

Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo

Georgina N. K. Cordeiro

Neila da Silva Reis

Salomão Mufarrej Hage

Resumo

115

Apresenta referências conceituais e legais sobre a Pedagogia da Alternância e destaca situações que permeiam sua efetivação. Essa experiência educativa articula diferentes espaços e tempos educativos, teoria e prática, ensino e pesquisa, trabalho e educação, escola e comunidade visando garantir o direito à educação dos sujeitos do campo. A Pedagogia da Alternância, enquanto proposta educacional, enfrenta desafios para garantir que os jovens do campo curse os diferentes níveis e modalidades de ensino, uma vez que ela tem por objetivo assegurar a formação humana desses sujeitos e o desenvolvimento do campo com sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação do Campo; políticas educacionais; Pedagogia da Alternância; trabalho e educação.

Abstract

Pedagogy of Alternance, its challenges concerning human development and rural sustainability

This article analyzes current conceptual and legal frameworks concerning Pedagogy of Alternance in order to highlight the situations that impact its efficacy. This Pedagogy is an educational experience that articulates different instructional spaces and times, as well as theory and practice, instruction and research, work and education, school and community in order to assure rural subjects the right to attend different levels and modalities of instruction, reflecting on the challenges concerning the human development of rural populations and the sustainable rural development.

Keywords: rural education; countryside education; Pedagogy of Alternance; educational policy; work and education.

Introdução

116 A Pedagogia da Alternância vem sendo usada na formação de jovens e adultos do campo, visto ser esta uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar.

Assumindo o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano.

Para melhor situarmo-nos sobre a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica e metodológica, abordaremos a seguir aspectos significativos de sua origem.

O movimento de camponeses e populações do meio rural pela materialização de uma educação diferenciada para seus filhos nasce na França, com base na alternância pedagógica entre *escola* e *família*, no período entre as duas guerras mundiais que abalaram o século 20. A razão dessa ação corresponde à inquietação de um pai, na década de 1930, o senhor Jaime Peyrat, membro do sindicato de agricultores, da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), em Sérignac-Péboudou, com a insatisfação de seu filho para continuar os estudos na escola, posto que sua organização curricular se distanciava da realidade dos campos franceses.

Silva (2003) e Estevam (2003) assinalam que essa experiência é o marco inaugural das Maisons Familiales Rurales, embora sua constituição, em termos de

referência estrutural, tenha ocorrido após um processo de muitos esforços e luta para tal; sua criação não foi construída por si só, ocorrendo em função da necessidade de mudar a realidade excludente em termos educacionais que se apresentava. Nessa perspectiva, o cenário educativo é construído pelos pais e representantes sindicais e religiosos (o padre Grannereau) em torno da importância dos estudos em alternância, reunindo os jovens na “nova” educação básica, entre o tempo educativo na família e na escola.

A conjuntura entre guerras e o desenvolvimento tecnológico em avanço são razões que exigem uma reestruturação no sistema produtivo da agricultura francesa, segundo as propostas de políticas do Estado, envolvendo uma relação de parceria entre este, os empresários e os agricultores para mudar o processo produtivo de agricultura nesses campos, constituindo-se na introdução da modernização agrícola (Estevam, 2003).

É nesse contexto de envolvimento entre o Estado, o setor privado e os agricultores que emerge a modalidade de alternância educativa nos campos franceses, com empenho singular dos pais. O sucesso da experiência em Sérignac-Péboudou, a partir de 1937, estende-se para Lauzun (Estevam, 2003).

Uma modalidade educativa, representando um novo projeto pedagógico com inserção de saberes da agricultura francesa, afirmou-se e recebeu a denominação de Maisons Familiales. A organização camponesa assumiu a gestão administrativa e pedagógica dessas Maisons – sua constituição foi na modalidade de associação de agricultores, com fins jurídicos, financeiros e administrativos. O entendimento geral concerne à participação dos pais na condução do processo de gestão colegiada, mas com orientação dos dirigentes sindicais e religiosos, de forma a priorizar conteúdos técnicos relacionados ao trabalho no meio rural.

Maisons Familiales Rurales e sua expansão nacional

A receptividade dessa modalidade, seu sucesso com alunos do sexo masculino e o interesse dos pais e dos atores institucionais promoveram a sanção da Lei de Ensino Agrícola da França, de 17 de junho de 1938, tornando o método das Maisons Familiales Rurales obrigatório para os jovens do campo. Estevam (2003) destaca que só em 1940 foi criada a escola feminina, com duração de cerca de seis meses. Ressalta ele, ainda, a vigorosa expansão, tendo um resultado quantitativo de 35 novas experiências em 1943 e de 60 em 1944. Silva (2003) registra que em 1945 o quadro de unidades de Maisons era de 80.

Apesar de dificuldades em função, principalmente, da ocupação alemã no território francês, este modelo educativo teve expressiva expansão. Com essa conjuntura, todavia, emergiram diferenças de pensamento e de organização dos princípios iniciais, expressando-se em torno de duas correntes: uma que analisava o modelo com tendências para a laicidade e outra com afinidades religiosas.

O ano de 1943 marca a primeira referência documental em torno de um projeto da Pedagogia da Alternância do campo da Union Nationale des Maisons

Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation (UNMFR), indicando pressupostos pedagógicos e metodológicos para uma formação integrada. A partir de 1945 estavam delineados traços constitutivos da proposta pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância, partindo sempre, nas diretrizes de seu planejamento, da realidade dos sujeitos e populações do campo, com perspectivas de superar problemas pedagógicos contemporâneos (Silva, 2003). O período de 1945 a 1950 vai delinear a construção dos aportes instrumentais e das referências metodológicas do projeto político-pedagógico do Programa da Pedagogia da Alternância, contribuindo para a afirmação da alternância nessas escolas.

Maisons Familiales Rurales e sua expansão internacional

O movimento internacional das Maisons teve início na década de 1950, por ocasião de uma viagem de representantes do governo e instituições da Itália, que conheceram a experiência, dando início à expansão, sendo este país, então, marco de referência, na região de Verona, em 1959.

Queiroz (2004) aponta a Feira Internacional da Tunísia, em 1954, também como uma referência em intercâmbio, que permitiu aos representantes das Maisons Familiales socializarem a experiência de formação em alternância. Os intercâmbios marcaram a abertura à expansão para as décadas posteriores, expansão que ganhou força com a primeira experiência, em 1966, na Espanha e, em 1985, em Portugal.

Estevam (2003) ressalta que, na Itália, o Programa de Alternância sofreu algumas alterações, visando à adaptação, sendo denominado de Escola Família Rural ou, resumidamente, Escola Família. Um dos pontos modificados foi o tempo da alternância, compreendendo 15 dias na escola, em regime de internato, e 15 dias nas unidades familiares.

Este cenário é estendido para outros continentes, como a África, com contatos a partir de 1959, acentuando-se em 1962. Estevam (2003) e Silva (2003) comentam que a equipe das Maisons ofereceu para diversos países africanos tanto técnicos como monitores para assessorarem a implantação dessa modalidade de ensino; assinala-se, então, a presença de muitos organizadores. Estevam (2003) registra que, em 1962, foram implantadas no Congo, no Togo e no Senegal e, no final de 1960, as Maisons funcionavam em sete países do continente.

Na América Latina, o marco da experiência em alternância das Maisons Familiales é no Brasil, em 1969, no Estado do Espírito Santo, sob as referências das Maisons Italianas de Castelfranco-Vêneto. Ainda em 1969 é estendida para a Argentina, tendo continuidade em outros países da América do Sul. Para a América Central, os contatos e intercâmbios foram feitos com os dirigentes das Maisons francesas, em regime de colaboração com o Ministère des Affaires Etrangères, possibilitando a sua implantação. Em 1973, foi implantada na Nicarágua e, em 1999, na América do Norte, em Quebec, no Canadá, na região de Sherbrooke (Pineau, 2002).

Experiências educativas em alternância no Brasil

A introdução da Pedagogia da Alternância no Brasil remonta ao final da década de 1960. Os atores locais conhecem o Programa de Alternância sob o modelo italiano e, assim, fundam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), duas experiências educativas em alternância que marcam o Movimento Maisons Familiares Rurales no Brasil. O ponto de partida em alternância é a experiência das EFAs, em 1969, no Estado do Espírito Santo, tendo, em 2004, sete centros educativos, denominados no Encontro de Foz do Iguaçu, em 2001, de Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), em que a maioria assumiu este termo (Queiroz, 2004).

A rede dos Ceffas reúne, até 2004, seis diferentes experiências de formação em alternância: as EFAs, as CFRs, as Escolas Comunitárias Rurais (Ecors), as Escolas Populares de Assentamentos (EPAs), o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (ProJovem) e as Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs), congregando 224 experiências nessa formação até 2004 (Visbiski, Weirich Neto, 2000; Queiroz, 2004). Essa rede se organiza em três associações: Unefab, Arcafar¹-Sul e Arcafar-Norte/Nordeste.

Estevam (2003) ressalta que o sistema de alternância das EFAs é diferente daquele das CFRs quanto ao ritmo do tempo – de uma semana no tempo-escola e de uma semana no tempo-comunidade – e ao critério da flexibilidade, permitindo, desde sua implantação, que o gênero feminino faça parte do quadro dos seus alunos.

119

Casas Familiares Rurais (CFRs)

A criação desta modalidade educativa está vinculada diretamente à iniciativa e influência da UNMFR, – portanto, desvinculada das EFAs –, constituindo outro movimento relacional, com participação direta, por meio de assessoramento técnico-pedagógico francês (Silva, 2003; Estevam, 2003).

Queiroz (2004, p. 38) destaca que as CFRs foram referência para a constituição de dois outros Ceffas que desenvolviam suas atividades com base na alternância – o ProJovem e as Casas das Famílias Rurais (CdFRs) – por meio de projetos e cursos. Da mesma forma, a Pedagogia da Alternância tem servido de referência para outras experiências educativas que são efetivadas abrangendo os sistemas públicos de ensino e as universidades, especialmente mediante programas educacionais implementados pelo poder público nas várias esferas de governo, envolvendo a formação de educadores ou a escolarização dos jovens e adultos do campo nos vários níveis e modalidades de ensino.

A alternância pedagógica é o eixo metodológico central do Programa Ceffa, o qual se baseia em um plano de formação que prioriza nas diretrizes de seu

¹ Associação Regional das Casas Familiares Rurais.

planejamento a qualificação profissional, considerando as demandas de trabalho locais. O Ceffa e a vida social local, na proposta pedagógica, interligam-se mutuamente, por meio da absorção e interação desse programa às demandas técnicas e políticas dessa realidade, em sentido dinâmico, característico da realidade social. Esse programa se envolve com o desenvolvimento local, e o território do campo torna-se o elemento motivador de mudanças na configuração do Ceffa, o qual se adequa às novas demandas das populações do campo.

Essas demandas vão permitir que várias iniciativas em educação popular e educação do campo vivenciem a alternância pedagógica como proposta pedagógica e metodológica que se adapta às necessidades de formação e escolarização dos jovens e adultos trabalhadores rurais nos mais diversos agrupamentos e movimentos sociais.

Assim sendo, várias terminologias começam a ser utilizadas para denominar a Pedagogia da Alternância, como é a adotada pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), cuja experiência relataremos posteriormente neste artigo.

Segundo Begnami (2004), o conceito de alternância vem sendo definido, entre muitos autores, como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação inclui e transcende o espaço escolar, e, portanto, a experiência torna-se um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes em que o sujeito assume seu papel de ator protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de formação.

Assim, a Pedagogia da Alternância passa a ser entendida como uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural.

Hoje, no Brasil, assumida pela educação do campo, a Pedagogia da Alternância se insere nos vários programas e projetos educacionais e passa a ser adotada e refletida nas políticas setoriais, como a defendida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), por exemplo, quando se refere a ela, com as fases denominadas tempo-escola e tempo-comunidade, que

não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos [...]. Estão intrinsecamente ligados à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Falam-nos de limites e possibilidades para organização da educação escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem, da relação entre quem ensina e quem aprende. (Brasil. MDA, Pronera, 2006, p. 1).

E, ainda, com a criação do grupo de trabalho de educação do campo no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e, posteriormente, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004, a Pedagogia da Alternância se fortalece enquanto proposta pedagógica e metodológica, visto ter sido essa a forma encontrada para atender as especificidades e diversidade exigidas pelas populações do campo na elaboração de projetos a serem financiados pelo MEC, como o ProJovem Campo – Saberes da Terra e o Programa de Apoio à Formação Superior

em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), no Edital nº 2, de 23 de abril de 2008 faz uma chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo e especifica, no item 3.2, que os projetos apresentados deverão observar a seguinte fundamentação político-pedagógica:

a. [...]

d. apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no *campus* universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com realização de práticas pedagógicas orientadas.

[...].

Sendo a Educação do Campo considerada estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, a Pedagogia da Alternância nesse âmbito passou a mostrar-se como uma alternativa adequada para a educação básica, especialmente para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, devido à relação expressiva que promove entre as três agências educativas – família, comunidade e escola.

Dessa forma, como resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo envolvidos com os Centros Familiares de Formação em Alternância, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, aprovou o Parecer nº 1 em 1º de fevereiro de 2003, que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nesses centros, oportunizando aos Ceffas a certificação dos estudantes neles matriculados.

121

A Pedagogia da Alternância: tempo-escola versus tempo-comunidade e sua aplicação no curso de Pedagogia com professores do campo

O MST também tem assumido a Pedagogia da Alternância em seus projetos e propostas de educação, fundamentando suas experiências educativas na metodologia da alternância, que se aplica conforme a realidade sociocultural local dos assentamentos de reforma agrária.

No entanto, no âmbito do MST, esse sistema se diferencia e se aplica à realidade dos cursos desenvolvidos em etapas nos períodos de férias escolares, ocasião em que os alunos, enquanto professores, podem sair de suas escolas sem prejudicar o período das aulas. Assim, Caldart (2000, p. 98) menciona que

O Tempo-Escola é o período de realização das atividades presenciais do Curso (na escola). É desenvolvido geralmente nos meses de janeiro, fevereiro e julho.

[...]

O Tempo-Comunidade é o período de realização das atividades à distância, de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos participantes.

Na dinâmica pensada para o curso de Pedagogia da Terra ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) entre 2002 e 2005, no âmbito do convênio firmado entre a UFPA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o MST, esta característica foi adotada pela universidade de modo que as disciplinas fossem planejadas para serem desenvolvidas obedecendo a este modelo.

No projeto político-pedagógico desse curso, amparado em legislação específica, um percentual de 70% da carga horária de cada disciplina era trabalhado nas instalações da UFPA, enquanto o percentual restante ficava para ser desenvolvido nas comunidades (assentamentos) de origem de cada aluno, aliando o fato de atender ao contido no projeto político-pedagógico em seus princípios curriculares à pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social.

Nessa perspectiva, trabalhava-se a Pedagogia da Alternância no curso de Pedagogia da Terra exercitando um diálogo permanente entre a universidade e o movimento social. Esse diálogo era o ponto crucial no cotidiano do curso, uma vez que o grupo de professores, em sua maioria, não havia ainda experienciado atividades de tal natureza.

As intencionalidades de formação tanto da universidade como do MST visavam à formação de um professor crítico-reflexivo e de uma proposta de curso de formação de professores pautado na pedagogia libertadora, tendo como princípios curriculares o trabalho pedagógico como eixo da formação, uma sólida formação teórica, a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social, o trabalho partilhado/coletivo, o trabalho interdisciplinar, a articulação teoria e prática e a flexibilidade curricular, conforme consta no documento de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UFPA (1999, p. 14-19).

Esta é, em nossa percepção, uma associação muito interessante que facilita a tão desejada articulação teoria e prática, visto que, pelas intencionalidades da universidade presentes em seus projetos políticos-pedagógicos na formação de professores, a pesquisa é um elemento fundamental no processo de formação do docente, principalmente por caracterizar-se como uma das formas de apreensão da realidade e por permitir o diálogo entre seus atores.

Esse diálogo, fundamentado em Freire (1979, p. 52), permitia que as soluções aos problemas surgidos fossem construídas de forma conjunta, e, assim, procurou-se reforçar com debates e estudos do pensamento freireano o seguinte aspecto:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja em torno de um conhecimento "experencial"), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Assim, ao trabalhar os conteúdos de forma problematizadora, o professor propicia condições de exercer a dialogicidade – acreditamos ser esse o papel do docente, numa perspectiva freireana, principalmente quando se está trabalhando com formação do professor.

É nesse aspecto que a Pedagogia da Alternância se constitui uma proposta pedagógica e metodológica que pode facilitar esse processo, que inclui dialogicidade,

portanto, problematização do conhecimento a partir da realidade, e proposição, construção de novos saberes a respeito daquela realidade e sua relação com o todo, com a totalidade do conhecimento. Dessa forma, essa pedagogia procura construir uma relação maior, inclusive de intervenção concreta na realidade local de cada assentamento.

Conclusão

A Pedagogia da Alternância, utilizada como proposta pedagógica e metodológica, permite que as ações sejam refletidas no grupo, facilitando a compreensão sobre a ação e tendo o diálogo como instrumento de participação.

Em termos gerais, a Pedagogia da Alternância vem se constituindo numa proposta pedagógica assumida pelos diversos segmentos da organização curricular e modalidades de ensino voltadas à realidade dos jovens e adultos trabalhadores que têm o campo como espaço de vida, trabalho e produção cultural.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS/NORTE (Arcafar/Norte). *Proposta pedagógica das Casas Familiares Rurais para o Norte*. Altamira, PA, 2001. Digitado.

_____. *Projeto político pedagógico da Casa Familiar Rural de Uruará*. Uruará, PA. 2004. Digitado.

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS/SUL (Arcafar/Sul). *Casas Familiares Rurais: o que você precisa saber para levar esta idéia até sua comunidade – material de divulgação*. Barracão, Paraná: Arcafar-Sul, 2005.

BEGNAMI, João Batista. *Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil*. Brasília: Cidade, 2004. (Unefab Documento Pedagógico).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002. Estabelece diretrizes para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, Seção I, p. 32, 9 abr. 2002.

_____. Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Assunto: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Aújo Lira Soares. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 11, 13 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13251:parecer-ceb-2001&catid=323:orgaos-vinculados>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Edital nº 2, de 23 de abril de 2008*: chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf>.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual do Pronera*. Brasília, 2006.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e mais do que escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA. *O Programa de Educação Rural por Alternância*. Belém, PA, 2003.

CHARTIER, Daniel. *À l'aube des Formations par Alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. 2. éd. Paris: L'Harmattan, Unmfreo, 2003. (Coll. Alternances et Développements).

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. Florianópolis, SC: Insular, 2003.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: MST, Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo, 4).

PINEAU, Gaston. Formação universitária em alternância no Canadá e na França. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (Unefab). *Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Brasília, DF: Unefab, 2002. p. 62-78.

QUEIROZ, João Batista de. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2004.

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa, MG: UFV, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Belém: Faculdade de Educação, 1999.

VISBISKI, Vivieny Nogueira; WEIRICH NETO, Pedro Henrique. *Casa Familiar Rural: uma escola diferente*. Curitiba, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2000. [Não publicado].

ZAMBERLAN, Sérgio. *Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola*. Santa Teresa, ES: Mepes, 1995. (Coleção Francisco Giust, n. 1).

Georgina Negrão Kalife Cordeiro, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professora adjunta do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenadora do Observatório de Educação Superior do Campo e membro da Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo.

cordeiro@ufpa.br

Neila da Silva Reis, doutora em Educação, é professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenadora do Fórum Paraense de Educação do Campo e, também, do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação na Amazônia da UFPA.

neilareis2000@yahoo.com.br

Salomão Mufarrej Hage, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz).

salomao_hage@yahoo.com.br