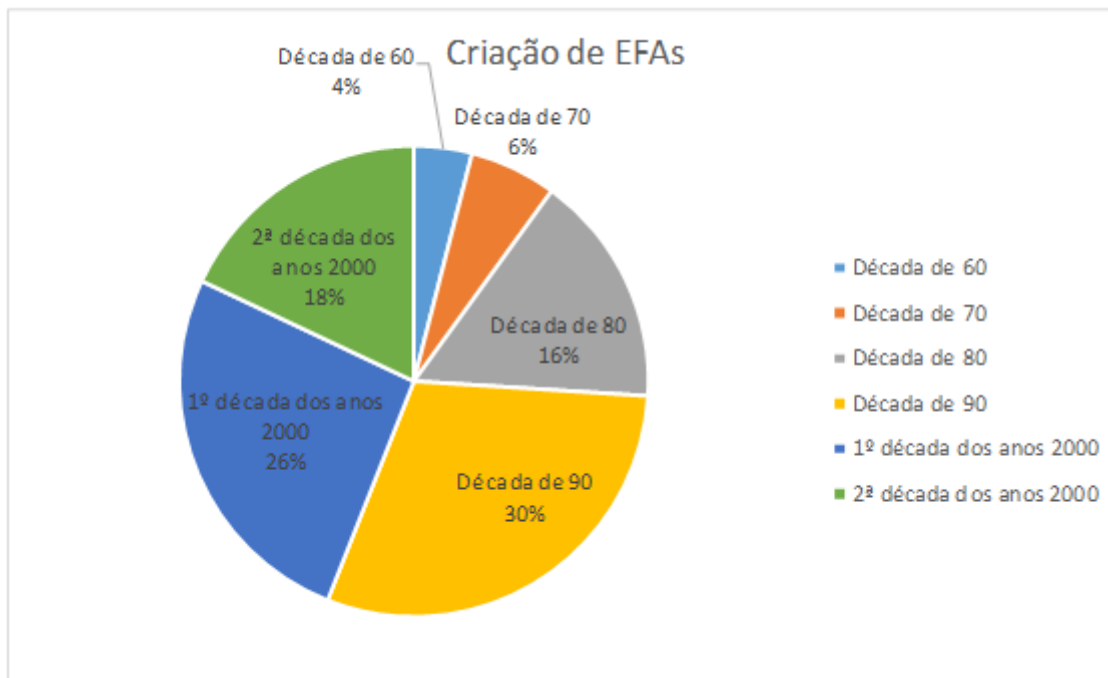
<sup>67</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta do Conselho Nacional de Educação de regulamentação de Pedagogia da Alternância*. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>. Acesso em: 1 set. 2021.

<sup>68</sup> O Consultor comete um pequeno erro quando coloca o número total de 157 (cento e cinquenta e sete) EFAs, pois no próprio documento, inclusive na mesma página, ele expõe o número correto de 155 (cento e cinquenta e cinco).

<sup>69</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Estudo sobre o custo aluno das Escolas do Campo com a Pedagogia por alternância no Brasil*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Departamento de Educação para a Cidadania, Diversidade e inclusão. Brasília: ME, 2018. p. 6.

Nesse viés, de forma mais específica, apresenta-se um gráfico em que se escolheram 50 (cinquenta) EFAs para apresentar sua década de criação. O gráfico aponta para um crescimento, desde a década de 1960 até a década de 1990, depois apresenta uma leve diminuição do número de EFAs, criadas nas duas décadas do século XXI.

**Gráfico 1:** criação das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil



Fonte: elaborada pelos autores.<sup>70</sup>

Apesar de o gráfico mostrar um crescimento do número de EFAs até a década de 1990 e uma diminuição nas últimas duas décadas, essa diminuição, na prática, representa uma espécie de estabilização, quando combinada com o indicador das impressões dos atores dessas escolas, o que revela que elas se fortaleceram ao longo dos anos e conquistaram seu espaço na Educação do Campo.

### 3.3.2 Relatos dos principais atores dos CEFFAs do Brasil

Antes de adentrar mais especificamente nos relatos objetos do tópico, se faz importante esclarecer, ainda que brevemente, as divisões acerca das instituições envolvidas pela Pedagogia da Alternância. Pode-se dizer que as CEFFAs, no geral, estão ligadas a uma associação mais localizada na sua região ou estado, denominadas regionais<sup>71</sup> — que poderão, até mesmo, ser a própria *Associação local* mencionada acima — estas, ligadas à União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) que, por sua vez, está ligada à *Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale* (AIMFR).

O presente tópico trará como núcleo um evento realizado de forma *online* pela UNEFAB<sup>72</sup>, intitulado “Seminário Nacional da Pedagogia da Alternância das Escolas Família Agrícola”, que ocorreu entre os dias 03 a 05 de agosto de 2021. O evento tinha como objetivo trazer à luz impressões e sentimentos que os es-

<sup>70</sup> Sobre as EFAs pesquisadas e seus estados: 4 (quatro) do MA; 4 (quatro) da BA; 4 (quatro) do RS; 4 (quatro) de MG; 6 (seis) do AP; 2 (duas) do RJ; 1 (uma) de SE; 4 (quatro) do CE; 1 (uma) de TO; 2 (duas) do PA; 2 (duas) de RO; 1 (uma) do MA; 1 (uma) do AC; 3 (três) do MS; 11 (onze) do PI.

<sup>71</sup> Como será citado logo a seguir, tais como AECOFABA, AGEFA, AMEFA, REFAISA etc.

<sup>72</sup> Instituição de representação e assessoria às EFAs do Brasil. O desdobramento de sua ação é o fomento da Pedagogia da Alternância.

tudantes, famílias e monitores tinham das EFAs da qual fazem ou faziam parte. Portanto, por ser um evento recente, que colheu impressões de EFAs e regionais dos cantos mais variados do Brasil — muito embora não possa ser contado com um dado oficial (uma vez que o objetivo do evento não foi o de colher esses dados) —, será aqui utilizado como indicador de cunho qualitativo sobre o lugar reservado à Pedagogia da Alternância nas políticas públicas de Educação do Campo brasileiras.

Os relatos que serão apresentados funcionarão como uma espécie de ilustração do que já foi dito sobre a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, ou seja, o que foi visto em teoria, agora, será demonstrado através de referidos relatos das práticas.

Sobre o pilar *Associação*, se tem o relato de uma jovem estudante que representava o Instituto Regional Bélgica (IBELGA) do Rio de Janeiro, sobre o fato de que as decisões de seu CEFFA incluem os alunos, a Associação.<sup>73</sup>

Sobre a *formação integral* do aluno, se tem o relato uma egressa da EFA de Santa Cruz do Sul (EFASC) do Rio Grande do Sul, que fez uma fala muito lúcida sobre a importância da atuação do aluno em uma EFA, pois caberá a ele fazer “a roda andar”, pois será ele, esse ator, que atuará e transitará em todos os espaços que se ligam ao CEFFA. A jovem também expôs sobre sua percepção acerca das reflexões que a EFA permite, ou seja, os alunos da EFA, no geral, passam a não ter mais uma postura passiva de fazer algo no contexto escolar “apenas por fazer”, mas, sim, porque há sentido em fazer. Outra jovem, que estava representando a Associação mineira das EFAs (AMEFA), alegou que, por causa dos aprendizados proporcionados pela sua EFA, se sentia apta a discutir sobre política. Alguns desses sujeitos apontaram também para outros instrumentos relevantes da Pedagogia da Alternância, tais como os serões de estudo, sessões de integração, viagens e visitas de estudo etc.<sup>74</sup>

Foram, no total, onze relatos de estudantes e todos eles, de certa forma, enaltecem o seu CEFFA, com sua Pedagogia da Alternância. Todos atribuíram a esse verdadeiro sistema educativo, como diz Gimonet, uma melhora da sua vida, família e comunidade. Nesse sentido, se pode fazer referência à fala de Tiago Pereira, Diretor da Regional das EFAs do Semiárido (REFAISA), que, ao abrir o seminário da UNEFAB, alegou que ele seria realizado tal qual uma Colocação em Comum das EFAs, ou seja, os alunos, famílias, monitores iriam falar cada um da sua experiência para que houvesse a troca de aprendizados.<sup>75</sup>

Sobre o Plano de Estudos, uma das alunas que representava uma das Regionais de Rondônia (AEFARO), além de ter declamado uma lindíssima poesia de sua autoria para expressar suas impressões e sentimentos por sua EFA, ressaltou a grande interação que ocorre entre escola/família/alunos, e muito dessa interação<sup>76</sup> é desdobramento do Plano de Estudos, segundo ela.

Alguns relatos do referido Seminário foram no sentido de ressaltar o Projeto Profissional Jovem (PPJ), de como ele ajudou, no caso de um jovem egresso da EFA do Piauí, Serra da Capivara, a ter um trabalho a partir do que desenvolveu a título de PPJ.<sup>77</sup> Também são muito gratas à EFA Dom Frágoso do Ceará e ao PPJ<sup>78</sup>, duas jovens que lá estudam, pois este instrumento ajudou não somente as suas famílias, mas também à toda a comunidade. Há, ainda, o relato de uma aluna da uma EFA do Maranhão, bastante positivo sobre sua escola. Ela alega que sua EFA nasceu numa região de muitos conflitos agrários, mas que mesmo assim

<sup>73</sup> LIMA, Elmo de Souza. *Juventude, formação e pedagogia da alternância: realidade, desafios e possibilidades*. Publicado pelo Canal UNEFAB Brasil. 03 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DRecDrEhF0&t=5163s>. Acesso em: 03 ago. 2021.

<sup>74</sup> LIMA, Elmo de Souza. *Juventude, formação e pedagogia da alternância: realidade, desafios e possibilidades*. Publicado pelo Canal UNEFAB Brasil. 03 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DRecDrEhF0&t=5163s>. Acesso em: 03 ago. 2021.

<sup>75</sup> LIMA, Elmo de Souza. *Juventude, formação e pedagogia da alternância: realidade, desafios e possibilidades*. Publicado pelo Canal UNEFAB Brasil. 03 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DRecDrEhF0&t=5163s>. Acesso em: 03 ago. 2021.

<sup>76</sup> LIMA, Elmo de Souza. *Juventude, formação e pedagogia da alternância: realidade, desafios e possibilidades*. Publicado pelo Canal UNEFAB Brasil. 03 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DRecDrEhF0&t=5163s>. Acesso em: 03 ago. 2021.

<sup>77</sup> Este egresso também ressaltou a importância do Plano de Estudo para aproximar o aluno e a família.

<sup>78</sup> Nesta EFA, o PPJ é chamado de Projeto Vida da família Camponesa.



conseguiu dar espaço de estudo para quem não tinha condições. Também afirma que as pessoas da escola são muito acolhedoras, que ajudam umas às outras, e que, inclusive, a escola lhe propiciou acesso à internet na época da pandemia, pois não tinha condições para tal.<sup>79</sup>

Prosseguindo, seguem agora alguns depoimentos das famílias que compõem os CEFFAs, que também foram colhidos do já mencionado evento da UNEFAB. O primeiro relato é de uma mãe de egresso da EFA Antônio Fontinele, do município de Lago do Junco (MA). Esse depoimento é muito importante porque, em primeiro lugar, ressalta que a EFA foi fundada pela necessidade das famílias do município e da região, pois, em 1995, quando foi criada, a comunidade se encontrava numa situação social bastante complicada, com muitos conflitos e sem escola para um número considerável de camponeses, tendo de recorrer a municípios vizinhos. Nesse contexto, a comunidade se uniu e batalhou pela criação da EFA, que poderia trabalhar melhor a realidade da comunidade, já que as outras escolas eram “sempre são diferentes e a gente queria uma que parecesse um pouquinho mais com a gente”, diz ela. Ou seja, fica patente que se trata de uma escola que promove o aprendizado a partir da realidade do aluno. Em outra passagem da fala dessa mãe, fica claro que a escolha se empenha em “formar o cidadão aonde ele possa estar e que ele possa ter essa autonomia de trabalhar de ser um pouco mais crítico”. Ou seja, a EFA busca formar o cidadão na sua integralidade.<sup>80</sup>

Outro depoimento, também de uma mãe agricultora (representando a AECOFABA) que tem dois filhos na EFA de sua comunidade quilombola de Agreste, ressalta a importância da EFA para melhoramentos da família e da comunidade, ou seja, a EFA promove o *desenvolvimento do meio*. Nessa mesma toada, há, também, a fala de um pai de aluno, representando a REFAISA, que discorre sobre como a EFA auxilia os pais na formação de seus filhos. Ele tem tanta consideração e gratidão por essa escola, que chega a dizer que é “a melhor escola do planeta!”<sup>81</sup>

Encerra-se a parte dos depoimentos das famílias com o relato, muito impactante, de uma mãe de aluno do IBELGA (RJ). Ela enaltece, fervorosamente, a Pedagogia da Alternância do CEFFAs em virtude de esta proporcionar uma formação integral do aluno; uma interação notável entre as disciplinas, uma vez que o aluno aprende português quando escreve um relatório (seja de zootecnia ou de técnicas agrícolas, por exemplo), ou então, matemática, quando calcula o NPK do solo ou a quantidade de comida para os animais; ou seja, em sua opinião, ao trazer a escola para dentro da vida dos alunos, a Pedagogia da Alternância está gerando curiosidades e está formando pesquisadores e “não apenas pessoas que estão marcando ‘xizinho’”.<sup>82</sup>

Nem tudo na Pedagogia da Alternância “são flores”, há dificuldades a serem enfrentadas, problemas a serem resolvidos. Nesse sentido, há o relato bastante relevante de um agricultor familiar que faz parte da Associação de pais da EFA de Simonésia (MG). Ele diz que há duas grandes dificuldades a serem vencidas em relação à pedagogia em questão e em sua EFA: fazer permanecer as parcerias da escola para que ela tenha os recursos necessários para continuar suas atividades e encontrar uma forma de auxiliar as famílias e os alunos, que tem dificuldades, com suas atividades escolares no tempo *casa/propriedade*.<sup>83</sup>

Por fim, no último dia, o evento trouxe depoimentos dos monitores dos CEFFAs, ressaltando sempre o aspecto dessa pedagogia, de que o monitor, com os alunos, aprende tanto quanto ensina. Um monitor ressaltou o fato de que é extremamente importante que o monitor esteja envolvido no movimento das EFAs, que não seja alheio a ele. Os monitores, ao falarem das dificuldades e desafios desses Centros, também

<sup>79</sup> LIMA, Elmo de Souza. *Juventude, formação e pedagogia da alternância: realidade, desafios e possibilidades*. Publicado pelo Canal UNEFAB Brasil. 03 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DRecDrEhF0&t=5163s>. Acesso em: 03 ago. 2021.

<sup>80</sup> LIMA, Elmo de Souza. *Juventude, formação e pedagogia da alternância: realidade, desafios e possibilidades*. Publicado pelo Canal UNEFAB Brasil. 03 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DRecDrEhF0&t=5163s>. Acesso em: 03 ago. 2021.

<sup>81</sup> LIMA, Elmo de Souza. *Juventude, formação e pedagogia da alternância: realidade, desafios e possibilidades*. Publicado pelo Canal UNEFAB Brasil. 03 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DRecDrEhF0&t=5163s>. Acesso em: 03 ago. 2021.

<sup>82</sup> LIMA, Elmo de Souza. *Juventude, formação e pedagogia da alternância: realidade, desafios e possibilidades*. Publicado pelo Canal UNEFAB Brasil. 03 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DRecDrEhF0&t=5163s>. Acesso em: 03 ago. 2021.

<sup>83</sup> LIMA, Elmo de Souza. *Juventude, formação e pedagogia da alternância: realidade, desafios e possibilidades*. Publicado pelo Canal UNEFAB Brasil. 03 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DRecDrEhF0&t=5163s>. Acesso em: 03 ago. 2021.

apontam para a questão da formação de monitores, pois são poucos os Centros de Formação de monitores. Importante registrar que uma monitora pontuou sobre a necessidade deste monitor/educador ser crítico, reflexivo, que tenha uma fala dialógica.<sup>84</sup>

Enfim, os depoentes, de forma geral, destacaram as principais características que devem ter esses profissionais, pois, caso eles não as detenham, deixarão o sistema educativo dos CEFFAs inapto para cumprir sua função.

### **3.3.3 Um alerta: o desmonte das políticas públicas que afetam a Educação do Campo**

Os retrocessos nas políticas públicas sob o governo eleito em 2018 (parte dos quais tem raízes no governo anterior, pós-Golpe de 2016) manifestam-se em diferentes áreas.<sup>85</sup> As políticas públicas de Educação do Campo (tanto as mais diretas quanto as que a tangenciam) não são exceção.

Veja-se: o PRONERA, criado em 1998 e instituído como política pública em 2010, responsável, há vinte e quatro anos, pela formação de milhares de trabalhadores do campo, promovendo a alfabetização de jovens e adultos, graduações e, até mesmo, pós-graduações deste público (ofertou 499 cursos, em parceria com 94 instituições de ensino, atendendo 186.734 pessoas), vem sofrendo com as investidas em desfavor de sua continuidade, desde o Golpe de 2016. São algumas delas: drásticas reduções orçamentárias, contínua deslegitimação dos Movimentos Sociais Populares como gestores do que é público, extinção de mecanismos de participação popular etc.<sup>86</sup>

Outros desmontes ligados às coisas do campo continuaram e continuam ocorrendo. Em 2019, a SECA-DI, que atua, inclusive, em relação às escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância, foi extinta; o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que pertencia ao Ministério de Desenvolvimento e Agricultura (MDA), após a extinção deste, em 2016 (governo de Michel Temer), foi remanejado e acabou ficando sob o “guarda-chuva” do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, que serve notadamente ao interesse da classe patronal e do agronegócio<sup>87</sup>; o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)<sup>88</sup> embora siga, cambaleante, recorrentemente precisa ser suspenso por falta de recursos etc.

De forma similar ao que acontece em outras políticas sociais, ambientais e econômicas, as políticas de Educação do Campo estão sob ameaça, face à hegemonia de um grupo governante identificado com pautas conservadoras e neoliberais que não dialogam com as premissas que orientam a Pedagogia da Alternância.

<sup>84</sup> LIMA, Elmo de Souza. *Juventude, formação e pedagogia da alternância: realidade, desafios e possibilidades*. Publicado pelo Canal UNE-EAB Brasil. 03 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DRecDrEhF0&t=5163s>. Acesso em: 03 ago. 2021.

<sup>85</sup> AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Leonardo; MARONA, Marjorie. *Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

<sup>86</sup> MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. *Pronera: 24 anos de conquista e resistência na Educação do Campo*. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/04/16/pronera-24-anos-de-conquista-e-resistencia-na-educacao-do-campo%EF%BF%BC/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

<sup>87</sup> SANTOS, Ramofly Bicalho *et al.* “Em defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas”. *Periferia: educação, cultura e comunicação* (online), v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55211/37965>. Acesso em: 15 jul. 2022.

<sup>88</sup> Para verificar a importância do Pronaf enquanto política pública para o pessoal do campo (muito embora não esteja diretamente vinculada à Educação do Campo): HENIG, Edir Vilmar; SANTOS, Irenilda Ângela dos. Políticas públicas, agricultura familiar e cidadania no Brasil: o caso do PRONAF. *Revista Brasileira de Políticas Públicas* (online), Brasília, v. 6, n. 1, p. 255-269, 2016. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/issue/view/223>. Acesso em: 12 jul. 2022.

## 4 Considerações finais

Iniciou-se o trabalho discorrendo sobre os principais atores das políticas públicas, Estado e Sociedade, cujas características atuais fornecem um panorama geral não exatamente promissor, por estarem imbuídos de práticas, valores e características de pós-modernidade, pós-verdade, exceção e pós-democracia. Viu-se, também, que o estudo das políticas públicas tem o condão de auxiliar na identificação de problemas e de tentar encontrar maneiras de resolvê-los. Bem como apontou-se para o fato de que as políticas públicas podem ser percebidas como sistemas comunicacionais, uma vez que os problemas que as geraram não podem serem vistos de forma estanque.

Em um segundo momento, o foco da análise voltou-se às políticas públicas de educação para o campo, trazendo à baila a contraposição a uma Educação *no* Campo — mais elitista, que não tem consideração para a formação do camponês enquanto tal e que objetiva mão de obra barata para sustentar seus propósitos — e uma Educação *do* Campo, que percebe essa Educação como uma oportunidade de conscientização sobre a necessidade de mudanças sociais, principalmente para o camponês, que sempre teve que travar bravas lutas para tentar viver dignamente. Nesse embate, referidas políticas pendem ora para um viés, ora para outro.

Posteriormente, discorreu-se sobre a Pedagogia da Alternância, apontando para seus principais aspectos e sua trajetória, identificando sua origem nas *Maisons Familiales Rurales*, fazendo uma correspondência desta com a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Observou-se que a leitura da trajetória das políticas públicas de Educação do Campo sob a perspectiva do ciclo de políticas públicas revela que essa pedagogia veio ao encontro das expectativas de movimentos sociais e de diretrizes governamentais de valorização dos jovens do campo, vindo a desenvolver-se em diferentes estados brasileiros.

Indicadores quantitativos e qualitativos, como o marco legal, o incremento do número de CEFFAs no país e os relatos de atores relevantes desses Centros, corroboram a hipótese de que a Pedagogia da Alternância já tem presença relevante nas políticas públicas de Educação do Campo<sup>89</sup>. Ao destacar os avanços, não se minimizam as inúmeras ações que, ainda, devem ser feitas para o robustecimento dessa pedagogia, internacionalmente vista como uma das mais férteis para o aprendizado dos jovens educandos do campo. Os desafios hoje enfrentados pela Pedagogia da Alternância e pelas demais propostas pedagógicas de Educação do Campo são grandes, visto o quadro de desmonte das políticas públicas sociais e ambientais que marcam o recente período político nacional.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Tradução de Iraci D. Poleti. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Leonardo; MARONA, Marjorie. *Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BAUMAN, Zigmund; DONSKIS, Leonidas. *Mal líquido: vivendo em um mundo sem alternativas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.
- BITENCOURT, Caroline Müller. *Controle jurisdicional de políticas públicas*. Porto Alegre: Núria Fabris, 2013.

<sup>89</sup> Faz-se aqui a seguinte observação: está em curso, pesquisa qualitativa de doutoramento de um dos autores deste trabalho (já no último ano) sobre as Escolas Família Agrícola (que trabalham com a Pedagogia da Alternância, como visto) do Rio Grande do Sul. Dados (entrevistas) já foram coletados, porém não tabulados, tampouco publicados, portanto a “conclusão” que se expressa aqui não pode ser vista como oficial, porém relevante, pois ajuda a corroborar o que o artigo conclui: a Pedagogia da Alternância parece ter espaço para bem desempenhar seu papel.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República – Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm). Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Educação no Campo. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_decreto\\_presidencial\\_7.352\\_de\\_4\\_de\\_novembro\\_de\\_2010.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_decreto_presidencial_7.352_de_4_de_novembro_de_2010.pdf). Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Estudo sobre o custo aluno das Escolas do Campo com a Pedagogia por alternância no Brasil*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Departamento de Educação para a Cidadania, Diversidade e inclusão. Brasília: ME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 01/2006*. Proposta de aceitação da conta de dias letivos através da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta do Conselho Nacional de Educação de regulamentação de Pedagogia da Alternância*. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>. Acesso em: 1 set. 2021.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: *POLÍTICAS Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 21.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de políticas públicas. *Canal PPGD PUC Campinas*. 09 nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=upnbCaylG1g&t=2980s>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CALDART, Roseli Salete. “Educação do campo”. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CASARA, Ruben R. R. *Estado Democrático de Direito ao Estado Pós-Democrático: neobscurantismo e gestão dos indesejáveis*. São Paulo, 2017.

CASTELLS, Manuel. *Ruptura: a crise da democracia liberal*. Tradutor: Joana Angélica D’Avila. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CLUNE III, William. Um modelo político de implementação para as políticas públicas: os papéis do direito e dos juristas. *Revista Brasileira de Políticas Públicas* (online), Brasília, v. 11, n. 1, p. 19-81, 2021. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/issue/view/266>. Acesso em: 12 jul. 2022.

COSTA, João Paulo Reis. *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância*. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.



- DUNKER, Cristian. “A subjetividade em tempos de pós-verdade”. In: DUNKER *et al.* (org.). *Ética e pós-verdade*. Porto Alegre: Dublinense, 2017.
- GIDDENS, Antony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.
- GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petropolis: Vozes; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.
- GRANEREAU, Abbé. *O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância*. Tradução de João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020.
- HACHEM, Daniel Wunder. *Tutela administrativa efetiva dos direitos fundamentais sociais*. Curitiba, PR. 2014. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- HENIG, Edir Vilmar; SANTOS, Irenilda Ângela dos. Políticas públicas, agricultura familiar e cidadania no Brasil: o caso do PRONAF. *Revista Brasileira de Políticas Públicas* (online), Brasília, v. 6, n. 1, p. 255-269, 2016. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/issue/view/223>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. *Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.
- LASSWELL, Harold. *Politics: who gets what, when and how?* New York: McGraw-Hill Book Co., 1936.
- LIMA, Elmo de Souza. *Juventude, formação e pedagogia da alternância: realidade, desafios e possibilidades*. Publicado pelo Canal UNEFAB Brasil, 03 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DRecDrEhF0&t=5163s>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. *Pronera: 24 anos de conquista e resistência na Educação do Campo*. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/04/16/pronera-24-anos-de-conquista-e-resistencia-na-educacao-do-campo%EF%BF%BC/>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002.
- NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.
- PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SCALCO, Lucia Mury. “Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista”. In: GALLEGO, Esther Solano (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil* (recurso eletrônico). São Paulo: Boitempo, 2018.
- RECK, Janriê Rodrigues. “Observação pragmático-sistêmica das políticas públicas e sua relação com os serviços públicos”. In: BITENCOURT, Caroline Müller; RECK, Janriê Rodrigues (org.). *Políticas públicas e matriz pragmático-sistêmica: os novos caminhos científicos do Direito Administrativo no Brasil*. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2018.
- RECK, Janriê Rodrigues; BITENCOURT, Caroline Müller. “Direito Administrativo e o diagnóstico de seu tempo no Brasil”. *A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional* (online), ano 19, n. 75, p. 241-264, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://www.revistaaec.com/index.php/revistaec/article/view/1075>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- REYMÃO, Ana Elizabeth Neirão; CAÇAPIETRA, Ricardo dos Santos. Políticas públicas e a concretização de direitos sociais: tomada de decisão, arquitetura de escolhas e efetividade. *Revista Brasileira de Políticas Públicas* (online), Brasília, v. 8, n. 2, p. 542-566, 2018. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/issue/view/244>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SANTOS, Ramofly Bicalho *et al.* “Em defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas”. *Periferia: educação, cultura e comunicação* (online), v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55211/37965>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SANTOS, Ramofly Bicalho. “História do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais”. *Revista Teias* (online), v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/24758>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SCHMIDT, João Pedro. “Condicionantes e diretrizes de políticas públicas: um enfoque comunitarista da transformação social”. *Revista Brasileira de Políticas Públicas* (online), Brasília, v. 6, n. 3, p. 51-72, 2016. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/issue/view/229>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SCHMIDT, João Pedro. “Políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas”. *Revista do Direito*, v. 3, n. 56, p. 119-149, set./dez. 2018.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SOUZA, Celina. *Coordenação de políticas públicas*. Brasília: Enap, 2018.

VALIM, Rafael. *Estado de exceção: a Forma Jurídica do neoliberalismo*. São Paulo: Contracorrente, 2017.

Para publicar na revista Brasileira de Políticas Públicas, acesse o endereço eletrônico [www.rbpp.uniceub.br](http://www.rbpp.uniceub.br)  
Observe as normas de publicação, para facilitar e agilizar o trabalho de edição.