

ENTRE TERRITÓRIO, FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO RURAL: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO VALE DO RIO PARDO (RS).

BETWEEN TERRITORY, HUMAN DEVELOPMENT, AND RURAL DEVELOPMENT: PEDAGOGY OF ALTERNATION IN CONSOLIDATING RURAL EDUCATION IN THE VALE DO RIO PARDO REGION (RIO GRANDE DO SUL, BRAZIL)

ENTRE EL TERRITORIO, LA FORMACIÓN HUMANA Y EL DESARROLLO RURAL: LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA EN LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO EN EL VALLE DEL RÍO PARDO (RS)



Carmen Rejane Flores¹
Liziany Muller²
Marco Aurélio da Silva³

Submissão: 10/08/2026 / Aceito: 16/09/2026

RESUMO

Este artigo analisa criticamente a contribuição da Pedagogia da Alternância para a consolidação da Educação do Campo no Vale do Rio Pardo (RS), interrogando seu alcance para além da organização dos tempos e espaços escolares. Fundamentado em abordagem qualitativa, de orientação fenomenológica e hermenêutica, o estudo articula revisão crítica da literatura, análise documental e interpretação analítica de produções sobre Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e desenvolvimento territorial. Sustenta-se que a Alternância constitui uma racionalidade epistemológica que desloca o território da condição de contexto da aprendizagem para a de sujeito da produção do conhecimento, articulando experiência, trabalho, cultura, memória e investigação crítica. Nesse movimento, a formação humana ultrapassa a dimensão individual e produz capacidades coletivas associadas à cooperação, ao capital social, à autonomia e à interpretação compartilhada dos problemas territoriais. A partir dessa articulação, propõe-se a categoria governança geoeducativa territorial, compreendida como processo formativo pelo qual conhecimentos territorializados se convertem em cooperação, capacidade deliberativa e ação coletiva. Argumenta-se, assim, que a contribuição da Pedagogia da Alternância para a Educação do Campo reside menos em sua dimensão metodológica do que em sua capacidade de produzir territorialidades educativas e fortalecer formas democráticas de organização e desenvolvimento territorial sustentável.

Palavras-chave: Educação do campo; pedagogia da alternância; território; desenvolvimento rural; governança geoeducativa territorial.

ABSTRACT

¹Porfa associada do PPGGEO/UFSM <http://lattes.cnpq.br/9604409518707631>; <https://orcid.org/0000-0002-5879-2042>
E-mail: carmenrejane@ufsm.br

²Pós-doutorado em Zootecnia –UFSM, Porfa associada do PPGEXR/UFSM <http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>
<https://orcid.org/0000-0001-7325-6611>. E-mail: liziany.muller@ufsm.br

³ Doutor em Extensão Rural –UFSM <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>; <https://orcid.org/0009-0006-7358-5814>
Email: marcoarelio22000@gmail.com



This article critically analyzes the contribution of Pedagogy of Alternation to the consolidation of Rural Education in the Vale do Rio Pardo region, Rio Grande do Sul, Brazil, questioning its scope beyond the organization of school times and spaces. Based on a qualitative approach grounded in phenomenology and philosophical hermeneutics, the study combines a critical literature review, documentary analysis, and analytical interpretation of scholarly works on Rural Education, Pedagogy of Alternation, and territorial development. It argues that Pedagogy of Alternation constitutes an epistemological rationale that shifts territory from the condition of a context for learning to that of a subject in knowledge production, articulating experience, work, culture, memory, and critical inquiry. Within this process, human formation extends beyond the individual dimension and generates collective capacities associated with cooperation, social capital, autonomy, and the shared interpretation of territorial problems. Based on this articulation, the study proposes the category of geo-educational territorial governance, understood as a formative process through which territorially grounded knowledge is transformed into cooperation, deliberative capacity, and collective action. Thus, the contribution of Pedagogy of Alternation to Rural Education lies less in its methodological dimension than in its capacity to produce educational territorialities and strengthen democratic forms of organization and sustainable territorial development.

Keywords: rural education; pedagogy of alternation; territory; rural development; geo-educational territorial governance.

RESUMEM

Este artículo analiza críticamente la contribución de la Pedagogía de la Alternancia a la consolidación de la Educación del Campo en el Valle del Río Pardo (RS), cuestionando su alcance más allá de la organización de los tiempos y espacios escolares. Fundamentado en un enfoque cualitativo, de orientación fenomenológica y hermenéutica, el estudio articula una revisión crítica de la literatura, el análisis documental y la interpretación analítica de producciones sobre Educación del Campo, Pedagogía de la Alternancia y desarrollo territorial. Se sostiene que la Alternancia constituye una racionalidad epistemológica que desplaza el territorio de la condición de contexto del aprendizaje hacia la de sujeto de la producción del conocimiento, articulando experiencia, trabajo, cultura, memoria e investigación crítica. En este proceso, la formación humana trasciende la dimensión individual y genera capacidades colectivas asociadas a la cooperación, el capital social, la autonomía y la interpretación compartida de los problemas territoriales. A partir de esta articulación, se propone la categoría de gobernanza geoeseducativa territorial, entendida como un proceso formativo mediante el cual los conocimientos territorializados se convierten en cooperación, capacidad deliberativa y acción colectiva. Se argumenta, así, que la contribución de la Pedagogía de la Alternancia a la Educación del Campo reside menos en su dimensión metodológica que en su capacidad para producir territorialidades educativas y fortalecer formas democráticas de organización y desarrollo territorial sostenible.

Palabras clave: Educación del Campo; pedagogía de la alternancia; territorio; desarrollo rural; gobernanza geoeseducativa territorial.

INTRODUÇÃO

As transformações econômicas, produtivas e políticas que atravessam os territórios rurais brasileiros recolocam a Educação do Campo diante de uma questão que ultrapassa o acesso à escolarização: que papel pode desempenhar a educação na disputa pelos sentidos atribuídos ao território e aos projetos de desenvolvimento? Embora os avanços institucionais conquistados desde o final do século XX tenham ampliado o reconhecimento dos povos do campo como sujeitos de direitos, esse processo permanece tensionado pela expansão do agronegócio, pelo fechamento de escolas rurais, pela fragilização das políticas educacionais e pela crescente subordinação dos territórios às racionalidades econômicas orientadas pelo mercado. Nesse contexto, as desigualdades territoriais não podem ser compreendidas apenas como efeitos de assimetrias econômicas, pois também envolvem disputas em torno do conhecimento, da cultura, da participação e das possibilidades de permanência e reprodução social no campo.



É nesse terreno de disputas que a permanência dos sujeitos no campo adquire uma dimensão simultaneamente econômica, educativa, cultural e epistemológica. Mais do que garantir acesso ao ensino formal, a escola pode constituir-se como espaço de interpretação crítica da realidade, de articulação entre diferentes saberes e de produção de vínculos capazes de sustentar formas coletivas de ação sobre o território. A questão, portanto, desloca-se da presença física da escola para o que os processos educativos são capazes de produzir nas relações entre sujeitos, conhecimento, trabalho, comunidade e território. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento rural não se reduz à incorporação de tecnologias, investimentos produtivos ou políticas compensatórias, mas envolve a constituição de capacidades coletivas para interpretar problemas, produzir conhecimentos compartilhados, fortalecer a cooperação e disputar projetos de futuro. É justamente nesse deslocamento que a Educação do Campo encontra sua dimensão política e epistemológica, abrindo espaço para compreender a Pedagogia da Alternância não apenas como uma forma de organização pedagógica, mas como uma prática capaz de produzir territorialidades educativas e novas possibilidades de organização social (Caldart, 2020; Ploeg, 2018; Escobar, 2018; Arroyo, 2017).

No contexto do Vale do Rio Pardo (RS), essa problemática adquire contornos ainda mais complexos. A região constitui um dos principais territórios brasileiros de agricultura familiar integrada à cadeia produtiva do tabaco, convivendo simultaneamente com processos de diversificação produtiva, sucessão geracional, envelhecimento da população rural, reorganização das formas de trabalho e crescente demanda por estratégias sustentáveis de desenvolvimento territorial.

Essas dinâmicas ultrapassam a dimensão econômica e incidem diretamente sobre a organização das comunidades, a permanência dos jovens no campo e a redefinição da função social da escola. É nesse cenário que experiências como a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) assumem relevância analítica, ao desenvolverem a Pedagogia da Alternância como proposta de formação articulada aos tempos da família, da comunidade, do trabalho e da escola. Entretanto, compreender essa experiência apenas como metodologia de organização curricular reduz significativamente sua complexidade.

A Alternância constitui uma racionalidade educativa que reorganiza os modos pelos quais conhecimento, território e vida cotidiana se relacionam, convertendo o processo formativo em mediação entre experiência vivida, investigação crítica e construção coletiva de projetos de futuro. Sob essa perspectiva, o território deixa de representar um contexto externo da educação para assumir a condição de princípio formativo, espaço hermenêutico de interpretação da realidade e



fundamento epistemológico da produção do conhecimento (Gadamer, 2015; Ricoeur, 2019; Ingold, 2015).

Apesar do crescimento da produção científica sobre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância nas últimas duas décadas, observa-se uma concentração de estudos voltados à descrição de experiências pedagógicas, à formação de educadores e à organização curricular das Escolas Famílias Agrícolas. Embora essas investigações tenham contribuído significativamente para consolidar o campo teórico da Educação do Campo, permanecem relativamente escassas análises capazes de compreender a Alternância como um processo de produção de territorialidades educativas e como mecanismo de articulação entre formação humana, governança comunitária e desenvolvimento rural.

No caso específico do Vale do Rio Pardo, a literatura existente privilegia aspectos relacionados à Pedagogia da Alternância, à agricultura familiar ou às políticas educacionais, mas raramente investiga como essas dimensões se articulam na constituição de capacidades coletivas capazes de fortalecer a cooperação territorial, produzir inovação social e ampliar o protagonismo das comunidades rurais.

Essa lacuna revela que a compreensão da Pedagogia da Alternância permanece, em grande medida, circunscrita à sua dimensão pedagógico-metodológica, o que limita a apreensão de seus efeitos sobre as relações que articulam conhecimento, território, trabalho, cultura e ação coletiva. Mais do que uma forma específica de organização dos tempos e espaços educativos, a Alternância pode ser compreendida como uma racionalidade formativa que tensiona a separação entre escola e território, deslocando a produção do conhecimento para o interior das experiências, contradições e possibilidades concretas vivenciadas pelos sujeitos do campo. Nessa perspectiva, o território deixa de constituir apenas o espaço de aplicação das práticas educativas e passa a assumir condição de espaço epistemológico, político e formativo, no qual se produzem conhecimentos, vínculos, formas de participação e possibilidades de transformação social (Molina, 2021; Santos, 2018; Massey, 2008).

É nesse deslocamento teórico que se situa o problema desta investigação: como a Pedagogia da Alternância produz territorialidades educativas capazes de fortalecer a Educação do Campo e incidir sobre processos de desenvolvimento rural no Vale do Rio Pardo (RS)? A questão parte da compreensão de que a Alternância não apenas aproxima diferentes espaços e tempos de aprendizagem, mas estabelece mediações entre experiência, conhecimento, trabalho, cultura e organização comunitária, criando condições para que os sujeitos interpretem criticamente o



território e produzam respostas coletivas às suas contradições. Assim, sua relevância não reside exclusivamente na inovação pedagógica que promove, mas na possibilidade de constituir uma arquitetura sociopedagógica de produção de capacidades coletivas, por meio da qual a formação humana se articula à cooperação, à participação e à construção de projetos territoriais.

Diante disso, o objetivo geral consiste em analisar de que maneira a Pedagogia da Alternância contribui para a consolidação da Educação do Campo no Vale do Rio Pardo (RS), considerando sua capacidade de produzir territorialidades educativas e de fortalecer processos de desenvolvimento rural. Como objetivos específicos, pretende-se discutir os fundamentos epistemológicos da Alternância; compreender suas interfaces com a formação humana e o desenvolvimento territorial; analisar seus limites e potencialidades diante das transformações contemporâneas do meio rural; e propor uma interpretação capaz de ampliar o debate teórico sobre Educação do Campo.

Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na fenomenologia e na hermenêutica filosófica, articulando revisão crítica da literatura, análise documental e interpretação analítica das produções científicas referentes à Educação do Campo, à Pedagogia da Alternância e ao desenvolvimento territorial, compreendendo o território não apenas como objeto empírico, mas como categoria interpretativa da própria investigação.

A tese defendida sustenta que a Pedagogia da Alternância constitui uma infraestrutura sociocognitiva de governança territorial, na medida em que articula produção de conhecimentos, experiências formativas e relações comunitárias em torno da interpretação e da transformação do território. Nessa perspectiva, a Educação do Campo ultrapassa a função estritamente escolar e passa a operar como processo permanente de produção de capacidades coletivas, fortalecendo o capital social, a construção de inteligências territoriais e a participação dos sujeitos na elaboração de respostas aos desafios de seus territórios. A Alternância, portanto, não apenas media diferentes espaços e tempos de aprendizagem, mas cria condições para que conhecimento, cooperação e ação coletiva se constituam reciprocamente, convertendo a formação humana em dimensão estruturante da organização territorial e da construção de processos de desenvolvimento rural sustentável.

Essa interpretação representa um deslocamento teórico em relação à literatura predominante, que tende a compreender a Alternância prioritariamente sob perspectivas metodológicas ou curriculares. Argumenta-se que sua principal contribuição reside na constituição de uma governança geoes educativa territorial, na qual escola, família, comunidade e trabalho integram uma ecologia de aprendizagem orientada à produção de conhecimento e à ação coletiva.



Nesse processo, a inovação social emerge não como adoção de novas tecnologias ou metodologias, mas como criação coletiva de novas formas de cooperação, organização e enfrentamento dos problemas territoriais, fortalecendo a autonomia e a capacidade das comunidades de produzir respostas próprias às transformações do campo.

Defende-se, por fim, que compreender a Pedagogia da Alternância como governança geoeducativa amplia significativamente os horizontes analíticos da Educação do Campo, oferecendo uma nova categoria interpretativa para compreender a articulação entre formação humana, territorialidade e desenvolvimento rural, especialmente em contextos marcados pela agricultura familiar e pelas disputas contemporâneas em torno dos projetos de desenvolvimento.

A Pedagogia da Alternância como paradigma epistemológico da Educação do Campo

A consolidação da Educação do Campo deslocou o debate educacional brasileiro ao questionar a universalização de referenciais escolares alheios às especificidades dos povos e territórios rurais. Nesse movimento, a Pedagogia da Alternância constitui uma experiência que articula escola, família, trabalho e comunidade, mas cuja compreensão não deve se restringir à organização dos tempos e espaços educativos. A questão central consiste, portanto, em compreender se a Alternância opera apenas como estratégia pedagógica ou se configura como uma racionalidade própria de produção do conhecimento. Essa distinção implica deslocar o território de mero contexto da aprendizagem para uma dimensão constitutiva da formação, na qual experiência, trabalho, cultura e conhecimento se articulam na interpretação e transformação da realidade.

Essa distinção torna-se evidente quando se confrontam diferentes interpretações da Educação do Campo. Para Caldart (2020), ela constitui um projeto histórico vinculado às lutas sociais pela democratização da terra, da escola e do conhecimento, Molina (2021) enfatiza sua institucionalização como direito público e política educacional. Embora ambas expliquem a emergência histórica desse campo educativo, permanecem relativamente silenciosas quanto ao processo pelo qual território, trabalho, cultura e relações comunitárias passam a produzir conhecimentos reconhecidos como legítimos. É justamente nesse ponto que a Pedagogia da Alternância amplia o debate: sua contribuição ultrapassa a reorganização curricular para redefinir quem produz conhecimento, onde ele é produzido e quais experiências passam a possuir estatuto cognitivo.

Essa mudança exige igualmente revisar a própria racionalidade moderna que estruturou a escola. Arroyo (2017) demonstra que a instituição escolar universalizou referências urbanas como



parâmetro de qualidade educativa, produzindo a invisibilização dos modos de vida camponeses. Em perspectiva convergente, Santos (2018) identifica na modernidade uma "monocultura do conhecimento", responsável por hierarquizar saberes e desqualificar conhecimentos produzidos fora dos circuitos científicos hegemônicos. Arroyo (2017), evidencia os sujeitos excluídos desse processo, Santos (2018) explica os mecanismos epistemológicos que sustentam essa exclusão. Em conjunto, essas perspectivas permitem compreender que os desafios da Educação do Campo ultrapassam a dimensão das políticas públicas e também se relacionam à permanência de formas hegemônicas de produção e legitimação do conhecimento, que tendem a secundarizar o território como espaço de produção cognitiva. Nessa perspectiva, a questão não se restringe ao acesso à educação, mas envolve também a disputa sobre quais saberes são reconhecidos, por quem são produzidos e a partir de quais territorialidades.

Contudo, tanto a crítica sociopolítica de Arroyo (2017), quanto a crítica epistemológica de Santos permanecem predominantemente voltadas à desconstrução das formas de exclusão. A Pedagogia da Alternância avança além desse diagnóstico ao oferecer um dispositivo pedagógico capaz de reorganizar concretamente as relações entre ciência, experiência e prática social. Ao integrar investigação da realidade, trabalho, memória familiar e reflexão escolar, transforma a experiência cotidiana em objeto de conhecimento sistemático. O território deixa, assim, de ser compreendido como mero contexto da educação e passa a constituir uma dimensão epistemológica da produção do conhecimento.

Essa perspectiva também permite superar interpretações que opõem conhecimento científico e saberes tradicionais. Walsh (2017) e Escobar (2018) demonstram que a colonialidade produziu profundas assimetrias epistemológicas ao subordinar outras formas de conhecimento à racionalidade eurocêntrica. Entretanto, suas formulações permanecem concentradas na crítica às estruturas coloniais, oferecendo menor elaboração sobre os processos pedagógicos pelos quais diferentes racionalidades podem efetivamente dialogar. A Pedagogia da Alternância enfrenta esse desafio ao estabelecer relações hermenêuticas entre ciência, experiência, cultura e memória coletiva, não substituindo um saber por outro, mas produzindo interpretações compartilhadas orientadas pelos problemas concretos vividos pelas comunidades rurais.

Essa interpretação torna-se particularmente significativa no Vale do Rio Pardo, onde agricultura familiar, especialização fumageira, diversificação produtiva e transformações geracionais reconfiguram continuamente as relações entre território, trabalho e educação. Nesse contexto, a experiência da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) evidencia que a



Alternância não se reduz a uma prática pedagógica bem-sucedida. Sua relevância reside na capacidade de transformar problemas territoriais em objetos permanentes de investigação educativa e de converter a aprendizagem em estratégia de fortalecimento das capacidades coletivas. A literatura regional, contudo, permanece concentrada na descrição dos instrumentos pedagógicos e da organização curricular, explorando de forma limitada seus efeitos sobre a cooperação social, a interpretação do território e a construção do desenvolvimento local.

Dessa forma, sustenta-se que a Pedagogia da Alternância constitui um paradigma epistemológico da Educação do Campo porque reorganiza simultaneamente as relações entre conhecimento, território, trabalho e comunidade. Sua inovação não consiste apenas em aproximar escola e realidade, mas em reconhecer o território como sujeito da produção do conhecimento e como fundamento da formação humana. É essa inflexão que permite compreender a Alternância não somente como proposta pedagógica, mas como infraestrutura de produção de capacidades coletivas, abrindo caminho para a noção de governança geoeseducativa territorial, desenvolvida nas seções seguintes como categoria capaz de explicar a articulação entre formação, cooperação e desenvolvimento rural.

Território, formação humana e produção de territorialidades educativas no Vale do Rio Pardo/RS

A compreensão do território na Educação do Campo exige um deslocamento epistemológico que rompe definitivamente com sua redução a suporte físico, delimitação geográfica ou categoria administrativa das políticas públicas. Tal redução decorre da racionalidade moderna que fragmentou sujeito, espaço e conhecimento, convertendo o território em objeto externo à experiência humana. Em oposição a essa perspectiva, a Educação do Campo, conforme argumenta Caldart (2020), emerge das lutas sociais que reivindicam não apenas o direito à terra e à escola, mas também o direito de produzir conhecimento a partir das próprias condições históricas de existência dos povos do campo.

Essa inflexão aproxima-se da hermenêutica filosófica de Gadamer (2015), para quem toda compreensão é historicamente situada e inseparável dos horizontes culturais que constituem a experiência humana. O território deixa, assim, de ser compreendido apenas como o espaço em que a educação se realiza e passa a constituir uma dimensão fundamental da produção de sentidos, das experiências e das formas pelas quais os sujeitos interpretam e significam o mundo. Nessa perspectiva, conhecer não significa abstrair-se da realidade para explicá-la objetivamente, mas participar de um processo contínuo de interpretação em que história, cultura, trabalho e memória constituem simultaneamente o sujeito que conhece e o objeto conhecido.



A Educação do Campo rompe, portanto, com a universalização abstrata do conhecimento escolar ao reconhecer que toda produção cognitiva permanece enraizada em territorialidades historicamente constituídas. Desse modo, o território deixa de ser compreendido como contexto da formação para afirmar-se como categoria epistemológica constitutiva da própria produção do conhecimento, redefinindo os fundamentos sobre os quais a educação produz verdade, legitimidade e emancipação.

Essa compreensão desloca igualmente a noção de formação humana. A tradição escolar moderna privilegiou processos de transmissão de conteúdos previamente legitimados, a hermenêutica demonstra que formar significa ampliar continuamente a capacidade interpretativa dos sujeitos diante da realidade histórica que habitam. Gadamer (2015) afirma que compreender resulta da permanente fusão de horizontes entre tradição e experiência, já Ricoeur (2019) acrescenta que toda interpretação envolve um movimento reflexivo pelo qual o sujeito retorna sobre sua própria experiência, ressignificando-a criticamente.

Sob essa perspectiva, a formação não se reduz à apropriação de conhecimentos previamente constituídos, mas envolve a constituição de sujeitos capazes de compreender criticamente sua inserção histórica, interpretar suas experiências e ressignificar as práticas que conformam sua relação com o território e com o mundo. Essa concepção converge com Arroyo (2017), ao sustentar que os povos do campo não devem ser tratados como destinatários de políticas compensatórias, mas reconhecidos como sujeitos históricos portadores de saberes produzidos em suas experiências coletivas de trabalho, organização comunitária e resistência social.

A formação humana, nesse horizonte, deixa de representar simples escolarização para converter-se em processo permanente de leitura crítica do mundo vivido, no qual experiência, linguagem e memória tornam-se dimensões inseparáveis da aprendizagem. Consequentemente, formar sujeitos na Educação do Campo implica desenvolver sua capacidade de interpretar criticamente os territórios em que estão inseridos, reconhecendo as dimensões históricas, culturais e sociais que constituem suas experiências e, a partir dessa compreensão, participar da transformação da realidade e de si mesmos como sujeitos históricos da ação educativa.

Essa interpretação permite compreender que as territorialidades educativas não são propriedades naturais dos espaços rurais, tampouco resultados automáticos da presença institucional da escola. Conforme argumenta Massey (2008), o território constitui uma realidade relacional permanentemente aberta, produzida pela coexistência de diferentes temporalidades, conflitos, identidades e projetos de sociedade. O espaço não antecede as relações sociais; ao contrário, é



continuamente produzido por elas. Essa formulação aproxima-se das contribuições de Ingold (2015), para quem os sujeitos constroem seus conhecimentos enquanto percorrem as linhas da vida, do trabalho e da convivência, fazendo da experiência cotidiana o próprio lugar de produção da aprendizagem.

Quando articuladas à Educação do Campo, essas perspectivas ampliam significativamente a compreensão proposta por Caldart (2020), pois demonstram que o território não apenas condiciona os processos educativos, mas é continuamente reconfigurado pelas práticas formativas que nele se desenvolvem. As territorialidades educativas emergem precisamente desse movimento dialético em que trabalho, cultura, relações comunitárias e experiências escolares deixam de constituir esferas independentes para formar uma mesma trama interpretativa da realidade. A aprendizagem passa, assim, a reorganizar continuamente os significados do espaço vivido, produzindo novas formas de pertencimento, cooperação e responsabilidade coletiva. Nessa perspectiva, territorializar a educação significa reconhecer que a produção do conhecimento transforma simultaneamente os sujeitos e o próprio território, convertendo a formação humana em processo constitutivo das territorialidades sociais.

O Vale do Rio Pardo/RS constitui um contexto territorial particularmente relevante para compreender essas dinâmicas. Historicamente marcado pela agricultura familiar e pela especialização produtiva na cadeia do tabaco, o território regional vem sendo atravessado por processos de diversificação produtiva, transformações ambientais, mudanças geracionais e intensificação das relações entre espaços rurais e urbanos. Essas transformações não se restringem à dimensão econômica, uma vez que também repercutem nas formas de sociabilidade, na continuidade das comunidades e nos sentidos atribuídos à permanência e à reprodução da vida no campo.

Nesse contexto, interpretar o território implica reconhecer as tensões e contradições que atravessam sua dinâmica histórica, envolvendo relações entre tradição e inovação, dependência econômica e autonomia comunitária, bem como permanências culturais e processos de transformação social. A realidade regional revela que os desafios da Educação do Campo não podem ser reduzidos à oferta de escolarização, uma vez que envolvem a capacidade das comunidades de interpretar criticamente as mudanças que atravessam seus modos de vida e de produzir respostas coletivas diante delas.

Sob essa perspectiva, o Vale do Rio Pardo deixa de representar apenas o recorte empírico desta investigação para assumir a condição de território hermenêutico, no qual as relações entre



trabalho, cultura, memória e educação tornam visíveis os processos pelos quais comunidades rurais produzem conhecimento sobre sua própria realidade. Assim, a especificidade do Vale do Rio Pardo não reside apenas em suas características socioeconômicas, mas na possibilidade de demonstrar empiricamente que o território pode constituir-se como sujeito epistemológico da formação humana, tornando visível a inseparabilidade entre educação, interpretação e desenvolvimento territorial.

A especificidade epistemológica da Pedagogia da Alternância manifesta-se justamente nesse horizonte. Frequentemente reduzida a uma metodologia de organização entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, sua contribuição consiste em instituir uma racionalidade educativa fundada na mediação entre experiência, investigação e reflexão crítica. Em diálogo com Gadamer (2015), compreender significa interpretar a realidade a partir da historicidade da experiência; Ricoeur (2019) amplia essa perspectiva ao demonstrar que toda interpretação reconfigura o sentido da ação humana.

Na Alternância, o cotidiano das famílias, o trabalho, as práticas comunitárias e os conflitos territoriais deixam de ocupar posição periférica no currículo para constituírem objetos permanentes de investigação, articulados ao conhecimento científico. Não se trata de substituir a ciência pelos saberes da experiência, nem de justapô-los, mas de estabelecer uma relação hermenêutica em que ambos se reinterpretam reciprocamente à luz dos problemas concretos do território. Assim, a inovação da Alternância não reside na organização dos tempos pedagógicos, mas na reconstrução do estatuto epistemológico do conhecimento escolar, produzido pela interpretação crítica da experiência territorial.

Essa reorganização ultrapassa a aprendizagem individual e produz capacidades coletivas que fortalecem a organização do território. Arroyo (2017) sustenta que a Educação do Campo somente se realiza quando reconhece os sujeitos como produtores de conhecimento, contudo Caldart (2020) afirma que a escola adquire sentido ao integrar-se aos projetos históricos das comunidades. Essas perspectivas convergem com Ingold (2015), para quem o conhecimento emerge da participação nas redes da vida cotidiana, e com Massey (2008), que compreende o território como realidade permanentemente construída pelas relações sociais.

As territorialidades educativas resultam desse processo ao ampliar a cooperação, favorecer a circulação intergeracional de saberes e fortalecer a capacidade coletiva de interpretar e enfrentar os desafios do meio rural. Nessa perspectiva, a formação humana produz inteligências territoriais que



transformam a aprendizagem em fundamento da cooperação, da autonomia comunitária e do desenvolvimento rural.

À luz dessas considerações, a principal contribuição da Pedagogia da Alternância não consiste apenas na permanência dos jovens no campo ou na reorganização curricular, mas na redefinição das relações entre conhecimento, território e formação humana. A experiência do Vale do Rio Pardo demonstra que os processos educativos adquirem significado quando interpretam criticamente as relações entre trabalho, cultura, natureza e organização comunitária, convertendo o território em princípio da produção do conhecimento.

A formação deixa, assim, de responder exclusivamente às exigências da escolarização para produzir sujeitos e comunidades capazes de compreender sua realidade e construir projetos coletivos de futuro. Desse modo, a Pedagogia da Alternância afirma-se como paradigma epistemológico da Educação do Campo ao reconhecer o território como sujeito da produção do conhecimento, fundamento teórico da governança geoeducativa territorial desenvolvida nas seções seguintes.

Alternância, agricultura familiar e desenvolvimento rural: interfaces entre educação, trabalho e sustentabilidade

A modernização agrícola consolidou uma concepção de educação rural subordinada às exigências da produtividade, convertendo o conhecimento em instrumento de adaptação tecnológica e o agricultor em executor de técnicas produzidas por centros externos de pesquisa. Essa racionalidade fragmentou trabalho, natureza e formação, reduzindo a agricultura familiar à condição de setor econômico destinado à incorporação das inovações do mercado.

A Educação do Campo desloca essa perspectiva ao reconhecer, conforme Caldart (2020) e Arroyo (2017), os povos do campo como sujeitos históricos que participam da produção de conhecimentos e de sentidos sobre seus territórios, a partir de experiências relacionadas ao trabalho, à organização comunitária e à memória coletiva. Essa compreensão pode ser aproximada da perspectiva hermenêutica de Gadamer (2015), segundo a qual os processos de compreensão estão vinculados às condições históricas e culturais nas quais os sujeitos se encontram, bem como de Ricoeur (2019), para quem a interpretação possibilita conferir novos sentidos às experiências vividas e às práticas sociais. Nessa articulação, o conhecimento deixa de ser concebido exclusivamente como algo exterior aos sujeitos e passa a ser compreendido como processo



interpretativo situado, no qual experiência, história e território participam da construção dos sentidos atribuídos à realidade.

O trabalho agrícola deixa, portanto, de ser reduzido à produção de mercadorias para constituir uma forma de interpretação do mundo, mediante a qual se produzem saberes sobre os ciclos da natureza, a biodiversidade, os tempos ecológicos e as formas de cooperação social. A agricultura familiar afirma-se, assim, não como categoria econômica, mas como racionalidade epistemológica que desafia a separação moderna entre ciência e experiência, convertendo o trabalho em fundamento da produção do conhecimento.

Essa ruptura desloca igualmente o próprio conceito de desenvolvimento rural. A perspectiva desenvolvimentista clássica associou o progresso à intensificação produtiva, à especialização agrícola e à integração subordinada dos territórios às cadeias globais de mercado, desconsiderando que esse processo produziu dependência tecnológica, homogeneização produtiva e erosão dos conhecimentos territorialmente construídos. Van der Ploeg (2018) demonstra que o desenvolvimento rural não pode ser compreendido como difusão de tecnologias externas, mas como fortalecimento das capacidades endógenas das comunidades para controlar seus recursos, ampliar sua autonomia e produzir formas próprias de reprodução social.

Em sentido convergente, Escobar (2018) argumenta que o desenvolvimento moderno constituiu uma narrativa colonial que universalizou uma única concepção de progresso, invisibilizando outras racionalidades de existência. A Educação do Campo aproxima-se dessa crítica ao reconhecer que desenvolvimento não se reduz ao crescimento econômico, mas corresponde à ampliação da capacidade das comunidades de interpretar criticamente seus territórios e decidir coletivamente sobre seus projetos de futuro. Desenvolvimento rural, nessa perspectiva, deixa de constituir um objetivo econômico para tornar-se um processo hermenêutico de produção de autonomia territorial, no qual educação e organização comunitária tornam-se dimensões inseparáveis.

É precisamente nesse horizonte que a sustentabilidade adquire relevância epistemológica, na medida em que questiona os pressupostos de uma racionalidade produtivista que tende a compreender a natureza prioritariamente como recurso econômico e o conhecimento científico como instrumento de intervenção e controle sobre os processos ecológicos. Tal perspectiva contribui para a consolidação de uma concepção predominantemente utilitarista da relação entre sociedade e natureza, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de outras formas de compreender os vínculos entre conhecimento, território e vida. Em contraposição, Altieri e Nicholls



(2017) demonstram que a agroecologia representa uma reconstrução científica fundada na diversidade biológica, na complexidade ecológica e na valorização dos conhecimentos produzidos pelas comunidades rurais.

Ingold (2015) amplia essa compreensão ao afirmar que conhecer significa habitar o mundo e aprender nas relações continuamente estabelecidas entre seres humanos, ambiente e cultura, nesse sentido Massey (2008) evidencia que o território permanece em permanente reconstrução pelas interações sociais que o constituem. A Pedagogia da Alternância transforma essas relações em princípio da formação ao integrar investigação científica, práticas produtivas e experiência comunitária em um único movimento interpretativo, superando a dicotomia entre teoria e prática que estruturou a educação moderna. A sustentabilidade deixa, assim, de representar um conteúdo curricular para constituir uma racionalidade epistemológica baseada na interdependência entre conhecimento, natureza, trabalho e comunidade, deslocando o foco da eficiência produtiva para a reprodução ampliada da vida.

Essa inflexão revela por que a Pedagogia da Alternância não pode ser compreendida como mera metodologia ativa de ensino. Sua originalidade reside em romper com o pressuposto moderno segundo o qual a escola produz conhecimento e o território apenas o aplica. Ao articular Tempo Escola e Tempo Comunidade, a Alternância institui uma circularidade hermenêutica na qual os problemas do território tornam-se objeto da investigação científica, e o conhecimento sistematizado retorna à comunidade como instrumento de interpretação crítica da realidade.

A formação deixa, assim, de operar pela transmissão linear de conteúdos para constituir-se como processo permanente de mediação entre ciência, memória, trabalho e cultura. Nesse movimento, a agricultura familiar deixa de ser objeto da educação para converter-se em sujeito epistemológico da aprendizagem, produzindo novos critérios de validação do conhecimento escolar. A Alternância rompe, portanto, com a lógica colonial da educação rural ao reconhecer que a legitimidade do conhecimento não decorre exclusivamente de sua origem científica, mas de sua capacidade de interpretar criticamente a realidade territorial e orientar sua transformação (Gadamer, 2015; Ricoeur, 2019).

À luz dessas considerações, sustenta-se que a contribuição decisiva da Pedagogia da Alternância não consiste em qualificar tecnicamente agricultores nem em favorecer a permanência dos jovens no campo, embora tais resultados sejam relevantes. Seu alcance mais profundo reside na reconstrução das bases epistemológicas que historicamente separaram educação, trabalho, desenvolvimento e natureza.



A agricultura familiar deixa de ocupar posição periférica diante da racionalidade técnico-produtivista para afirmar-se como espaço de produção de conhecimento, de construção de autonomia e de elaboração de projetos coletivos de futuro. Nessa perspectiva, educação e desenvolvimento deixam de constituir campos independentes e passam a integrar um mesmo processo histórico de produção de territorialidades educativas, no qual comunidades interpretam criticamente sua experiência, reorganizam suas práticas e ampliam sua capacidade de autodeterminação.

A Pedagogia da Alternância afirma-se, portanto, como paradigma contra-hegemônico da Educação do Campo porque desloca o fundamento da produção do conhecimento da universalidade abstrata da ciência moderna para a historicidade concreta dos territórios, constituindo a base epistemológica da governança geoeseducativa territorial desenvolvida neste estudo.

Limites, contradições e potencialidades da Pedagogia da Alternância diante das transformações contemporâneas

A consolidação da Pedagogia da Alternância como uma importante referência para a Educação do Campo não elimina as contradições presentes em sua constituição e materialização histórica. Embora a literatura reconheça suas potencialidades formativas e políticas, permanecem desafios relacionados às condições institucionais, econômicas e territoriais que condicionam sua implementação e seus efeitos nos contextos rurais. Nessa perspectiva, conforme Caldart (2020), a Educação do Campo constitui um projeto político em permanente disputa, cujos princípios e práticas são atravessados pelas contradições decorrentes das formas hegemônicas de organização da educação e das concepções dominantes de desenvolvimento. Assim, compreender a Pedagogia da Alternância requer considerar não apenas seus princípios emancipatórios, mas também as condições concretas que interferem em sua realização nos diferentes territórios. Arroyo (2017) acrescenta que a escola não se emancipa apenas pela adoção de novas metodologias, uma vez que continua inserida em relações institucionais, curriculares e políticas frequentemente orientadas por racionalidades urbanocêntricas.

Sob uma perspectiva hermenêutica, Gadamer (2015) demonstra que nenhuma prática educativa existe fora da historicidade que a constitui; toda experiência formativa é atravessada por tradições, disputas e condicionamentos que delimitam suas possibilidades de interpretação. A Pedagogia da Alternância não deve ser compreendida como uma resposta universal às desigualdades educacionais, mas como uma prática educativa cuja efetividade se encontra



condicionada às particularidades territoriais, institucionais e históricas dos contextos em que se desenvolve. Sua materialização envolve, portanto, possibilidades e limites que precisam ser analisados à luz das contradições sociais e educacionais que atravessam cada território. Sua potência emancipatória depende menos da adoção formal de seus instrumentos pedagógicos do que da capacidade de preservar sua racionalidade epistemológica frente às pressões que tendem a convertê-la em mera técnica de organização escolar.

Essas tensões tornam-se particularmente evidentes diante das transformações contemporâneas do meio rural. A financeirização da agricultura, a concentração fundiária, a expansão das cadeias globais de commodities, a plataformização das atividades produtivas e a crescente digitalização dos processos agrícolas redefinem profundamente as relações entre trabalho, conhecimento e território.

Van der Ploeg (2018) demonstra que tais processos ampliam a dependência tecnológica dos agricultores e reduzem sua autonomia decisória, já Escobar (2018) interpreta essas transformações como continuidade da colonialidade do desenvolvimento, agora mediada por dispositivos técnico-científicos e financeiros. Nessas condições, a agricultura familiar deixa de enfrentar apenas desafios econômicos, passando a disputar também a legitimidade de seus próprios modos de produzir conhecimento.

A Pedagogia da Alternância encontra-se, portanto, diante de um novo cenário histórico, no qual formar sujeitos críticos implica desenvolver capacidades de interpretação das dinâmicas globais que reconfiguram continuamente os territórios locais. A principal contradição contemporânea não consiste apenas na permanência das desigualdades rurais, mas na crescente colonização epistemológica dos territórios por racionalidades que subordinam conhecimento, trabalho e natureza aos imperativos da acumulação econômica.

Essa colonização manifesta-se igualmente nas políticas educacionais orientadas por modelos de padronização curricular, avaliação em larga escala e performatividade institucional. Embora apresentadas sob o discurso da qualidade, tais políticas tendem a privilegiar indicadores universalizados de desempenho, deslocando para segundo plano as especificidades históricas, culturais e territoriais que fundamentam a Educação do Campo (Ricoeur, 2019; Gadamer, 2015).

A padronização curricular rompe essa possibilidade ao substituir a pluralidade das experiências territoriais por parâmetros homogêneos de aprendizagem. Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância corre o risco de preservar seus dispositivos metodológicos Tempo Escola, Tempo Comunidade e instrumentos pedagógicos sem manter o princípio epistemológico que lhes confere



sentido, transformando-se em inovação administrativa compatível com a lógica que originalmente pretendia superar. Mais do que pressupor o desaparecimento institucional da Pedagogia da Alternância, importa problematizar os processos que podem comprometer seus fundamentos epistemológicos e políticos quando sua implementação se distancia dos princípios que orientam sua proposta formativa. Estudos têm identificado tensões entre os fundamentos da Alternância e determinadas formas de materialização de suas práticas, evidenciando processos de hibridização, deslocamento ou esvaziamento de suas dimensões emancipatórias (Lélis et al., 2020; Silva; Cavalcanti; Carvalho, 2021). Nessa perspectiva, a incorporação de princípios e procedimentos associados às racionalidades gerencialistas da educação contemporânea constitui uma possibilidade a ser problematizada, especialmente quando critérios de eficiência, desempenho e adequação às demandas externas passam a se sobrepor às dimensões formativas, territoriais e comunitárias que historicamente sustentam a Alternância. Assim, o desafio não reside apenas em assegurar sua continuidade institucional, mas em preservar e atualizar os fundamentos epistemológicos e políticos que conferem especificidade à sua proposta educativa (Gadamer, 2015; Ricoeur, 2019).

Entretanto, reconhecer esses limites não significa negar a atualidade da Pedagogia da Alternância, mas compreender que sua permanência depende da capacidade de reinterpretar criticamente as novas configurações do território. A hermenêutica de Gadamer (2015) ensina que a tradição permanece viva apenas quando continuamente reinterpretada diante das questões do presente, Ricoeur (2019) demonstra que a identidade se constrói pela permanente reconfiguração da experiência histórica. Sob essa perspectiva, a Alternância não deve ser concebida como modelo pedagógico acabado, mas como racionalidade aberta, capaz de incorporar novas problemáticas mudanças climáticas, transição agroecológica, tecnologias digitais, sucessão geracional, justiça socioambiental e novas formas de cooperação sem abandonar seus fundamentos epistemológicos. A contribuição de Santos (2018) reforça essa compreensão ao defender uma ecologia de saberes baseada no diálogo entre diferentes racionalidades cognitivas, condição indispensável para enfrentar problemas cuja complexidade ultrapassa qualquer conhecimento isolado. Sua vitalidade histórica dependerá, portanto, menos da fidelidade às formas originais da Alternância do que de sua capacidade de produzir novas sínteses hermenêuticas entre tradição, inovação e territorialidade.

À luz dessas reflexões, sustenta-se que o futuro da Pedagogia da Alternância será definido menos por reformas metodológicas do que pela disputa entre distintos paradigmas de conhecimento que atravessam a educação e o desenvolvimento rural. Se prevalecer a racionalidade técnico-instrumental, a Alternância tenderá a ser absorvida como estratégia de qualificação



produtiva, perdendo sua dimensão política e epistemológica. Se, ao contrário, permanecer vinculada à produção de territorialidades educativas, à valorização da agricultura familiar, à cooperação comunitária e à pluralidade dos saberes, continuará constituindo uma das mais consistentes expressões contra-hegemônicas da Educação do Campo.

A questão central deixa, portanto, de ser a sobrevivência institucional da Alternância para deslocar-se à preservação de sua capacidade de produzir sujeitos e comunidades aptos a interpretar criticamente seus territórios e construir formas autônomas de desenvolvimento. É precisamente nessa disputa entre reprodução e transformação que reside a atualidade epistemológica da Pedagogia da Alternância e o fundamento da governança geoeseducativa territorial como horizonte teórico e político da Educação do Campo contemporânea.

A Pedagogia da Alternância como estratégia de fortalecimento da governança geoeseducativa territorial e da Educação do Campo

A principal limitação das abordagens clássicas sobre governança territorial reside em compreender a governança como resultado da coordenação entre instituições, políticas públicas e organizações locais, negligenciando os processos pelos quais comunidades constroem capacidades de interpretar, deliberar e agir sobre seus próprios territórios. Este estudo parte de outra premissa: a governança constitui, antes de tudo, uma construção epistemológica produzida pelos processos educativos.

Denomina-se governança geoeseducativa territorial o processo pelo qual experiências territorialmente situadas deixam de constituir apenas referências da prática educativa e passam a operar como matéria-prima para a produção compartilhada de conhecimento, para a construção de relações de cooperação e para a ampliação da capacidade coletiva de deliberar e agir sobre o território. Não se trata, portanto, de acrescentar uma dimensão educativa às formas convencionais de governança, mas de recolocar a própria educação no interior dos processos de produção das capacidades coletivas que sustentam a ação territorial. É nesse deslocamento que a categoria se distingue da governança territorial, predominantemente orientada à gestão e à coordenação institucional; da governança colaborativa, centrada na articulação entre atores e interesses; e da governança educacional, circunscrita à organização e à administração dos sistemas escolares.

A governança geoeseducativa territorial introduz, assim, uma questão analítica distinta: como os processos formativos produzem sujeitos e coletividades capazes de interpretar criticamente seu território, disputar sentidos sobre seu desenvolvimento, deliberar sobre seus rumos e transformar



conhecimento em ação coletiva. Em diálogo com Gadamer (2015), compreender implica construir sentidos compartilhados; Ricoeur (2019) demonstra que esses sentidos somente se consolidam quando reconfiguram a ação coletiva; Caldart (2020) e Arroyo (2017) deslocam essa discussão para a Educação do Campo ao reconhecerem os sujeitos do campo como produtores legítimos de conhecimento. A governança geoeeducativa territorial emerge, portanto, quando a formação humana converte a interpretação compartilhada da realidade em capacidade permanente de autodeterminação territorial.

A Pedagogia da Alternância constitui o mecanismo pedagógico que torna essa racionalidade possível, pois rompe com a separação moderna entre ciência, experiência, trabalho e território. Diferentemente da escola convencional, na qual o conhecimento é produzido externamente e transmitido aos estudantes, a Alternância organiza um movimento hermenêutico contínuo: a experiência vivida no território produz problemas; esses problemas são interpretados criticamente pela investigação científica; o conhecimento sistematizado retorna às comunidades e reorienta novas práticas, reiniciando continuamente esse processo interpretativo.

Nesse movimento, o Tempo Comunidade não representa aplicação da teoria, mas produção de questões; o Tempo Escola não transmite respostas prontas, mas amplia os horizontes de compreensão sobre a realidade investigada. Gadamer (2015) denomina esse processo de fusão de horizontes, enquanto Ricoeur (2019) o compreende como reconfiguração da experiência.

Essa dinâmica explica por que a Alternância produz governança e não apenas aprendizagem. Hanifan (1916) e Putnam (2002) demonstram que confiança, reciprocidade e participação fortalecem a ação coletiva, mas não explicam suficientemente como essas capacidades são produzidas. A Pedagogia da Alternância amplia esse debate ao demonstrar que o capital social resulta de processos educativos que ensinam comunidades a interpretar conjuntamente seus problemas, produzir consensos e deliberar sobre estratégias comuns de desenvolvimento. Sob essa perspectiva, a agricultura familiar deixa de representar apenas um sistema produtivo para constituir uma racionalidade cognitiva capaz de produzir conhecimentos sobre biodiversidade, manejo ecológico, sucessão geracional, cooperação, organização comunitária e sustentabilidade. Em diálogo com Massey (2008), o território é compreendido como construção relacional; com Ingold (2015), como espaço vivido onde conhecimento e vida se produzem simultaneamente. O capital social deixa, portanto, de ser apenas recurso sociológico para constituir o mecanismo epistemológico que converte aprendizagem territorial em inteligência coletiva e inteligência coletiva em governança.



Essa interpretação adquire especial relevância diante das transformações contemporâneas do meio rural. A financeirização da agricultura, a concentração produtiva, a digitalização dos processos agrícolas e a crise socioambiental ampliam a dependência tecnológica e enfraquecem a autonomia interpretativa das comunidades rurais. Van der Ploeg (2018) demonstra que o desenvolvimento depende da capacidade dos territórios de controlar seus próprios processos de reprodução social, todavia Escobar (2018) evidencia que a colonialidade do desenvolvimento impõe racionalidades externas que deslegitimam conhecimentos territorialmente produzidos.

Santos (2018) responde a essa problemática ao defender uma ecologia de saberes fundada no diálogo entre diferentes formas de conhecimento. A Pedagogia da Alternância insere-se nesse horizonte ao articular ciência, experiência, memória, trabalho e cultura em um mesmo processo interpretativo, impedindo tanto a subordinação dos saberes locais ao cientificismo quanto sua romantização acrítica. Sua contribuição consiste em fortalecer a autonomia epistemológica dos territórios, permitindo que desenvolvimento rural e Educação do Campo sejam construídos como processos de interpretação coletiva e não como adaptação a modelos externos de modernização.

À luz desse percurso analítico, sustenta-se que a originalidade da Pedagogia da Alternância não reside na organização dos tempos educativos, mas na reconstrução das bases epistemológicas que articulam educação, território, agricultura familiar e desenvolvimento. A categoria governança geoeseducativa territorial, proposta neste estudo, sintetiza essa contribuição ao demonstrar que a governança emerge quando cinco dimensões se articulam simultaneamente: produção compartilhada do conhecimento, mediação entre escola e território, fortalecimento do capital social, construção de inteligências territoriais e ampliação da capacidade deliberativa comunitária.

Nesse modelo, o território deixa de ser cenário da educação para tornar-se sujeito epistemológico da aprendizagem; a escola deixa de transmitir conhecimentos para produzir interpretações compartilhadas; e o desenvolvimento rural deixa de ser consequência do crescimento econômico para constituir expressão da capacidade coletiva de compreender, decidir e transformar a realidade. Conclui-se, portanto, que a governança geoeseducativa territorial representa uma categoria epistemológica capaz de ampliar o campo teórico da Educação do Campo ao explicar como a Pedagogia da Alternância converte formação humana em cooperação, cooperação em ação coletiva e ação coletiva em desenvolvimento territorial sustentável.

Conclusão



O percurso analítico desenvolvido neste estudo permite sustentar que a principal contribuição da Pedagogia da Alternância não consiste na reorganização metodológica dos tempos educativos, tampouco na simples aproximação entre escola e comunidade. Sua originalidade reside na reconstrução das bases epistemológicas que organizam as relações entre conhecimento, território, trabalho e formação humana. Ao reconhecer o território não apenas como contexto da aprendizagem, mas como condição constitutiva da produção do conhecimento, a Alternância desloca a Educação do Campo de uma perspectiva predominantemente pedagógica para uma perspectiva hermenêutico-relacional, capaz de compreender como as comunidades produzem, a partir de suas experiências territorialmente situadas, capacidades coletivas para interpretar, deliberar e transformar sua própria realidade histórica.

Esse deslocamento exige igualmente reinterpretar a própria crise contemporânea da Educação do Campo. Os desafios que atravessam os territórios rurais não podem ser explicados apenas pela retração das políticas públicas, pelo fechamento de escolas ou pela insuficiência de investimentos estatais. Tais processos expressam uma disputa mais profunda entre racionalidades concorrentes de desenvolvimento e de produção do conhecimento. De um lado, consolidam-se formas de governança orientadas pela padronização curricular, pela performatividade institucional e pela subordinação da educação às demandas do mercado.

De outro, a Pedagogia da Alternância afirma uma racionalidade territorial, hermenêutica e relacional que compreende a aprendizagem como processo de interpretação compartilhada da realidade e de construção democrática das capacidades coletivas. Entretanto, essa racionalidade não está isenta de contradições: ela também se realiza em territórios marcados por assimetrias de poder, disputas econômicas, desigualdades sociais e diferentes projetos de desenvolvimento, razão pela qual seu potencial emancipatório depende das condições históricas concretas em que é produzida.

É precisamente nesse ponto que este estudo propõe seu principal deslocamento teórico. A literatura sobre Educação do Campo, em grande medida, compreendeu a Pedagogia da Alternância como metodologia didático-pedagógica, estratégia de permanência dos jovens no meio rural ou mecanismo de articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Embora essas interpretações tenham sido fundamentais para consolidar o campo, elas permanecem insuficientes para explicar como os processos educativos produzem capacidades políticas, cognitivas e territoriais que ultrapassam o espaço escolar. Argumenta-se, portanto, que a Alternância constitui uma infraestrutura sociocognitiva por meio da qual conhecimento, cooperação



e ação coletiva tornam-se mutuamente constitutivos, permitindo compreender a educação como elemento estruturante da organização territorial e não apenas como política social setorial.

É nesse contexto que se fundamenta a proposição da categoria governança geoeseducativa territorial. Sua formulação não pretende apenas acrescentar uma nova nomenclatura ao debate, mas responder a uma insuficiência explicativa presente nas categorias clássicas de governança. A governança territorial privilegia os mecanismos de coordenação institucional; a governança colaborativa enfatiza a articulação entre atores; e a governança educacional concentra-se na administração dos sistemas de ensino, nenhuma dessas perspectivas explica satisfatoriamente como os próprios processos educativos produzem confiança, inteligências territoriais, capacidades deliberativas e ação coletiva.

A governança geoeseducativa territorial procura preencher essa lacuna ao demonstrar que a governança não é apenas um resultado da coordenação entre instituições, mas um processo formativo no qual comunidades aprendem a interpretar criticamente seus territórios, produzir conhecimento compartilhado e transformar aprendizagem em capacidade política de intervenção sobre a realidade.

O Vale do Rio Pardo constitui a condição empírica a partir da qual essa elaboração conceitual se torna possível. Mais do que um recorte espacial, a região evidencia, em uma mesma configuração territorial, a coexistência entre agricultura familiar e especialização na cadeia do tabaco; dependência econômica e movimentos de diversificação produtiva; envelhecimento da população rural e desafios da sucessão geracional; reorganização das formas de trabalho e permanência dos jovens no campo; intensificação das relações entre espaços rurais e urbanos; e demandas crescentes por formas socialmente sustentáveis de desenvolvimento territorial. Essas tensões não operam apenas no plano econômico, mas reconfiguram os vínculos comunitários, os modos de reprodução da vida, as relações entre trabalho e educação e os próprios sentidos atribuídos à permanência no território.

Nesse cenário, a Pedagogia da Alternância, particularmente na experiência da EFASC, torna-se analiticamente relevante porque articula escola, família, comunidade e trabalho e transforma problemas vividos no território em matéria de investigação e formação. Assim, o Vale do Rio Pardo não funciona como simples espaço de aplicação de uma teoria previamente estabelecida: é a interpretação de suas contradições e das respostas educativas construídas diante delas que permite formular a categoria de governança geoeseducativa territorial. O território, nesse sentido, não apenas ilustra a teoria; ele participa de sua produção, ao tornar visível como educação,



conhecimento, cooperação e desenvolvimento podem se articular em processos concretos de construção de capacidades coletivas. Nessa perspectiva, o território deixa de representar apenas o lugar de aplicação de uma teoria previamente construída para assumir a condição de espaço produtor de teoria. A categoria proposta emerge justamente da interpretação dessas especificidades históricas, demonstrando que diferentes configurações territoriais produzem distintas formas de articulação entre educação, cooperação e desenvolvimento.

Reconhecer a potência analítica da Pedagogia da Alternância implica igualmente reconhecer seus limites. Nenhuma proposta educativa se realiza à margem das relações de poder que estruturam os territórios. A Alternância permanece permanentemente tensionada pela expansão das racionalidades gerencialistas, pela financeirização da agricultura, pela crescente digitalização das atividades produtivas, pela homogeneização curricular e pelas disputas em torno dos projetos de desenvolvimento rural. Além disso, os próprios territórios são atravessados por conflitos, desigualdades de gênero, diferenças geracionais, assimetrias econômicas e relações de dominação que podem restringir ou mesmo capturar processos cooperativos. Sua potência transformadora, portanto, não decorre automaticamente de seus dispositivos pedagógicos, mas da capacidade de manter vivo seu fundamento epistemológico e político diante dessas disputas.

Essas constatações ampliam significativamente a agenda de pesquisa sobre Educação do Campo. Torna-se necessário investigar em que medida a governança geoeseducativa territorial se manifesta em contextos marcados por diferentes configurações agrárias, relações de poder e formas de organização social; compreender como essa categoria dialoga com processos de transição agroecológica, adaptação às mudanças climáticas, soberania alimentar, sucessão rural e digitalização da agricultura; bem como desenvolver instrumentos analíticos capazes de avaliar empiricamente a produção de inteligências territoriais, de capacidades deliberativas e de capital social decorrentes dos processos educativos. Mais do que ampliar um campo de investigação, essas agendas permitirão verificar o alcance, os limites e a capacidade explicativa da categoria aqui proposta em diferentes realidades territoriais.

A principal contribuição deste estudo, portanto, não consiste apenas em reafirmar a relevância da Educação do Campo ou em reconhecer a atualidade da Pedagogia da Alternância. Sua contribuição reside em demonstrar que educação, território e desenvolvimento não constituem dimensões independentes, mas processos historicamente coproduzidos.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento rural deixa de ser interpretado como consequência da difusão tecnológica ou do crescimento econômico para ser compreendido como expressão da



capacidade coletiva de produzir conhecimento, disputar projetos de futuro e construir formas democráticas de organização territorial. Educar passa a significar ampliar a autonomia interpretativa das comunidades para que sejam capazes de compreender criticamente as estruturas que condicionam sua existência e, simultaneamente, produzir alternativas socialmente construídas para transformá-las.

A Pedagogia da Alternância representa mais do que uma alternativa pedagógica para os povos do campo. Ela constitui uma racionalidade contra-hegemônica que recoloca a produção do conhecimento no interior das disputas sobre democracia, território e desenvolvimento. Ao propor a categoria da governança geoeseducativa territorial, este estudo não pretende oferecer um modelo universal aplicável a qualquer realidade, mas um instrumento analítico para compreender como diferentes comunidades podem transformar processos educativos em capacidades coletivas de autodeterminação. É precisamente nessa possibilidade sempre histórica, situada e disputada que reside a contribuição teórica desta investigação para o campo da Educação do Campo e para os estudos contemporâneos sobre desenvolvimento territorial.

Referências bibliográficas

- ALTIERI, Miguel A.; NICHOLLS, Clara Inés. **Agroecology: a Brief Account of Its Origins and Currents of Thought in Latin America**. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, v. 41, n. 3-4, p. 231-237, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- ESCOBAR, Arturo. **Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds**. Durham: Duke University Press, 2018.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HANIFAN, Lyda Judson. **The Rural School Community Center**. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 67, p. 130-138, 1916.
- INGOLD, Tim. **The Life of Lines**. London: Routledge, 2015.
- MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.



- MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Políticas Públicas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.
- LÉLIS, Úrsula Adelaide de; MACÊDO, Magda Martins; SILVA, Leandro Luciano da; GOMES, Maria Auxiliadora Amaral Silveira. Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: dos hibridismos epistemológicos à simetria com a Educação Popular. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 4, e7323, 2019. DOI: 10.20873/uft.rbec.e7323.
- PLOEG, Jan Douwe van der. **The New Peasantries: Rural Development in Times of Globalization**. 2. ed. London: Routledge, 2018.
- PUTNAM, Robert D. **Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do Sul: antologia essencial**. Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- SILVA, Francisca do Nascimento; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. O Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro: consonâncias e dissonâncias entre teoria e prática. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57874
- WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2017.

