

# Pedagogia da alternância, Gramsci e a formação dos intelectuais camponeses no Brasil

José Conceição Silva Araujo<sup>1</sup> 

Maria Juliana Chaves de Sousa<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a origem da Pedagogia da Alternância enquanto estratégia de formação dos intelectuais orgânicos do campo (camponeses) no Brasil. Trata-se de uma revisão bibliográfica e, a partir de Antônio Gramsci, analisa a relação entre tal pedagogia e o pensamento do autor das “Cartas do cárcere”. Adota uma abordagem qualitativa e baseia-se nos enfoques da teoria crítica e da Pedagogia Histórico-Crítica. No Brasil, o modelo de escola que mais se adequa a esse pensamento paradigmático do pensador sardo é aquele adotado pelos Centros Familiares de Formação por Alternância, os quais estão firmadas em quatro pilares: formação integral; desenvolvimento do meio; alternância e associação local.

**Palavras-chave:** Educação do campo; Pedagogia da Alternância; Intelectuais do campo.

## Abstract

*Alternance pedagogy, Gramsci and the training of farmer intellectuals in Brazil*

This article aims to analyze the origin of the alternance pedagogy as a strategy for the formation of organic intellectuals from the countryside (farmers) in Brazil. This is a bibliographic review and, based on Antônio Gramsci, it analyses the relationship between such pedagogy and the thought of the author of the “Cartas do cárcere”. It adopts a qualitative approach, and it is based on critical theory and historical-critical pedagogy approaches. In Brazil, the school model that best fits this paradigmatic thought of the Sardinian thinker is the one adopted by the family centers for training by alternance, which are based on four pillars: integral training; development of the environment; alternance and local association.

**Keywords:** Countryside education; Alternance Pedagogy; Countryside intellectuals.

## Resumen

*Pedagogía de la alternancia, Gramsci y la formación de intelectuales campesinos en Brasil*

Este artículo tiene como objetivo analizar el origen de la Pedagogía de la Alternancia como estrategia para la formación de intelectuales orgánicos del campo (campesinos) en Brasil. Esta es una revisión bibliográfica y, con base en Antônio Gramsci, analiza la relación entre esa pedagogía y el

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil.

pensamiento del autor de las “Cartas desde la carcel”. Adopta un enfoque cualitativo y se basa en los enfoques de la teoría crítica y la pedagogía histórico-crítica. En Brasil, el modelo de escuela que mejor se ajusta a este pensamiento paradigmático del pensador sardo es el adoptado por los centros familiares de formación por alternancia, que se basan en cuatro pilares: formación integral; desarrollo del medio ambiente; alternancia y asociación local.

**Palabras clave:** Educación del campo; Pedagogía de la alternancia; Intelectuales del campo.

## Introdução

Tudo começou no dia 25 de julho de 1937, quando um grupo de pais agricultores franceses se reuniram com o pároco local, o abade Granereau, para fundarem a primeira Casa Familiar Rural (CFR), primórdio da Pedagogia da Alternância – PA (Granereau, 2020). Coincidentemente havia apenas 90 dias da morte do pensador italiano Antônio Gramsci, no país vizinho, Itália, como preso político. Talvez nem o mais auspicioso estudioso da época, vendo aquele grupo reunido, poderia imaginar que ali estava se formando justamente o que haveria de ser uma das formas de concretização do ideal de escola sugerido pelo recém-falecido pensador: a escola unitária, integral e integradora, hoje, no Brasil, materializada nos Centros de Formação por Alternância (Ceffa), através da PA e seus instrumentos pedagógicos. “Trata-se de um projeto de escola que busca promover uma educação a mais inteira possível. É a ideia de cultura extrema, que visa formar o indivíduo nas suas múltiplas dimensões” (Guimarães, 2020).

Dessa forma, este artigo se propõe a analisar qual a contribuição da PA para a formação dos intelectuais orgânicos do campo (camponeses) no Brasil, nesses mais de 50 anos de presença no país. Enfatizamos o termo “camponês” pelo viés político que ele representa para além do simplesmente “rural”. “Unidades camponesas produzem orientadas pela finalidade comum da reprodução dos respectivos grupos familiares, em perspectiva que incorpora consistência entre gerações” (Costa & Carvalho, 2012, p. 113).

Para tal, objetivou-se analisar a partir da perspectiva gramsciana a origem da PA enquanto estratégia de formação dos intelectuais orgânicos do campo (camponeses) no Brasil. E, especificamente: Apontar as origens da PA no Brasil na segunda metade do século XX; discutir as teorias gramscianas sobre a formação dos intelectuais; fazer a relação da PA no Brasil com a formação dos intelectuais oriundos da classe camponesa nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e CFRs no Brasil.

Estruturalmente, o texto expõe, em primeiro lugar as origens e os conceitos da PA, apresentando as suas formas de aplicação e seu desenvolvimento no país, para posteriormente relacionar com a concepção de intelectuais de Antônio Gramsci, bem como com a sua concepção de cunho marxista da educação (escolar) e as exigências de uma formação integral do sujeito sem distinção de classes, capazes de atuarem tanto profissionalmente como no papel de dirigentes, se assim o desejar.

## **A Pedagogia da Alternância: origens, conceitos e princípios**

A Educação do Campo, enquanto política que se propõe integradora e inclusiva, é um debate recente na sociedade brasileira. Foi a partir dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que começou a se delinear tais discussões. No entanto, muito antes do MST, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), chegaram ao Brasil na década de 1960, vindas da experiência francesa e motivadas especialmente pela preocupação com a educação dos jovens rurais, deixados à revelia pelo “Estado” brasileiro. O que tais escolas tinham de especial e que chamaram e chamam atenção de estudiosos até os dias atuais? Além da atual preocupação, destaca-se a sua pedagogia diferenciada: a PA.

A PA surge no campo, e vem se disseminando em diversos espaços e contextos, não somente no Brasil, mas em vários países, a partir de um modelo de escola diferenciada.

A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. [...] Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico (Nosella, 2013, p. 45).

Hoje a PA se faz presente em diferentes instituições de ensino, das diferentes redes educacionais: privada, pública e filantrópica. Entretanto, busquemos conhecer como se dá essa modalidade de pedagogia dentro da rede das EFA.

As EFA, de acordo à realidade, visando atender às necessidades das famílias, comunidades e dos próprios jovens alternantes, podem propor a periodicidade de alternância, podendo ser uma semana na escola e duas semanas em casa; duas semanas na escola e duas semanas com a família; um mês na escola e dois meses na comunidade; dentre outras possibilidades.

Diante das necessidades, surge também, na área das políticas públicas, dentre algumas conquistas, o reconhecimento da PA. A legislação vem, conforme as lutas e conquistas dos sujeitos do campo, consolidar e garantir uma estabilidade para que a PA tenha espaço na educação como um princípio educativo, formador e transformador na vida dos educandos alternantes.

A proposta pedagógica da alternância adota algumas ferramentas que buscam facilitar a aprendizagem dos estudantes, seja no que concerne à teoria, aos princípios políticos e humanitários, e às abordagens práticas. Algumas dessas ferramentas pedagógicas são específicas da PA. São através delas que se constroem as relações entre os alunos e a família, também relação destes estudantes com os monitores, mestres de estágios, indivíduos da comunidade e demais pessoas presentes em seu meio de formação e entre os próprios estudantes.

Tais princípios e valores, como por exemplo, a amizade, a união, a responsabilidade, a cooperação, o espírito de liderança, a ajuda mútua, a compreensão, o respeito, a melhor convivência, a solidariedade, a empatia, a confiança, dentre outros, apesar de não estarem diretamente relacionados com a matriz curricular das EFA, são pressupostos de sua prática pedagógica.

O plano de estudo (PE), o caderno da realidade (CR), as viagens e visitas de estudo, o estágio, os serões, a visita às famílias e as avaliações das sessões são algumas ferramentas pedagógicas que caracterizam o princípio pedagógico da PA, além das atividades desenvolvidas em parceria entre escola, família e comunidade para que os alunos permaneçam engajados, seja quando estejam na escola, ou nas vivências em família/comunidade.

Tais atividades e ferramentas pedagógicas são preparadas/elaboradas pelos monitores e alunos, atendendo às necessidades e interesses de aprendizagem deles. São pensadas, refletidas conforme as discussões e estudos feitos durante a sessão e, no final (da sessão), são elaboradas/programadas para serem desenvolvidas junto à família e comunidade. Daí em diante, os jovens alternantes confrontarão suas aprendizagens no período de alternância, em tempo escola/comunidade.

Depois de levarem o conhecimento e aperfeiçoarem os princípios e valores na comunidade, devem trazer para a sessão seguinte, respostas, dúvidas e outros problemas surgidos para serem refletidos nos dias em que estiverem na escola. Esse momento de socialização é o que se chama de colocação em comum, apresentando

tudo o que realizaram na comunidade nos aspectos religiosos, lúdico-afetivo, técnico e sociopolítico.

Para acompanhar todas as atividades propostas pela PA, na escola, é necessária uma equipe que exceda a gestão e corpo docente: os monitores. Esses são normalmente ex-alunos, professores, ou pessoas envolvidas com os grupos mais próximos da escola, que fazem cursos de formação continuada e capacitação para acompanhar os alunos em suas atividades, tanto na escola, quanto no período em que estão com a família. São responsáveis pelos jovens alternantes, tanto na sua formação profissional, como nas dimensões pessoal e social, auxiliam nos problemas de saúde e outros aspectos que venham precisar de sua intervenção.

São muitos os desafios para a efetivação dos preceitos e pressupostos pedagógicos e políticos da PA nos cotidianos das EFA. Problemas no que concerne sua sustentabilidade financeira, sua gestão democrática, a formação de seus monitores e professores. Mas a proposta como pensada e construída por camponeses e reeditada no Brasil do século XX, merece atenção especial para a contribuição que se traz aos contextos comunitários rurais (Cavalcante, 2011, p. 91-114).

## **A Pedagogia da Alternância: dos primórdios ao Brasil**

Jean C. Gimonet, na introdução do seu artigo “A alternância na formação ‘Método pedagógico ou novo sistema educativo?’ A experiência das Casas Familiares Rurais”, pergunta: a alternância é um “simples método ou procedimento para disfarçar as crescentes dificuldades do sistema educativo e as dificuldades de inserção profissional e social, ou emergência de um novo sistema educativo para sair da escola do século vinte?” (Gimonet, 1998, sp). Esse questionamento nos faz pensar em tudo que já ouvimos sobre alternância. O que é alternar? Quais conceitos de alternância conhecemos e qual deles se pode aplicar à PA?

Considerando a etimologia da palavra, alternância origina-se do latim *alternare*, compreendendo o outro. Corresponde, em âmbito geral, a um movimento de mudança/permanência intercaladamente, com ordem de sucessão regular, nas dimensões de tempo ou de espaço. (Larousse do Brasil, 2004)

Em sua obra sobre PA, Lourdes Helena da Silva (2012), nos diz que é do século XIV a inserção do vocábulo alternância na França, porém, somente em 1973 ele foi introduzido no âmbito educacional escolar oficial no Colóquio de Rennes, apesar

de já ser utilizado e vivido pelas *Maisons Familiales Rurales* – MFR desde a década de 1940 (Silva, 2012, p. 18). É importante reforçar a expressão “viver”, pois fala muito o fato desta palavra que, por força de lei, se inscreve no código escrito das normas educacionais francesas, quatro décadas antes já era praticada e orientada nas escolas rurais daquele país, conforme nos informa Gimonet (1984 citado por Silva, 2012):

Atualmente, a alternância pedagógica tem direito de citação. Ela não é, todavia, uma novidade na medida em que ela foi praticada desde muito tempo e em diversos lugares sem que tenha sido designada como tal. Na França, mesmo se o conceito estivesse presente, sua prática efetiva e o termo mesmo utilizado desde o início dos anos 1940 pelas MFREO [*Maisons Familiales Rurales*], foi necessário, para que ele tivesse o direito de reconhecimento, um longo e laborioso caminho marcado por numerosas experiências, movimentos, informações, colóquios, escritos e textos legislativos. (p. 18)

Quando o autor coloca o “laborioso caminho”, não é exagero. De fato, muito trabalho custou o reconhecimento de tal inscrição na França. A autora Lourdes Helena da Silva resume essa história a partir dos estudos de Girod de l’Ain (1982) “*Le Furet de L’Alternance – Petit histoire sociolinguistique d’une idée qui court beaucoup*”<sup>3</sup>, no qual analisa as mutações do conceito de alternância de maneira a precisar a evolução e as transformações deste conceito na sociedade francesa. São duas histórias sociolinguísticas que o autor aponta: uma francesa ligada ao rural e às experiências das MFR, e outra, ligada à tecnocracia sueca, protagonizada pelo ministro de Educação daquele país. Seguindo a história, o Colóquio de Amiens, em março de 1968, foi um marco na história da alternância da educação francesa (Silva, 2012, p. 18-23).

Mas, foi só após o Colóquio de Rennes, em 1973, por iniciativa da *Association d’ Étude pour l’Expansion de la Recherche Scientifique*<sup>4</sup> (AEERS), com o tema *Formation supérieur em alternance*<sup>5</sup>, que as flores começaram a nascer para a PA francesa. Tal evento “permitiu, à luz das comunicações e análises das experiências nacionais e estrangeiras, uma primeira delimitação dos objetivos, características e modalidades de alternância” (Gimonet, 1984 citado por Silva, 2012, p. 21).

A partir daí, ainda segundo a autora, a alternância passou a conquistar as várias instâncias da educação formal francesa, sendo coroada com uma lei de 12 de junho de 1980, a qual preconizava as formações profissionais alternadas. Isto deixa

<sup>3</sup> “O furão da alternância – Uma breve história sociolinguística de uma ideia popular” [Tradução livre].

<sup>4</sup> Associação de Estudos para a Expansão da Pesquisa Científica [Tradução Livre].

<sup>5</sup> Ensino superior em alternância [Tradução Livre].

claro o que estava posto como pano de fundo para a regulamentação da prática da alternância escolar:

Encontrava-se em jogo, naquele contexto socioeducacional, além das questões políticas e econômicas, a busca de uma articulação mais eficaz entre as práticas sociais de toda natureza, ou seja, profissionais, culturais, familiares, associativas e, nesta direção, a alternância era considerada uma articulação possível. (Silva, 2012, p. 22)

Assim, quando na França, nos anos 1980, estava visível que a PA, aqui no Brasil, também seguia o mesmo ritmo e empolgação. Atualmente, no marco legal brasileiro,

Entende-se como adoção da proposta da pedagogia de Formação por Alternância quando a instituição adota um projeto político pedagógico que contempla os princípios da alternância formativa, que possibilite a formação integral do educando, alternando períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio (tempo comunidade), com períodos na escola (tempo escola), estando esses tempos integrados por instrumentos pedagógicos específicos e pela associação de forma harmoniosa entre família e comunidade (Ministério da Educação [MEC], 2015).

Atualmente, o termo alternância vem sendo utilizado constantemente nas discussões de diversas áreas. Contudo, no campo pedagógico, estudiosos têm apontado algumas confusões em relação à concepção do termo e quanto à prática do que seria, segundo alguns autores, a “real” PA.

Como sempre esteve e sempre se adequa melhor aos espaços destinados à formação profissional, “basta apenas que uma formação escolar tenha qualquer relação com um terreno profissional para que ela seja qualificada de alternada” (Silva, 2012, p. 23), o que pode ser um equívoco.

Devido à sua característica proteiforme, alguns autores tentaram classificar e tipologizar a PA, seguindo, na percepção de Silva (2012), principalmente dois critérios: a disjunção e a divisão entre os dois períodos da alternância ou o seu contrário, a articulação e a unidade da formação entre os dois momentos.

Girod de l’Ain (1974), por ocasião do Colóquio de Rennes, classifica a PA em dois modelos, como sendo *externa e interna*. Tratando-se de alternância externa, seu objetivo é:

[...] ampliar no meio estudantil a proporção de adultos ou de jovens que já tenham experiência de trabalho, seja oferecendo aos trabalhadores possibilidades de estudos através de cursos noturnos ou ensino por correspondência, seja estimulando ou até mesmo exigindo o trabalho como condição de ingresso no ensino superior (Girod citado por Silva, 2012, p. 24).

Já a alternância interna “[...]” consiste na realização de atividades profissionais ao longo do período de estudos e não mais o trabalho como pré-requisito para a formação” (GIROD de l’Ain, 1974 citado por Silva, 2012, p. 24/5). Esse segundo modelo, seria o caso da alternância adotada pela maioria das EFA, não tendo como pré-requisito o trabalho, para depois continuar os estudos consequentes de uma referida área.

Baseado nas experiências e levando em consideração a especificidade da alternância das MFR<sup>6</sup> na França, surgem outros estudiosos com o enfoque na PA tentando organizar melhor a alternância interna, pois seria uma forma de valorizar tais experiências, e assim subdividiram como *falsa alternância*, *alternância aproximativa* e *alternância real*. É o caso de Malglaive (1979).

Assim, segundo ele, a falsa alternância não faz a real ligação entre a teoria e a prática, deixando assim uma lacuna na formação do jovem. A alternância aproximativa consiste em envolver o jovem com instrumentos que viabilizem resultados positivos e eficazes na formação, organizando melhor a teoria e a prática (Silva, 2012, p. 25). Por fim, a real “é aquela que visa a uma formação teórica e prática global possibilitando ao aluno construir seu projeto pedagógico, desenvolvê-lo e realizar um distanciamento reflexivo sobre a atividade desenvolvida” (Gimonet, 1984 citado por Silva, 2012, p. 26).

Mas a discussão não ficou por aí. Fazendo uma análise espaço-temporal das práticas de formação em alternância, Bourgeon (1979) apresenta uma outra tipologia correspondente à que Malglaive havia apresentado. Em sua classificação, Bourgeon qualifica de *alternância justapositiva*, *alternância associativa* e *alternância copulativa*.

A primeira é a sucessão em tempos diferenciados, de atividades diferenciadas, em locais diferenciados. É o que Malglaive chamava de falsa alternância. A segunda consiste em articular, legalmente, a formação geral e a formação profissional. Corresponde tal classificação à alternância aproximativa malglaviana. A terceira é a copulativa, a efetiva vinculação dos meios de vida socioprofissional e escolar, em um mesmo tempo formativo. Há, portanto, uma complementação e um enriquecimento mútuos entre os conteúdos dos dois momentos. A isso, Malglaive chamou de alternância real (Silva, 2012, p. 25-27).

---

<sup>6</sup> *Maisons Familiales Rurales*, que significa: “Casa da Família Agrícola Rural”, foi fundada na França em 21 de novembro de 1935, pelo Padre Granereau.



No contexto das EFA brasileiras, considera-se a PA não apenas como uma metodologia adotada para desenvolver as atividades de uma unidade educativa, mas sim, como um princípio educativo, capaz de propor ao jovem, formações distintas.

Tal alternância propõe aos estudantes didáticas, saberes, experiências, cujo objetivo pedagógico se aproxima da realidade de vida e contextualiza a aprendizagem em sua formação de base comum nas diversas áreas, seja técnica, social, política ou religiosa. Assim, a PA considera o sujeito em formação como capaz de refletir a partir de uma dinâmica específica e facilitadora, conciliando também teoria e prática. É isso que se vem buscando ao longo dos anos nas EFAs e em outras instituições que aderem à PA.

## **A PA e a formação dos intelectuais orgânicos no Brasil**

No início do Caderno 12 (Q 12)<sup>7</sup>, a complexa questão colocada por Gramsci e que está na origem desse artigo é: “Os intelectuais são um grupo social autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais?” (Gramsci, citado por Semeraro, 2021, p. 193).

Mas o que é um intelectual? De onde ele vem? Qual a sua função na sociedade? Essas e outras questões podem ser observadas ao lermos as notas que o autor das Cartas do Cárcere apresenta sobre a temática. Seguindo no mesmo caderno ele argumenta a respeito das diversas categorias de intelectuais:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto a si, organicamente, um ou mais estratos de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função não só no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci citado por Semeraro, 2021, p. 195).

Em outras palavras, o intelectual seria aquele sujeito capaz de gerar consciência de si e das suas funções nos integrantes de um determinado grupo, de um determinado segmento da sociedade, conferindo a estes homogeneidade e, conseqüentemente, criando uma hegemonia de atuação social. Logo, por ter uma capacidade gerencial e técnica mais apuradas, pode assumir a função de dirigente, pois “ele deve ter uma certa capacidade técnica, não apenas na esfera circunscrita de sua atividade e iniciativa, mas

---

<sup>7</sup> Todas as referências aqui utilizadas do Q12 são tomadas da tradução de Maria Margarida Machado, contidas no anexo da obra: SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola: Um estudo do caderno 12 de Antônio Gramsci**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

também em outras esferas, pelo menos naquelas mais próximas da produção econômica” (Gramsci, citado por Semeraro, 2021, p. 196), como por exemplo, de organizador das massas, de confiança daqueles aos quais representa e orienta. Por isso, toda classe precisa, para a sua renovação, criar seus próprios intelectuais orgânicos, pois, se assim não o fizer, incorre no grande perigo da desorganização e da não construção da tão necessária hegemonia, como é o caso, segundo Gramsci, da classe camponesa, da sua época, que, embora desempenhasse uma função essencial no mundo da produção, não elaborava seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimilava” nenhuma classe de intelectuais “tradicionais”, como os eclesiásticos, por exemplo. Ainda que da massa camponesa outros grupos sociais retirassem muitos de seus intelectuais e uma grande parte dos intelectuais tradicionais fossem de origem camponesa (Gramsci citado por Semeraro, 2021, p. 196/7).

Falando de outro modo, o conceito de intelectual de Gramsci abarca vários aspectos, dentre eles: a diferenciação entre o intelectual na sociedade moderna e o tradicional, conhecido como aquela pessoa de elevado nível cultural e versado nas literaturas (Gramsci, 2000a, p. 53); a capacidade que o intelectual moderno tem de organizar e dirigir a sociedade em geral, até mesmo o Estado, sempre em prol da própria classe (ibid., p. 15); a compreensão de que a abordagem gramsciana do intelectual não é subjetiva, mas coletiva, ou seja, o intelectual não é um indivíduo, mas uma composição de massa que produz o que lhes interessa; e, por fim, que a sua função, como já foi dito, é de hegemonia, pois o seu desejo é dirigir uma vontade social coletiva e não individual. Ou melhor “a concepção de intelectual em Gramsci é congruente com a categoria **intelectuais coletivos de classe**, pois a função do intelectual não está encarnada em um indivíduo, mas numa *coletividade organizada e dirigente*” [grifos dos autores] (Leber & Motta, 2012, p. 427).

Assim, Gramsci, ao recusar a identificação do intelectual burguês com os tradicionais, está criticando a concepção de intelectual como aquele indivíduo de alta escolaridade, dando passo a compreender-se dois erros metodológicos: o primeiro como sendo a distinção entre atividades intelectuais e manuais, pois, para ele, “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de atividade intelectual criadora” (Gramsci, 2000a, p. 18). Esse erro pode levar a várias consequências políticas, pois contrariamente ao que se quer fazer acreditar, os trabalhadores individual ou coletivamente são capazes de se organizarem e serem dirigentes, bem como de protagonizarem a hegemonia dos subalternos (Leber & Motta, 2012,

p. 425), já que como afirma o próprio Gramsci: “todos os homens são intelectuais [...]” (Gramsci citado por Semeraro, 2021, p. 199).

Outro erro metodológico que pode ser apontado segundo os estudiosos e que também é pleno de significado político diz respeito à dissociação das atividades intelectuais do conjunto geral das relações sociais. Isso porque, como observa Gramsci “no mundo moderno, tendo em vista o ‘sistema democrático-burocrático’ criado, foram elaboradas ‘imponentes massas’, mas ‘nem todas justificadas pelas necessidades sociais de produção’, e sim ‘pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante’” (Gramsci, 2000a, p. 22). Isto é, nem todos estariam diretamente relacionados às necessidades imediatas da dinâmica produtiva, mas estariam ligados a outros setores de relações e reproduções sociais, incumbidos de criar necessidades na sociedade, o que nos remete à afirmação anterior de que “todos são intelectuais”, complementando-a: “[...] mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci citado por Semeraro, 2021, p. 199). Enfim, em todos os casos, os intelectuais têm a função de organizar a hegemonia social (sociedade civil) e do domínio estatal (sociedade política), já que podem ser vistos como “prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (Gramsci, 2000a, p. 20).

Mas para Gramsci uma coisa é certa: “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de vários graus. A complexidade da função intelectual em diversos Estados pode ser medida objetivamente pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização” (Semeraro, 2021, p. 201). E a formação dos intelectuais orgânicos camponeses da atualidade passa pelo viés da formação escolar, sobretudo daquelas escolas cujos princípios abarcam a ideologia marxista através dos princípios metodológicos da Educação do Campo, através da PA.

## **A PA e a formação dos seus intelectuais orgânicos no Brasil**

A PA, no Brasil, regulamentada com base na legislação vigente no país, possui diretrizes curriculares próprias, faz parte da rede de financiamento da educação do Estado brasileiro, bem como princípios e bases filosóficas consolidadas, constitui-se em bem mais que uma simples metodologia de trabalho. Ela “é o motor que leva da ação à reflexão, com a colaboração de vários atores permitindo ao educando alternante colocar em prática suas reflexões, bem como refletir sobre suas ações. Tudo isso dentro de um tempo e um espaço escolar e não escolar”.

A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, visa desenvolver na formação de jovens, situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, a família e a lógica da pequena produção agrícola (Silva, 2006, p. 6).

A alternância considera as experiências dos educandos e a formação não escolar como suporte para a emancipação. Dialoga com a lógica Piagetiana do “conseguir (obter com êxito, vencer) e compreender”. Ela multiplica os atores para possíveis intervenções na educação, tais como, pais, vizinhos e a comunidade como um todo. Mesmo com todas as dificuldades apresentadas, acaba tendo resultados bastante expressivos, por lidar democraticamente com as diferenças. Nesse sentido, o desenvolvimento da alternância, via trabalhos pedagógicos e de acompanhamentos dos estudantes, articuladas aos movimentos sociais, pode enfrentar a tal educação bancária e a construção de espaços formativos emancipadores. (Santos, 2016)

Daí ser constituída, nos Ceffa, por cinco pilares, divididos em: pilares meios – associação comunitária, pedagogia da alternância e educação contextualizada no/do campo; e pilares fins – formação integral, desenvolvimento do meio e a agroecologia. Assim, tanto a Educação do Campo, como os Ceffa, se relaciona com o desenvolvimento sustentável como princípio, pois, ambas concebem o estudante como sujeito. (Begnami, 2011, p. 37).

É a partir daí que podemos ver as concepções gramscianas subjacentes à prática da PA na formação dos seus intelectuais orgânicos, uma vez que busca criar condições para uma formação autônoma, a partir da atuação do Estado e da família, conjuntamente. Como bem afirma Gonzales (citado por Medeiros Neto, 2016, p. 2):

Gramsci está atento para o fato de que a criação intelectual e prática, assim como o desenvolvimento de autonomia e iniciativa dos indivíduos, requerem uma certa maturidade. Nesse sentido ele alerta que a fixação da idade escolar depende de o Estado assumir certos encargos que ficam por conta das famílias, afirmando o caráter público da escola unitária. Pois somente desta forma a educação pode atingir todos os indivíduos sem distinção de classe.

A respeito da educação, o pensamento marxista se constitui pela proposta de união entre ensino e trabalho, ao que Gramsci chama de Escola Una ou Unitária, que viria a desfazer a escola dual, na qual o filho das classes dominantes teria educação para o humanismo e o filho do proletário para o trabalho.

Assim, ao lado do tipo de escola que se poderia chamar de “humanista”, e que é o tipo tradicional mais antigo, e que visava desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, a potência fundamental de pensar e de saber dirigir-se na vida, foi-se criando todo um sistema de escolas particulares de vários graus, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas com precisa individualização. (Gramsci citado por Semeraro, 2021, p. 215/16).

Ou seja, Gramsci evidencia aí o reflexo de uma crise geral da educação onde a escola unitária, neste contexto, seria a solução. É o que está no cerne da PA, a proscrição de uma escola dividida por classes, em que se possa abolir o tal esquema clássico criticado pelo sardo: “a escola profissional para as classes instrumentais, a escola clássica para as classes dominantes e para os intelectuais” (Gramsci citado por Semeraro, 2021, p. 216).

Ainda tratando da escola unitária, Gramsci diz ainda no seu caderno 12:

Essa escola unitária ou de formação humanista [...] ou de cultura geral, deveria ter como objetivo introduzir os jovens na atividade social depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacitação de criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci citado por Semeraro, 2021, p. 219).

Um dos instrumentos adotados pela alternância é o PE. Enquanto a primeira “constitui a estrutura pedagógica fundamental e permite, através do PE, uma relação autêntica entre vida e escola” (Nosella, 2013, p. 207), o PE é justamente “o instrumento pedagógico fundamental da Escola-Família, ele é a pedagogicização da alternância; é a forma concreta de tornar em ato as potencialidades da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões” (Nosella, 2013, p. 208), permitindo, com isso, uma formação que leva o jovem a uma atividade social na família, na sua comunidade e no seu ambiente escolar, tornando-o mais autônomo na condução das suas experiências educativas de ensino e pesquisa e, conseqüentemente, mais maduros. Isso porque:

Dentro do método da alternância, portanto, utiliza-se uma atividade que permite tornar efetivo. Maximizando-o, o princípio de que a vida educa e ensina. O Plano de Estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe dos professores, ao findar uma semana de aula, a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências. As respostas ao P.E., que o aluno anota em seu caderno de propriedade ou do lar, são postas em comum ao voltar à Escola no início de nova sessão de aula (Nosella, 2013, p. 208).

Essa prática permite, outrossim, ao alternante, ingressar na última fase da Escola Unitária de Gramsci<sup>8</sup>, na qual são criados valores fundamentais do “humanismo”, e adquirir autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja nas universidades, seja no mercado de trabalho, o que só é possível, porque nesta fase. A PA lhe permite esta possibilidade de aprender métodos de aprendizagem criativos tanto na ciência como na vida, ou melhor dizendo, complementarmente na ciência a partir da vida e na vida iluminados pela ciência (Semeraro, 2021, p. 22/3). Tudo isso embasado em apenas um instrumento pedagógico da PA, porque o PE “é um compromisso do aluno e de sua família para analisar sua própria vida” (Nosella, 2013, p. 209).

Dito de outra forma, é o momento da “catarse”, ou seja, “a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (CC, 1, 314/5, citado por Coutinho, 2011, p. 121). Isso significa também:

A passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e tornando-o passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas (p. 122).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a educação deve alterar radicalmente a forma como os homens se inserem na prática social global. Ou seja,

Para a PHC catarse é uma categoria pedagógica fundamental, pois por meio dela as classes subalternas podem avançar na transformação qualitativa da inserção dos indivíduos e grupos na luta pela alteração radical da realidade social. [...] é ponto culminante do processo educativo. Refere-se ao momento em que os instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade são incorporados na vida dos educandos e transformados em ferramentas da luta pela construção de uma sociedade sem classes (Cardoso, 2014, p. 9).

Obviamente não é o PE um instrumento “milagroso” da PA capaz de realizar isso tudo, ele é, na verdade, um conjunto de elementos que, uma vez trabalhados

---

<sup>8</sup> Escola que integra trabalho, ciência e cultura harmoniosamente, buscando a formação integral dos jovens e sua conexão com o mundo do trabalho e da política. A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. Também sobre “Escola Unitária” vale a pena ler: Ramos, Marise. Escola Unitária. In: Caldart, Roseli S. et al. (Orgs). Dicionário de Educação do Campo. 3ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: EPSJV/ Expressão Popular, 2012, p. 341-347.

associadamente e de forma integral, torna possível essa mudança de comportamento social no alternante.

Tudo isso deve ocorrer de modo integrado e em três momentos sucessivos: observação no meio socioprofissional, reflexão no meio escolar e experimentação/transformação no meio socioprofissional de novo (Puig, 2011 citado por Araujo, 2018, p. 61).

É essa transformação catártica que possibilita a formação das consciências coletivas materializadas na realidade das EFA, nas várias instituições sociais que delas têm derivado nesse período de mais de meio século de existência no país, a exemplo de associações comunitárias, partidos políticos, cooperativas de trabalhadores e trabalhadoras rurais, sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, dentre outras.

Parece-me crível que tais constatações sejam plausíveis devido ao grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançados pelos alternantes dos Ceffa e a partir deles pelas suas famílias e grupos sociais dos quais fazem parte, graças ao que Gramsci chama de “forças políticas” (Gramsci, 2000b, p. 40) que correspondem aos vários momentos de consciência, em seu terceiro estágio:

aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas (p. 40/1).

São os intelectuais coletivos de classe, já citados nesse artigo, que são formados e, a partir deles, outros coletivos intelectuais se formam, criando redes sociais de intelectualidade e de cooperação intelectual. Nesse sentido, pode-se afirmar que, como os intelectuais orgânicos que cada nova classe gesta, ela cria também repertórios que podem dar direção ideológica, já que todo homem, em algum grau é intelectual e pode forjar de alguma forma novos modos de pensar, agir e se relacionar social e moralmente.

Uma coisa é certa, os intelectuais rurais não são mais do tipo tradicional, porém, seguem possuindo, mais que nunca, a função político-social da qual Gramsci falava. Os intelectuais camponeses formados na PA sobretudo, mas não só eles, outros grupos e formas de formação de intelectuais rurais também atuam no campo,

porém, “camponeses” pode-se afirmar que é praticamente exclusividade da PA e instituições afins, ligadas às pedagogias críticas e histórico-críticas, seguidoras da ala marxista.

## **Considerações finais**

A obra de Antônio Gramsci é composta de notas e recheadas de metáforas, visto que, por ocasião de sua escritura, ele se encontrava em uma prisão, vigiado. Logo, ele não escreveu livros, não formulou teorias, toda sua obra, por se dizer, é uma interpretação marxista da realidade social e política de sua época. Foram os organizadores de sua obra que atribuíram títulos e subtítulos os quais nem sempre coerentes devido à arbitrariedade com que foram atribuídos, muitas vezes. No Brasil, um dos principais representantes é Carlos Nelson Coutinho. As grandes questões norteadoras do pensamento gramsciano são: a formação das vontades coletivas, sobretudo como se formam; o Estado Moderno, o que é e como se materializa; as relações de poder, analisando com base na imagem do Príncipe de Maquiavel, reconhecendo no Partido Político o papel do príncipe moderno, enquanto célula individual partidária, mais do que uma sigla; e os resquícios do feudalismo, onde estão e os estragos que ainda causam.

Enfim, é um esforço para compreender o ser e o dever ser, em outras palavras, o esforço entre entender a realidade e a superação do que aí está posto. E daí se questionar como a partir do concreto (a realidade capitalista) se pode construir uma outra sociedade (socialista). E, para tal, ele aposta na educação, sobretudo na escola com seu papel preponderante na sociedade, responsável pela formação dos intelectuais para a partir deles, elevar as massas culturalmente. Mas, ao dialogar com Marx e Lenin, questiona-se: como pode haver uma elevação cultural das classes populares sem antes ter uma reforma política e econômica? E dentro de tal reforma, por suposto, estaria a reforma educacional, através da criação de um novo paradigma para a educação escolar, surgindo aí a ideia de uma Escola Una. No Brasil e na América Latina, o modelo de escola que mais se adequa a esse pensamento paradigmático do pensador sardo é aquele adotado pelos Ceffa, que apostam na PA; no trabalho conjunto com a família, através de uma associação mantenedora; e na formação integral comunitária. No que diz respeito à PA nos Ceffa, firma-se em quatro pilares: formação integral (projeto pessoal de vida); desenvolvimento do meio (social, econômico, humano, político...); alternância (uma metodologia pedagógica adequada); e associação local (pais, famílias, profissionais, instituições).



Tudo isso para ajudar a formar sujeitos do campo, enquanto líderes camponeses, intelectuais capazes de usarem da persuasão para chegarem e se manterem no poder, em vista de uma transformação do Estado enquanto não se pode prescindir dele, seja na esfera governamental, seja na organização da sociedade civil. Assim, há de compreender que nenhum intelectual da educação pode prescindir do debate social e político para depois entender a educação neste contexto de relações de poder e relações culturais. É imprescindível se pensar educação e sociedade juntos.

Obviamente que existem as contradições. Atualmente existem escolas que seguem a PA e que se desviam ou não conseguem mais alinhar os seus princípios às teorias marxistas, sobretudo no viés interpretativo de Gramsci, mas, por outro lado, há um esforço das associações dos diversos Ceffa em se manterem unidas aos seus primórdios: a Escola de Lauzun, a primeira escola de PA do mundo, na França na década de 1930, há exatos 85 anos.

## Referências

- Araujo, J.C.S. (2018). *Vaga-lumes de tocha: o ser, o fazer e os dizeres da Quinta Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas – EFARA* (Dissertação Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil.
- Begnami, M. J. F. (2006). Os CEFFAs e a educação do campo. *Revista da Formação por Alternância*, 6(11), 28-39.
- Cardoso, M.M. R. (2014). *Catarse e educação: contribuições de Gramsci e o significado na pedagogia histórico-crítica* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil.
- Cavalcante, L. O. H. (2011). Políticas e culturas em torno da escola comunitária: desafios de sustentabilidade para projetos de alternância no campo. In A. A. Silva, D. H. P. Laranjeira, & L. O. H. Cavalcante (Orgs.), *Educação e pluralidade sociocultural: instituições, sujeitos e políticas públicas* (pp. 91-114). Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana.
- Costa, F. A., & Carvalho, H. M. (2012). Campesinato. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (3a ed., pp. 113-120). São Paulo: Expressão Popular.

- Coutinho, C. N. (2011). *De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política*. São Paulo: Boitempo.
- Gimonet, J. C. (1998). L'Alternance en formation. 'méthode pédagogique ou nouveau système éducatif?' L'expérience des maisons familiales rurales. In J. N. Demol, & J. M. Pilon, *Alternance, développement personnel et local* (pp. 51-66, T. Burghgrave, Trad.). Paris: L'Harmattan. Recuperado em 3 ago. 2022 de <http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>
- Gramsci, A. (2000a). *Cadernos do cárcere* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2000b). *Cadernos do cárcere* (Vo. 3). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Granereau, A. (2020). *O livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- Guimarães, C. (2020, jul 1). Escola unitária. *EPSJV/Fiocruz*. Recuperado em 4 ago. 2022 de <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalístico/escola-unitaria>
- Larousse do Brasil. (2004). *Dicionário ilustrado da língua portuguesa*. São Paulo: o autor.
- Leber, R., & Motta, V. C. (2012). Intelectuais coletivos de classe. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (3a ed., pp. 424-430). São Paulo: Expressão Popular.
- Medeiros Neto, J. (2016). A escola una na política educacional brasileira. *Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antônio Gramsci*, Fortaleza, CE, Brasil, 1. Recuperado em 3 ago. 2022 de <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/anais-i-gt2>
- Ministério da Educação - MEC. Portaria N° 1.071, de 20 de novembro de 2015. Regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias, que ofertam a educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância. *Diário Oficial da União*.
- Nosella, P. (2013). *Origens da pedagogia da alternância no Brasil* (2a reimpressão). Vitória: EDUFES.
- Santos, R. B. (2016). Pedagogia da Alternância e educação do campo no Brasil. *Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antônio Gramsci*. Fortaleza, CE, Brasil, 1. Recuperado em 3 ago. 2022 de <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/anais-i-gt2>

Semeraro, G. (2021). *Intelectuais, educação e escola: um estudo do Caderno 12 de Antônio Gramsci*. São Paulo: Expressão Popular.

Silva, L. H. (2006). Modalidades representações e práticas de alternância na formação de jovens agricultores. *Revista da Formação por Alternância*, 1(2).

Silva, L. H. (2012). *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: CRV.

**Submetido em:** novembro de 2022

**Aceito em:** fevereiro de 2023

---

## Sobre os autores

### **José Conceição Silva Araujo**

Professor EBTT do IFBA, *campus* Jacobina; mestre em Educação (PPGE/UEFS-BA);  
E-mail: jose.conceicao@ifba.edu.br

### **Maria Juliana Chaves de Sousa**

Professora da Rede Municipal de Poções-BA; mestre em Educação (PPGE/UEFS-BA);  
<https://lattes.cnpq.br/0742119515890064>;  
E-mail: mariajulianachaves@gmail.com