

LUIS PEDRO HILLESHEIM

FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIAS
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO

Marcelo Paulo Stracke

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico

Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo

Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo Roberto Giollo

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretora Geral

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Diretor Acadêmico

Carlos Augusto Fogliarini Lemos

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Julio Cesar Wincher Soares

Diretora Acadêmica

Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Renzo Thomas



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)

Arnaldo Nogaro (URI/FW)

Camila Aguilar Busatta (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cesar Riboli (URI/FW)

Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Eliane Cadoná (URI/FW)

Elisabete Cerutti (URI/FW)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

Jaqueline Moll (URI/FW)

Jordana Wruck Timm (URI/FW)

Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniasselvi)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marinês Aires (URI/FW)

Mauro José Gaglietti (Uniavan)

Noemi Boer (UFN)

Patricia Rodrigues Fortes (UFSM/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santiago)

Silvia Regina Canan (URI/FW)

Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

LUIS PEDRO HILLESHEIM

**FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIAS
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**



FREDERICO WESTPHALEN

2023



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Autor: Luis Pedro Hillesheim

Revisão Linguística: Hellen Boton Gandin

Revisão Metodológica: Karol de Rosso Strasburger

Capa/Arte: Quenani Oliveira Leal, Silvana Kliszcz

Diagramação: Editora URI – Frederico Westph

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

H545f Hillesheim, Luis Pedro
Formação por alternâncias na Educação Superior [recurso eletrônico] /
Luis Pedro Hillesheim. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph,
2023.
1 recurso online. 211 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-89066-39-2

1. Pedagogia da alternância. 2. Ciclo de formação por alternâncias. 3.
Educação Superior. I. Título.

CDU 373.68

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Aprender é um processo complexo e que se encontra, às vezes, demasiadamente simplificado, ao ponto de confundir o ensino e a aprendizagem. E, é um lugar comum afirmar que tudo o que for ensinado está longe de ser aprendido, já que os fatores que intervêm no ato de aprender são tão numerosos (GIMONET, 2007, p. 131).

Não há quase nenhuma diferença entre universidades e outras empresas do ponto de vista de governos inflamados pela regra da neutralidade de valores dos mercados de capitais, das bolsas de valores e dos agentes financeiros (BAUMAN, 2014, p. 170).

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	8
APRESENTAÇÃO.....	12
1 O INTERESSE PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ALTERNÂNCIA	14
2 DO COMPROMISSO POLÍTICO COM A VIDA DO E NO CAMPO À CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA	22
2.1 Percurso do pesquisador diante do tema.....	22
2.2 Do problema da pesquisa à temática do estudo	32
3 A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO MUNDO E A EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	35
3.1 A crise das Instituições de educação superior e a busca por modelos	35
3.2 As produções sobre o tema	48
3.3 A alternância nos cursos de educação superior	55
4 A SUPERFÍCIE INVESTIGATIVA: CAMINHOS METODOLÓGICOS	63
4.1 Conceitos e a opção pela formação por alternâncias.....	65
4.2 O contexto investigativo	69
4.3 Da produção à análise dos dados	77
5 AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	79
5.1 A constituição das alternâncias na educação superior.....	94
5.2 As alternâncias e a formação profissional de nível superior	105
5.3 Concepções da formação por alternâncias na educação superior	109
5.4 A articulação entre trabalho e educação	114
5.5 O sentido das práticas de formação por alternâncias e a formação profissional	117
6 INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	122
6.1 Práticas de formação alicerçadas na experimentação, teorias e práticas em ação... ..	122
6.2 Formação pessoal e a produção de experiências.....	127
6.3 Construção do projeto profissional e de vida e as experiências formativas.....	133
6.4 Comunidade educativa e o desenvolvimento do meio	139
7 OS EFEITOS DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIAS	148
7.1 A formação por alternâncias na educação superior e o desenvolvimento local.....	157

7.2 Ampliando os horizontes educativos na educação superior	160
7.3 O ciclo da formação por alternâncias na educação superior	162
7.3.1 A autoformação e a geração do conhecimento	166
7.3.2 A Heteroformação e as relações sociais	167
7.3.3 A Ecoformação e o meio produtivo.....	168
8 “ <i>Réussir autrement université</i> ” OUTRA FORMA DE UNIVERSIDADE É POSSÍVEL .	171
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	186
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM EGRESSOS DO CURSO	187
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO CURSO ...	188
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO CURSO.....	189
ANEXOS	190
ANEXO A – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE UM PERFIL DE FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO	191
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO	192
ANEXO C – HORÁRIO 2º SEMESTRE DE 2014	194
ANEXO D - ESTUDOS REALIZADOS EM PROGRAMAS <i>SCRIPTO SENSU</i> – TESES E DISSERTAÇÕES 1977 A 2016.....	198

PREFÁCIO

Por um “ciclo de formação por alternâncias” para a formação do/no campo: conhecimento, política e transformação

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 1984, p. 15).

Recebi, com muito prazer, o convite para escrever o prefácio deste livro, que apresenta a tese de doutorado do meu querido orientando Luís Pedro, uma pessoa comprometida politicamente com o campo, a agricultura, os movimentos sociais e o Ensino Superior. Bem-humorado e sempre alegre, o autor também traz alguns traços de “teimosia”, o que não considero um defeito para um pesquisador – prefiro a obstinação para quem, depois de convencido, muda de direção e aceita novos desafios. Tudo isso para dizer que Luís Pedro fez um grande investimento nos estudos e se aventurou com autores e leituras que não eram de seu domínio, para viver um processo de “descaminho” – tal como nos diz o filósofo na epígrafe que selecionei para este prefácio –, quando ocorreu sua transformação pela experiência no doutorado. Luís Pedro desafiou-se, estudou, trabalhou e, com muita garra, construiu uma tese.

Este é um livro que interessa a mestrandos, doutorandos e alunos da graduação, tanto da área da Educação quanto de cursos que tratam de práticas agropecuárias ou da vida do/no campo. A obra mostra o estudo e o comprometimento de um doutorando engajado politicamente com o Ensino Superior para quem vive e trabalha no campo.

Lembro que o autor conhecia a Pedagogia da Alternância e trabalhava com ela, mas no doutorado pesquisou o curso de sua instituição e criou uma tese atual e necessária. Ele propõe a formação por alternâncias como uma possibilidade formativa para outros cursos superiores, engajados em eliminar a dicotomia teoria-prática, ao aproximar o campo de trabalho e a instituição formadora, mas também por entender que a formação por alternâncias vai além das metodologias ativas utilizadas e além das técnicas e metodologias, pois cria um *ethos*

formativo por alternâncias e dele se alimenta, produzindo o desenvolvimento da região, do espaço onde os alunos estão trabalhando e da própria formação na instituição responsável pelo curso e pelos sujeitos em formação. Ao nomear de “*ciclo de formação por alternâncias*” todo esse processo formativo, o autor o entende como um movimento com início, mas que nunca deve ter fim, uma vez que a formação humana não pode finalizar, nem a vida e o trabalho no/do campo. Penso que este livro serve de grande inspiração para todos que desejam criar seus cursos de formação no Ensino Superior com a potência do *ethos formativo por alternâncias*.

Formação humana e educação são processos diferentes, mas que se aproximam. É por meio da educação, esse processo cultural amplo e complexo, que é possível a formação humana acontecer, de maneira que cada sujeito consiga recriar-se, produzir-se, moldar-se, assumindo outros modos de condução, e não apenas sendo cópia e repetição de modelos transmitidos. Nenhum curso que visa à profissionalização pode deixar fora o processo de formação. Com Luís Pedro, aprendemos que um *ethos* formativo por alternâncias produz um clima, uma cultura de profissionalização no/do campo que será difícil romper.

Biesta (2020) desafia-nos a devolver o ensino à educação e, ao apresentar os três eixos que a compõem – *qualificação, socialização e subjetivação* –, mostra também que eles devem funcionar em equilíbrio para que uma formação humana no campo da Educação possa efetivar-se com potência formativa. Ensino tem assim uma concepção formativa e não apenas transmissiva. Acredito que é possível fazer uma relação entre o que é desenvolvido pelo “*ciclo de formação por alternâncias*” proposto pelo pesquisador Luís Pedro e essa concepção de ensino, pois ele consegue movimentar a qualificação dos atuais e futuros agentes do/no campo pelo tipo de socialização na profissão que desenvolve.

Nesse ponto, a indissociabilidade entre teoria-prática pode acontecer de forma potente, desde que os professores formadores entendam também o espaço da universidade como inseparável da prática, e não somente como um espaço teórico. Este é um dos aspectos que mais precisa de atenção dos responsáveis pela formação de professores: o entendimento da inseparabilidade entre teoria-prática (BOFF, 2019) se dá via formação.

Trazer as práticas do/no campo para a sala das universidades, entendidas como laboratórios, não é para que os alunos recitem textos teóricos, sem nenhuma relação com as práticas experienciadas no tempo do/no campo. Esses dois espaços/tempos precisam funcionar de forma indissociável para que possam ser alimentados e, em alguns casos, sofrerem eliminações de partes ou do todo no laboratório do tempo universidade. Com uso de

outras ferramentas, essas partes podem ser recriadas e, portanto, podem voltar ao espaço do/no campo, que funciona como aplicação e espaço de socialização na profissão nos cursos para jovens e adultos do/no campo.

A socialização dá-se tanto pela atuação durante o curso na profissão, quanto no processo de desenvolvimento regional e comunitário. É importante saber que os jovens do campo aprendem na comunidade pela socialização, devendo-se criar espaços de empreendedorismo no/do campo politicamente engajados com essa visão e com sustentabilidade. Eis um cuidado sempre dispensado pelo Luís Pedro, que foi e é um ativista pelos direitos dos trabalhadores da/na terra, para que não cedam ao mundo capitalista e possam, antes de tudo, cuidar da terra, do planeta. Aqui neste eixo, a vertente política do professor e pesquisador Luís Pedro faz-se mais forte. Ele estudou Zygmunt Bauman, Richard Sennett e Michel Foucault, autores que o ajudaram a ficar mais vigilante e com um olhar mais abrangente, pois agora entendia que o neoliberalismo é uma forma de vida que, como tal, envolve a todos nós, e a luta torna-se mais complexa, pois o poder circula, se movimenta e permeia todas as relações humanas.

Já o eixo da subjetivação é visível pelos efeitos do processo formativo, o processo que formadores e alunos do campo vivem juntos e em que se transformam durante o curso. A subjetivação dá-se pela transformação de quem passa pelo ciclo, vivendo o *ethos formativo* por alternâncias. Esta obra, que analisa um curso que desenvolve esse tipo de formação, é rica em exemplos e não se furta à crítica, para poder potencializar ainda mais a continuidade do curso e defender a tese que Luís Pedro criou, de que “*o ciclo de formação por alternâncias é gestado e gesta-se de uma nova cultura educacional, um ethos de formação por alternâncias na educação superior*” (HILLESHEIM, 2020, p. 9).

Portanto, sugiro que este estudo possa inspirar não só os jovens do/no campo, mas também gestores e coordenadores de cursos no Ensino Superior, na criação de novos cursos de formação das pessoas do/no campo em nosso país. Vida longa a esta pesquisa e sucesso ao seu criador, um eterno apaixonado pela vida e, em especial, pela vida no/do campo.

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Referências

BIESTA, Gert. A **(re)descoberta do ensino**. Tradução: Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. Pedro & João, 2020.

BOFF, Daiane Scopel. **O espectro da teoria-prática e a produção de significados na docência em matemática**. 2019. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

HILLESHEIM, Luis Pedro. **Ethos de formação por alternâncias no Ensino Superior: ciclo formativo em uma universidade comunitária no RS**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

APRESENTAÇÃO

Escrever é sempre um ato de louvor, portanto deixar uma pesquisa em forma de livro é fortalecer a ideia de pesquisar e escrever. Então, ao concluir esse estudo, anuncio “gratidão” a todas(os) que auxiliaram para a criação da Tese “Ethos de formação por alternâncias na educação superior: ciclo formativo em uma Universidade Comunitário no RS”, que agora passa a compor o livro “Formação por alternâncias na educação superior”.

A educação superior vem sendo fortemente influenciada pelo sistema tecnológico e digital que atravessa etapas com uma velocidade cada vez maior. Os sistemas educacionais passam a sofrer uma influência negativa, pois não avançam na mesma velocidade e, que por vezes, penso ser importante, pois o mundo tecnológico nem sempre sabe o caminho da sustentabilidade de uma sociedade e a educação tem o dever de promover esse equilíbrio.

A trajetória educacional me proporcionou possibilidade de vislumbrar um sistema educacional menos tradicional, nem tão flexível e nem muito imaginário. Diante disso, tive a oportunidade de ajudar a construir, com base profissional, atividades em Escolas de Ensino Médio, uma proposta inovadora, intitulada a “formação por alternâncias na educação superior”. Deste contexto é que surge o nome da obra, pois constantemente se observa iniciativas diversas, mas sem metodologias próprias e com consciência de uma ciência educacional, como “formação por alternâncias”.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, passei a investigar com maior efetividade a “Pedagogia da Alternância”, pois a pesquisa já estava em andamento no curso Superior de Tecnologia em Agropecuária da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen, RS, em função do debate regional que permeia a agricultura familiar na região.

Após definir o universo da pesquisa, é preciso registrar o apoio científico do GIPEDI - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças, em apoio às leituras, discussões, apresentações de textos e aprendizagens que foram imensas e que oportunizaram um estudo de desvendamento aos processos de aprendizagem existentes na Pedagogia da alternância. Esta passa a ser definida, na educação superior, como “Formação por Alternâncias”, pois são necessárias, no mínimo, três alternâncias para que seja

estabelecido um ciclo virtuoso de formação. É importante salientar a alternância como uma ciência, tendo em vista que possui uma teoria própria, um método científico e também deve ser compreendida como arte, porque expressa realidades de vida.

Desejo, aos que se interessarem pelo tema, uma boa leitura e abertura para a tecitura de críticas construtivas. Este estudo está concluído e o próximo será melhor!

1 O INTERESSE PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ALTERNÂNCIA

Alternância: ato ou efeito de alternar. Sucessão repetida e seguida de diferentes pessoas ou coisas¹. Para Gimonet (2007) e Pineau (2003), a definição está em entender a alternância como sucessão de tempos e espaços de forma alternada.

A educação brasileira possui em curso experiências que se utilizam da formação por alternância, que apontam para tempos e espaços de formação em movimento vinculados às dimensões teóricas e práticas. Estamos falando de uma terminologia que avançou no ensino brasileiro nas últimas décadas e que ainda não possui uma regulamentação específica na educação superior. Por um lado, estas experiências educacionais vão gerando mudanças no meio acadêmico e passam a produzir respostas da própria sociedade a um sistema tradicional e conservador de ensino. Porém, corre-se o risco de serem facilmente absorvidas pelo sistema de ensino que deseja encontrar respostas rápidas, com mecanismos de educação-produção-economia e cada vez mais limitada a educação-cultura-democracia. Existe ainda um terceiro grande risco de governos inflamados pelos discursos do capital financeiro internacional tornar estas experiências como respostas rápidas na diminuição de custos da educação, pois ao utilizar horas-aulas no tempo-espaço comunidade, significa menos tempo no espaço presencial da Universidade.

A experiência que permite a criação da primeira Casa Familiar Rural em 1937, em Lauzun na França (CHARTIER, 2003), quase um século depois do início do sistema de formação por alternância, na região de Sérignac Péboudou no Lot-et-Garonne, ainda serve de inspiração para a educação do campo em regiões do mundo e em modalidade de educação superior, que é caracterizado como espaço formativo na constituição de carreiras profissionais, regradas por legislação, conselhos e diretorias com vastas hierarquias. Observo que no Brasil a legislação atual alia-se a este propósito, que concede a possibilidade de tal formação ser oferecida na educação superior do campo, com as Licenciaturas em Educação do Campo LEDOC e os cursos do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, com a Portaria de criação do PRONERA nº 10 de 16 de abril de 1998; dispositivo autorizativo Art. 33º da Lei 11.947/2009 e o decreto da educação do campo e do PRONERA nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.

A realidade vivenciada como docente e pesquisador da alternância na educação superior, mais precisamente em curso superior na área tecnológica², na universidade³, que

¹ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/altern%C3%A2ncia>. Acesso em: 11 jan. 2020.

possui em seu projeto pedagógico o currículo orientado pela formação por alternância, apoiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁴, implementado junto aos Beneficiários do Crédito Fundiário, que são residentes rurais, trabalham em atividades rurais, mas que ainda não possuem terra ou é insuficiente para manutenção do sistema de produção que a família desenvolve, e, através de uma política pública passaram a acessar crédito para aquisição da terra própria.

Este segmento de agricultura familiar, com Beneficiários do Crédito Fundiário, passou a ser caracterizado através da Lei complementar⁵ nº 93, de 4 de fevereiro de 1998, que institui o Fundo de Terras e da Reforma Agrária, mas é o Decreto nº 4.892, de 25 de novembro de 2003 que regulamenta a Lei. Por meio desse, os trabalhadores rurais das regiões do Médio Alto Uruguai e do Rio da Várzea (RS) passaram a ter acesso ao financiamento específico de aquisição de terra, assistência técnica e recursos de estruturação das atividades agropecuárias, colocando-as entre as que mais se beneficiaram com o Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), no Brasil⁶.

Na emergência da formação por alternância, na França na década de 30, não existia uma educação que desse conta da formação dos jovens que desejassem permanecer no campo. Parece que hoje estamos vivendo questões semelhantes. Existe educação, porém o campo parece desabilitado de possibilidades que formem um sucessor de atividades rurais ou que no mínimo lhe ofereça possibilidades de permanecer no trabalho do campo. A educação do e no campo propõe o entendimento de que não é preciso destruir o campo para a cidade existir e que é preciso superar a ideia de que existe um lugar melhor e outro pior, uma vez que são

² Reconhecido pela Portaria INEP/MEC Nº 299, de 7 de julho de 2016.

³ Portaria nº 665, de 5 de novembro de 2014, Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior.

⁴ São beneficiários do PRONERA, conforme Art. 13 do Decreto nº 7.352/2010: População jovem e adulta das famílias beneficiárias das Áreas de Reforma Agrárias criadas ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), de que trata o parágrafo 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 02 de dezembro de 2008.

⁵ Lei complementar tem em seu art. 1º a criação do Fundo de Terras e da Reforma Agrária - Banco da Terra - com a finalidade de financiar programas de reordenação fundiária e de assentamento rural. Parágrafo único. São beneficiários do Fundo: I - trabalhadores rurais não-proprietários, preferencialmente os assalariados, parceiros, posseiros e arrendatários, que comprovem, no mínimo, cinco anos de experiência na atividade agropecuária; II - agricultores proprietários de imóveis cuja área não alcance a dimensão da propriedade familiar, assim definida no inciso II do art. 4º da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, e seja, comprovadamente, insuficiente para gerar renda capaz de lhe propiciar o próprio sustento e o de sua família.

⁶ Estudos de Reordenamento Agrário no Ministério do Desenvolvimento Agrário, Secretaria de Reordenamento Agrário, Coordenação Geral de Planejamento, Monitoramento e Avaliação, Projeto Crédito Fundiário e Pobreza Rural (VIEIRA, L. F.; CASTRO, A. M. G.; LIMA, S. M. V. **Perfil dos Beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário**: Consolidação da Agricultura Familiar. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011).

espaços que coexistem e possuem relações de pertencimento, abertas ao mundo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Nas regiões do Médio Alto Uruguai e do Rio da Várzea (RS), onde está inserido o curso analisado e que opera na formação de agricultores familiares, Beneficiários do Crédito Fundiário e interessados no setor agropecuário, é possível verificar uma educação de costas para a própria região. Observa-se que, por um lado, as universidades estão formando inúmeros profissionais para o mercado de trabalho e, por outro, inúmeros postos de trabalhos vagos são encontrados, sem profissionais habilitados. Para Bauman (2014, p. 171), “hoje se espera que preparemos os jovens para a vida num mundo que torna nula e vazia a própria ideia de ser preparado”. Eis aqui o grande desejo pela formação por alternância, significada no início do texto como ato ou efeito de alternar com sucessão repetida e, se trazida para o campo da educação e do trabalho, estas experiências produzem novos caminhos não só para ocupação dos jovens formados, como também para a sociedade em construção.

A formação por alternância está sendo desenvolvido em diversos cursos superiores, nas LEDOC, PRONERA e, recentemente, em instituições privadas. A alternância consiste em diferentes tempos-espaços de formação, tempo-espaço comunidade (TEC) e tempo-espaço universidade (TEU) que, em movimento, acionam teoria e prática, mas com o desafio de ser de forma indissociável.

A experiência educacional do PRONERA⁷, na URI-FW, refere-se à constituição da primeira turma de nível superior com Beneficiários do Crédito Fundiário do Brasil, composta por famílias que lutaram pela terra, pelo sistema de inclusão fundiária por meio dessa política pública, como uma possível ação de sucessão, não só da família, cultura e identidade do campo, mas também da terra, como mãe-terra, esta entendida como fator de produção, criação e sustentabilidade. É inegável a oportunidade de realizar um curso superior, amparado em uma política pública que foi fruto de movimentos sociais e sindicais do campo,⁸ que agora é estendido a um segmento da agricultura que tem diminuído ano após ano, e que é também o caso da agricultura familiar do Médio Alto Uruguai e do Rio da Várzea (RS), e que visualiza nessa política não uma saída aos problemas existentes na sucessão do campo, mas uma possibilidade de ampliar o debate sobre sucessão do campo.

⁷ PRONERA é uma política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010. Seu objetivo é desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Incra.

⁸ Conforme o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, MANUAL DE OPERAÇÕES Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016 Brasília-DF, 15 Janeiro de 2016.

O curso analisado, da URI-FW, surge de debates regionais⁹ e da necessidade de aproximar a formação dos jovens agricultores a sua realidade de vida do e no campo. Tal contexto demonstra aproximação com surgimento dos debates da Pedagogia da Alterância, na França, na década de 30, que também emergiu a partir de uma necessidade de formação que vinculasse as práticas agropecuárias do campo com o conhecimento científico (CHARTIER, 2003; DUFFAURE; ROBERT, 1955; GIMONET, 2007).

Tanto nas ideias dos primeiros mobilizadores da alternância na região, quanto dos mentores do Curso Superior de Tecnologia em Agrozootecnia, na área de agropecuária, da URI-FW, que se caracteriza como a primeira proposta pedagógica em 2004¹⁰, fica exposta a preocupação da sobrevivência/sustentabilidade econômica dos agricultores. A partir disso, compreendeu-se que o desenvolvimento da região e da sucessão do campo aconteceria naturalmente, o que se destaca como uma ideia tradicional de crescimento econômico¹¹. Por outro lado, o surgimento da alternância no Curso analisado, PRONERA, com Beneficiários do Crédito Fundiário, em 2014, envolve movimentos sociais da cidade e do campo, com outros vieses de fundamentação teórica, pautados na identidade, cultura e movimento social para o desenvolvimento local¹². Portanto, a proposta inicial tem sua origem na instituição universidade, na centralidade do processo em que, observadas as circunstâncias regionais, a instituição cria um curso superior, oferecido a partir de 2004, para o desenvolvimento da região. O curso, com a participação da política do PRONERA, aponta outros elementos de envolvimento social, mas com o mesmo objetivo, aproximar o conhecimento científico do empírico existente na comunidade.

O novo capitalismo, analisado por Sennett (2006), indica mudanças nas instituições, nos padrões de trabalho e consumo. Por outro lado, a liberdade das pessoas, prometida pelo sistema do capital, não tem produzido avanços e as consequências do trabalho têm se apresentado como novas formas de opressão, vejamos:

Os apóstolos do novo capitalismo argumentam que sua versão a respeito desses três temas — trabalho, talento e consumo — redonda em mais liberdade para a sociedade moderna, uma liberdade fluída, uma "modernidade líquida", na excelente formulação do filósofo Zygmunt Bauman. Meu motivo de disputa com eles não está em saber se sua versão do novo é real; as instituições, as capacitações e os padrões

⁹ Mais detalhes desse movimento na Coleção Universidade do Agricultor. Um jeito novo de ser colono. Ano 1, número 1, 2001; Conselho Regional de desenvolvimento do Médio Alto Uruguai-RS.

¹⁰ Resolução da URI-FW nº 563/CUN/2003, que cria Curso Superior de Tecnologia em Agrozootecnia.

¹¹ Crescimento econômico é medido pelo crescimento do Produto Interno Bruto – PIB.

¹² Desenvolvimento local está ligado ao protagonismo dos atores locais, na formulação de estratégias, na tomada de decisões econômicas e na sua implementação.

de consumo efetivamente mudaram. O meu ponto de vista é que essas mudanças não libertaram as pessoas (SENNETT, 2006, p. 20-21).

Diante desse contexto, os desafios voltam-se para a construção de novas formas de vida social, a fim de não abandonarmos a nós mesmos como seres humanos. Sennett (2013) destaca a cooperação como mecanismo das pessoas voltarem-se mais para uns, outros, para o desejo de desenvolvimento humano e para o crescimento econômico passa a ser possibilidade de desenvolvimento sustentável. “A cooperação pode ser definida, sucintamente, como uma troca em que as partes se beneficiam” (SENNETT, 2013, p. 15).

Diante de uma educação que insiste em reprodução de processos sociais, de defesa das estruturas sociais presentes em teorias clássicas e práticas que promovem a manutenção do poder, em que se privilegia o capital financeiro em detrimento das capacidades humanas, a formação por alternância tem se reproduzido e sido experimentada na busca de outros modelos educacionais. Neste sentido, vejo uma das missões da alternância: criar novas possibilidades e nunca se cristalizar em uma forma específica, fixa e permanente.

A crítica recai, justamente, no educar para o que não é possível suportar. Uma educação que forma para ser dependente do que outros criaram, ter um diploma depois de anos de estudo para realizar atividades repetitivas, sem possibilidade de criar suas próprias escolhas. A pesquisa apresenta dois argumentos potentes na efetivação da educação superior. Um apresenta a indissociabilidade entre teoria e prática, que ocorre em função da indissociabilidade do tempo-espaço comunidade-universidade, vivido pelo aluno na educação-trabalho. Aqui, dois tempos formativos (GIMONET, 2007; PINEAU, 2004). O outro, propõe que as práticas de formação operam alternâncias pedagógicas, com articulação de instrumentos pedagógicos específicos e criados pela dinâmica de aprendizagem, em que o estudante elabora seu projeto pedagógico ao elaborar o seu projeto profissional e de vida, observa, faz reflexões e passa agir em seu meio. Aqui os três movimentos formativos (PINEAU, 2004).

Para Gaston Pineau (2004), a alternância é composta por dois tempos e três movimentos. Os dois tempos: a) o estágio; e b) as aulas, são diferentes tempos e espaços em que se desenvolvem o ensino e a aprendizagem. Os três movimentos: a) autoformação; b) heteroformação; e c) ecoformação, articulam diferentes práticas de formação por alternância.

Mostrar como esse movimento das práticas de formação em alternância se processa neste curso de tecnologia agropecuária foi o esforço investigativo que empreendi neste tempo de pesquisa de doutorado e que pretendo mostrar como desenvolvi e criei a tese de que: “a

indissociabilidade teoria-prática, se dá nos tempos-espacos, comunidade-universidade em movimento”, mobilizada por práticas de formação que perpassam a alternância, portanto alternâncias.

Com o objetivo de mostrar como realizei esta pesquisa, apresento na próxima seção, intitulada “Do compromisso político com a vida do e no campo, o problema da pesquisa e construção da Tese”, a minha inserção na pesquisa, mostrando como me aproximei do tema e como o problematizei. Na sequência, faço uma historicização da formação por alternância, apresentando um breve histórico e sua relação com a educação superior, com os conceitos e os princípios da alternância, do compromisso político ao mundo do trabalho e o desenvolvimento local. Em seguida, busco desenvolver uma discussão entre o histórico da formação por alternância e a região do desenvolvimento da pesquisa, momento em que a temática da pesquisa foi discutida, considerando a revisão de literatura, o que já foi pesquisado até apresentar o objeto de pesquisa, ou seja, as práticas formativas por alternância. Após, mostro as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa, o universo da pesquisa, os instrumentos de investigação, bem como os autores que discutem o tema, e que auxiliaram na elaboração da Tese.

Os materiais de pesquisa são compostos por documentos referentes ao curso estudado: que são os PPP do Curso, Relatórios e plano. Ainda, são objetivos investigativos e materiais de pesquisa entrevistas realizadas com professores e egressos, em que busco levantar dados e informações sobre as práticas pedagógicas da formação por alternância que posteriormente serão analisadas, interpretadas e descritas, observando os objetivos e as questões investigativas da pesquisa. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdos em uma perspectiva qualitativa e de inspiração nos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, produzindo uma metodologia inspirada na análise de discurso, que busca problematizar os essencialismos, binarismos e verdades únicas. Esta contribuiu ainda para assumir um conceito de hipercrítica que historiciza os processos e busca pela emergência dos acontecimentos e não apenas posicionar-se contra ou a favor.

Analisar as práticas de formação por alternância, num curso de educação superior, foi o objetivo central da pesquisa, bem como, buscar pelos efeitos dessa formação na vida dos egressos do Curso. Apontar limites e possibilidades existentes na utilização da alternância na educação superior também foi um objetivo traçado. De maneira mais específica, visualizar a contribuição dessa formação junto aos egressos, nos seus processos de sucessão do campo e outras possibilidades de inclusão na sociedade foi o que me impulsionou na presente Tese.

Finalizando esta apresentação, aproveito para registrar meu protesto e desgosto frente ao tempo que estamos vivendo, momento em que a educação passa a fazer parte do jogo empresarial, tratada como negócio do capital financeiro nacional e internacional, comercializada em partes, ações em bolsas de valores e fundos de investimentos e tudo o que diz respeito a educação se reduz em diminuir custos, reduzir a quase nada o espaço da busca pelo conhecimento e que é direito constitucional do cidadão brasileiro. O que tenho visualizado são os próprios órgãos públicos voltados à educação adotarem estratégias de redução de custos, com cargas horárias que oferecem facilidades, em que as práticas de ensino se restringem a questões que não potencializam o aprofundamento e rigor na apropriação dos conhecimentos, pois apenas abordam a dimensão teórica do conhecimento. Certificam tudo e a todos, porém com pouca visão da realidade e dos desafios que a sociedade precisa enfrentar um mundo de diplomados a procura de trabalho. A Educação, como todas as demandas sociais e da área das Humanidades, é cooptada para dar lucro. Quando isso se torna o foco e não a Educação, temos uma inversão de objetivos e metas.

Aproveito para deixar claro que utilizei o termo “educação” superior, por se tratar de uma proposta pedagógica que envolve diferentes tempos e espaços de formação, isto é, momentos que coexistem na formação do sujeito, envolvendo o ambiente externo à universidade como momento de hora-aula, de formação formal. A ideia de formação por alternância é constatação da pesquisa, pois o sistema de formação encontrado coloca em cena um currículo, sujeitos e o mundo do trabalho, sendo que a conexão entre educação e trabalho produzem-se na indissociabilidade e de forma continuada, ou seja, um percurso formativo, logo, alternâncias. No entanto, mesmo quando faço essa opção por educação superior, quando vamos abordar o currículo dos diferentes cursos formativos, não podemos abrir mão do ensino e da aprendizagem neste nível de ensino, que desenvolve currículos de ensino superior, conforme a nova BNCC¹³ (2017) que discute e aponta para a educação básica, caminho percorrido pelos estudantes que chegam ao ensino superior e deve ser considerado neste nível de ensino.

O que percebi da pesquisa é que as alternâncias se aproximam da ideia de educação e trabalho de forma vigorosa na educação superior. Neste sentido, a alternância se vincula ao contexto de quando o sujeito está diante do mundo do trabalho e a sua realidade de vida leva a

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 01 fev. 2020.

construção das possíveis escolhas e não simplesmente a fazer escolhas, pois seus estudos são um constante pensar e fazer. Ou seja, ao fazer seu projeto profissional e de vida, o sujeito cria possibilidade de escolhas, não simplesmente as faz. Por isso não falaremos de corrente pedagógica tradicional, nem de pedagogias ativas, mas sim de pedagogias da complexidade, na qual está localizada a formação por alternância.

2 DO COMPROMISSO POLÍTICO COM A VIDA DO E NO CAMPO À CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Ao longo dos anos, tenho assumido a ideia de que a educação do e no campo tem profunda contribuição no desenvolvimento da sociedade. Isso por conta de sua potência ao movimentar o conhecimento do campo que está sistematizado no mundo científico, nas culturas, nos valores, e possibilita criar a capacidade de promover mudanças em regiões que são invisibilizadas e que historicamente não receberam atenção para o desenvolvimento de forma mais integrada. O que efetivamente tenho visto no campo é uma educação desvinculada destes espaços, modificando contextos sociais, costumes e valores do campo. Talvez, exista certo grau de ingenuidade ou, quem sabe, seja um sonho pessoal, por ser filho de agricultor familiar e ter uma vida profissional dedicada à educação do e no campo. Essa ideia de visualizar o desenvolvimento local em regiões eminentemente agropecuárias, como produtoras de futuras e promissoras identidades sociais, culturais e de construção de sociedades do campo que possam se manter com independência econômica e que os sujeitos possam se fixar nestes espaços por opção e não por contingência do nascimento e por condição econômica, é o que me instigou a desenvolver essa pesquisa sobre formação por alternância na educação superior no país.

O compromisso político que assumo como pesquisador em educação é necessário e inerente ao que desejo investigar, não há como pesquisar sem se entranhar com o objeto da mesma. Portanto, ao fazer as escolhas teórico-metodológicas, as fiz compelido por esse compromisso de pesquisar para entender melhor o que se passa na formação por alternância no curso superior analisado. No entanto, ao pesquisar um curso, no qual exerci por seis anos a função de coordenador e professor, além de ter sido parte da comissão que o criou, assumo um desafio deveras difícil. Entranhar-se com o objeto e desentranhar-se como pesquisador. Tomar certa distância para que possa usar as ferramentas analíticas com a crítica necessária para poder, se necessário, cortar na própria carne. Eis o desafio que assumi.

2.1 Percorso do pesquisador diante do tema

Dentre as minhas experiências profissionais e acadêmicas, cito a participação na elaboração da primeira proposta pedagógica da alternância no ensino médio do Rio Grande do Sul, aprovada no Conselho Estadual de Educação, em 08 de março de 2006, como Ensino Médio da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen, que inclusive foi tema de Tese no

programa de Doutorado em Educação da UNISINOS (PACHECO, 2010). Esta experiência pedagógica contribuiu junto ao Conselho Nacional de Educação, na aprovação da legislação que cria o dia letivo¹⁴ da alternância, resolução nº 01/2006-CNE, atualmente praticada pelas escolas que utilizam alternância no Brasil. Soma-se a isso a publicação de artigos e trabalhos apresentados em eventos científicos e publicados em Anais, além de livros, dos quais participo na organização e autoria, a saber: *Pedagogia da alternância e agricultura familiar* (2010), *Pedagogia da alternância e extensão rural* (2012) e *Caminhos possíveis na agricultura familiar*, que além da versão impressa em 2014, foi reeditado para uma versão eletrônica em 2016, *Formação em alternância no ensino superior* (2018) e recentemente *Educação superior e a formação por alternância* (2020).

Hoje, 29 anos após as primeiras experiências profissionais em educação do campo orientados pela alternância, vejo-me com o compromisso de ampliar esse debate da formação por alternância, em espaços ainda não pesquisados, como a alternância na educação superior. Parece ser isso um compromisso político com o campo e comigo mesmo, como profissional envolvido com o campo. É desta trama que emergiu a problemática que pesquisei.

É preciso dizer que esse exercício de militante, que exerço nas práticas sociais da agropecuária e na formação no curso que atuei como docente, não foi fácil abandonar para assumir a atitude de pesquisador, que precisa colocar tudo sob suspeita, até mesmo as práticas que mais defendo e acredito como produtoras de uma formação da melhor qualidade para os agricultores. Entendo que não se trata de defender ou negar tais práticas, mas de ter realizado uma análise da produtividade de tal formação, averiguando seus potenciais efeitos e como ele vem operando no período pesquisado.

Há oitenta e dois anos, nascia em Lauzun (França) a primeira proposta pedagógica em Alternância, como conta o livro *À l'aube des formations par alternance*, de Daniel Chartier, o qual apresenta o histórico de uma pedagogia associativa no mundo agrícola. Inicia com o registro das primeiras práticas educativas, em favor da educação agrícola francesa, em 1581, mas somente no final do século XVIII, a ideia de uma educação para o meio agrícola ganha força. Em 1848, um decreto oficializa a educação agrícola, criando as escolas agrícolas. Porém, em 1918, muitas críticas prosseguiram quanto a esse sistema de educação na França,

¹⁴ Dias letivos são exigências legais do ensino fundamental nacional e se refere ao cumprimento da carga horária e o que o parecer 1º/2006 do CEB possibilita utilizando o que o artigo 23 da LDB menciona.

com isso é criada a Lei nº 02, de agosto de 1918¹⁵, que organiza as instituições de educação agrícola (CHARTIER, 2003).

O desenvolvimento da educação agrícola na França até o início da Segunda Guerra Mundial mostra que o mesmo cenário se renova. São criados decretos, leis, elaborados projetos, mas apenas 3% a 4% dos agricultores tinham acessado a formação profissional em agricultura (CHARTIER, 2003).

É neste contexto que, em 1935, em uma pequena aldeia no *Lot-et-Garonne*, emerge uma experiência rural de formação dos jovens, a primeira *Maison Familiale Rurale*¹⁶. Dois anos depois, efetivou-se a proposta da formação por “alternância”, a de Lauzun, que era apoiada na associação de famílias e na alternância de tempos e espaços de estudos.

Sobre o surgimento da formação por alternância, Duffaure e Robert (1955) e Chartier (2003) apontam que não foram os decretos, as leis e os estudos de peritos em educação que resolveram o problema da falta de formação dos agricultores franceses e que as respostas foram construídas pelos próprios interessados, ou seja, os que necessitavam desta formação. A experiência de formação por alternância, que não tinha sido desenhada por educadores ou orquestrada por estudiosos estrategistas, tornou-se um verdadeiro *boom* (CHARTIER, 2003, p. 118) que pode ser verificado pela existência de 70 escolas por alternância, em 1945, sendo que em 2003, atendiam aproximadamente 57.000 jovens, com 450 associações, em diversas áreas do conhecimento.

Não foram as leis, decretos e nem a inteligência dos estudiosos da área de educação que proporcionaram o nascimento de uma inovação em termos educacionais, a alternância. É importante destacar que, em meio a guerras, declínio econômico, processo de fortalecimento da Era Industrial e, 82 anos depois, o movimento da alternância continua sendo utilizado, a fim de atender às necessidades de educação e desenvolvimento do campo em diversos lugares do mundo.

Para contribuir com o debate, preciso falar sobre o termo formação, que segundo Pineau (2003, p. 152) “apareceu antes do termo educação. O primeiro no século XII e o segundo XIV. No entanto, é a educação que dá o título às ciências que trabalham os procedimentos aos quais querem remeter estes dois termos”. No século XIX, o termo tem seu prolongamento e passa a ser utilizado como formação humana, social. Seguindo Gaston Pineau, Couceiro

¹⁵ A Lei de 2 de agosto de 1918, chamada de “A Carta da nossa educação agrícola”. Os segundos graus incluíram: escolas Campo cultura agro, escolas parques, escolas técnicas cujos ensinamentos tiveram especialidade fins agrícolas, inverno ou escolas agrícolas sazonais, finalmente, as escolas domésticas.

¹⁶ Primeira proposta pedagógica em alternância, França, 1935. Em português, Casa Familiar Rural.

(2002, p. 82) afirma que a explicação para o termo formação se trata de “uma intervenção muito completa, profunda, global, onde o ser e a sua forma são indissociáveis”. No entanto, busco em autores que pesquisam a docência contemporânea o conceito de formação que assumo para a construção da Tese. Para Dal’Igna e Fabris (2015), é necessário falar em possibilidade de construção de um *ethos* de formação, considerando como:

[...] *certo modo de ser e de agir*, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria uma cultura de pertencimento, uma “morada”, uma comunidade partilhada (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 78, grifo do autor).

A fim de compor este *ethos* de formação, as autoras apresentam um conceito de formação que se vincula à cultura, no qual o “termo *Bildung* significa, genericamente, cultura e remete ao processo de *aprender a formar-se*, tomado como cultivo integral do humano, uma formação que é composta pelo *exercício da transformação de si*” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 81, grifo do autor). Apresentam ainda que ao surgir políticas flexíveis em tempos de neoliberalismo, cresce a ideia de formação por competências, como “[...] um processo que formar sujeitos capazes de *empreender* e de *se tornar empreendedores de si mesmos*”. (DAL’IGNA; FABRIS; 2015, p. 81, grifo do autor).

Portanto, as autoras passam a operar com novos significados e que possibilitam o surgimento de outra via de formação, porém, movida por escolhas e pertencimento, com atitude crítica, que poderá funcionar como mecanismo de transformação, compondo assim o exercício da transformação de si (DAL’IGNA; FABRIS, 2015). Formação, nesse sentido, é assumida como uma possibilidade de olhar para toda a complexidade do humano e a necessidade de criação desse espaço/tempo de pertencimento, em que os sujeitos precisam se filiar para que recebam e troquem os conhecimentos, comportamentos e pratiquem sobre si mesmos uma série de exercícios que os transformem. O currículo forma, mas o que os sujeitos fazem com o que recebem é o que possibilita a transformação, não só de si, mas também do próprio *ethos* de formação.

Na sequência, preciso falar na alternância que aparece como um mecanismo de ligação entre dois espaços de aprendizado: o meio profissional e o escolar em tempos-espços diferentes (GIMONET, 2007; PINEAU, 2003; GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010). No entanto, meu argumento é que nestes diferentes tempos-espços a ideia de tempo-espço educativo e de tempo-espço não educativo desaparece, pois todos os tempos são formadores, no sentido de formar, como elaboração e desconstrução, formar e (de)formar.

Estamos diante do *ethos* de formação por “alternância”, tal como a pesquisadora concebe o processo de pesquisa (de)formação que realiza:

Entendemos a Educação como um campo que tem se utilizado de tantas formas, tantos modelos, que propor distanciar-se do nome formação pode vir a ensejar outras relações, por isso o jogo de palavras “pesquisa (de)formação”, como se o processo fosse realizar-se ao contrário – desenformar, deformar (FABRIS, 2016, p. 12).

As pesquisas publicadas, encontradas na revisão bibliográfica, chamam a atenção pelos inúmeros trabalhos que declinam positivamente a este sistema de aprendizagem, parecendo ser uma “pedagogia repleta de pedagogias” que, quando concebida de forma adequada, proporciona desenvolvimento integral do ser humano e, conseqüentemente, o desenvolvimento local integrado (PUIG-CALVÓ, 2002). Para Gimonet (2007, p. 19), “com a pedagogia da alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia de espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados”.

Para entrar neste debate, preciso fazer um parêntese para antes referir como estou entendendo o termo pedagogia, que neste trabalho, assumo como pedagogias, não apenas por indicar muitas formas de condução, mas para marcar a complexidade e o sentido integral, como um conjunto de muitas pedagogias que se aglutinam e podem receber o nome de pedagogias por alternância.

Entendo as práticas de formação como toda condução que tem por objetivo a formação dos sujeitos envolvidos no currículo do curso analisado. Essas práticas estão presentes tanto no currículo do curso, como nas ações pedagógicas dos professores que exercem a docência e nas práticas formativas desenvolvidas pelos alunos durante o curso.

Essas práticas são mobilizadas por diferentes pedagogias que ao posicionarem os sujeitos; o ensino; as aprendizagens e o conhecimento não apenas dão sentidos diferentes, mas aglutinam formas de ensino e aprendizagens que podem potencializar teoria e prática na formação ou podem dicotomizá-la. Isso porque na tradição pedagógica dicotômica, a dimensão teórica é entendida como de responsabilidade da instituição formadora, no caso da Instituição de Ensino Superior (IES), ao passo que dimensão prática ficaria a cargo das propriedades e comunidades agropecuárias. O que a pesquisa revela sobre a dicotomia teoria-prática, educação-trabalho está diretamente ligada a existência ou não da alternância, pois o que se indissocia são os tempos-espacos que se associam ao produzirem “alternâncias”, portanto essa dicotomia tende a ser inoperante no que tange a educação superior. Concluindo

esse rápido parêntese, retomo o argumento introdutório, acreditando que a problematização da pesquisa promoveu a discussão das pedagogias e alternância, na “formação por alternâncias”.

Somente pelo longo e demasiado sucesso que a formação por alternância tem causado em diferentes regiões e países, com raros trabalhos que lhe apontam críticas, já se fez importante a presente pesquisa e, imbuído de compromisso profissional e também político, acredito ter encontrado elementos que possam ampliar o debate da alternância quanto às questões, tais como: sujeito, ensino, aprendizagens e conhecimento. A realidade que se vive hoje é mediada por uma sociedade que valoriza o capital financeiro, afasta o saber local, o viver coletivamente, os laços de cultura local e regional, de valores sociais e, atualmente, marginalizam as forças de trabalho do campo e a educação passa a ser vista, segundo Afonso (2009), como quase mercado e as instituições formadoras como empresas. O autor ainda apresenta, claramente, preocupação com os sistemas hegemônicos globais e que desconsideram a realidade cultural, política, as regiões, estas que são não apenas influenciadas pelo sistema neoliberal, mas também constituídas por esse mesmo sistema, engendrado pelo capital financeiro que capturam toda a sociedade. Nesse sentido, as famílias do meio rural ficam cada vez mais convocadas à liberdade de construir as suas escolhas, que nada têm de livres, mas são conduzidas e reguladas.

Neste sentido, face às tendências hegemônicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE; BM, OMC...), o facto é que, nas últimas décadas, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) foram ganhando uma certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, económicas e educacionais nacionais (AFONSO, 2009, p. 17).

A educação por si só exige um compromisso político de seus sujeitos e estes, que são, por sua vez, ligados a identidades locais, regionais, carregadas de cultura, facilmente fragilizadas pelas tendências hegemônicas de uma agenda global, mobilizada pelo capital financeiro, tornando tudo homogêneo nos sistemas educacionais. Face a isto, busco discutir a relação educação e trabalho existente na formação por alternância. O trabalho visto como aprendizagem (SAVIANI, 2007) une as pessoas a favor de causas, desenvolve a cultura, possibilita a cooperação e o desenvolvimento do ser humano, bem como de suas identidades (BAUMAN; DONSKIS, 2014).

Minha aproximação com conceitos de filosofia da educação, sociologia da educação e de estudos sobre as aprendizagens, suas diferentes práticas e a didática em educação ocorre mais profundamente a partir do ano de 2006, quando busquei no Curso de Formação de Professores Portadores de Diploma de Ensino Superior a formação pedagógica, por estar atuando na área de Educação do Campo. Passados 15 anos de uma vida profissional voltada à formação de sujeitos do campo, ainda precisava avançar no entendimento das práticas pedagógicas utilizadas nas escolas do campo.

Formar profissionais de nível superior para permanecer no campo, não deve significar reduzi-los ou declarar que tenham fracassado na vida. Pareceu-me que os franceses têm buscado ampliar o entendimento de que a educação precisa respeitar as especificidades locais e a partir dela educar. Eis a ideia central das alternâncias (DUFFAURE, 2007).

Se a ideia central da alternância é respeitar as especificidades locais, um currículo precisa ser entendido tal qual um documento de identidade (SILVA, 2016), uma certidão, um artefato cultural que sistematiza a formação de sujeitos do espaço do campo, mas não fica restrito a essa condição. Por isso, julgo necessário discutir sobre conhecimento escolar, que tem acompanhado os debates do currículo escolar o que compete à instituição de formação e o que compete às experiências não escolares.

Vou tomar de empréstimo algumas ideias desenvolvidas por Young (2007, p. 1287), em polêmico texto que indaga: “para que servem as escolas?”, no qual há uma clara posição política em defesa de certos conhecimentos que ele vai chamar de “conhecimentos poderosos” que a escola e/ou instituições formativas, neste caso, o curso superior analisado, deve considerar. Acredito que o currículo formativo tem responsabilidade política de considerar esses conteúdos, especialmente, no aspecto de extrapolar o local, as experiências dos sujeitos e poder colocar sobre a mesa de discussão do currículo de formação desses jovens ou donos de terras essas questões. Tal aspecto contribui para o amadurecimento dos sujeitos, para que estes possam decidir se querem essa vida para si ou se desejam outros itinerários formativos, pois a meu ver, a formação para o campo não deveria ser produzida por contingência de nascimento e por necessidade financeira como vem sendo praticada, em muitos casos.

É possível identificar, nos resultados da pesquisa, que num sistema de educação superior por alternância se parte do trabalho, que assumo nesta pesquisa como intensamente explorado pelo capital financeiro (HARDT; NEGRI, 2001), para uma educação, que busca oferecer oportunidades de escolhas aos sujeitos do campo, frente a políticas que predominam nas escolhas dos conteúdos curriculares atuais e diante de um sistema de educação superior,

que leva o educando a decidir, a fazer suas escolhas rápidas e aceleradas. Porém, o ponto de partida do trabalho não se individualiza no momento em que os instrumentos pedagógicos da alternância operam e o sujeito em formação constrói o seu projeto profissional e de vida, que se coletiviza diante do próprio mundo globalizado e que foi ponto de partida de seus estudos. Isto se exterioriza nas alternâncias e não na alternância, isto é, os conteúdos disciplinares não se individualizam, não são um fim em si mesmos, fazem parte de um contexto social e científico que faz e dá sentido à vida dos sujeitos. Portanto, os estudos são concretos, existem e não são apenas imaginários, fictícios, na falsa ilusão de que haverá aprendizagem.

O aluno, ao estudar e trabalhar, aproxima sua realidade local, e o foco da formação por alternâncias passa a voltar-se ao trabalho do e no campo, tomando a dimensão de trabalho não só instrumental, mas também pedagógico e intelectual diante de um campo contemporâneo. Pode-se, então, perpassar pela prática de ir para a própria localidade e ver como isso acontece com as famílias; fazer um diagnóstico da sua comunidade frente ao trabalho que é dominado por múltiplas forças externas à sua comunidade, e compreender que ele precisa estudar para saber como enfrentar. Quais ferramentas usar além da enxada e do facão, do drone e do robô, onde as tecnologias estão presentes, entrando no campo e em todos os lugares, é imprescindível para que possam também viver bem em comunidade, tendo seu espaço de trabalho e renda.

Para Silva (2016, p. 168), o currículo de uma escola nem sempre se apresenta de forma democrática, pois os conteúdos também são construções sociais. Então, precisa-se esclarecer que “a centralidade do conhecimento escolar nos processos formativos e nos debates técnicos não supõe que sua constituição seja estática ou universal”. Portanto, um curso com posição política descentralizada e com forte valorização do conhecimento social, cultural e local não pode ser entendido como facilitador ou de pouca determinação curricular, deixando a desejar em seus conteúdos curriculares, e um currículo estático poderá reduzir a capacidade de que os sujeitos desenvolvam suas capacidades humanas (LÓPEZ-RUIZ, 2007; SCHNEIDER; GAZOLLA, 2011; HILLESHEIM, 2017).

Para Chartier (2003), as alternâncias surgem não como oposição a educação existente, mas procurando suprir as necessidades do sujeito do campo e, possuem, como principal mentora, as próprias famílias do meio rural. Essas famílias visualizavam uma educação vinculada a sua necessidade e que desenvolvesse, junto aos filhos, o interesse pela sucessão das atividades no campo.

As práticas pedagógicas produzem posições junto aos educandos e vinculadas com a realidade de vida das famílias, portanto, precisamos analisar e discutir o que afirma Fabris (2015, p. 138):

Ao tomarmos as práticas pedagógicas como tecnologias de poder, não podemos negar que essa posição vai produzir sentidos e posições estratégicas para os alunos e professores. Não podemos afirmar que não ocorram aprendizagens, mas o que está em jogo nos processos de escolarização é muito mais do que os saberes que são ensinados, é a própria subjetivação dos sujeitos.

As primeiras práticas de formação por alternância surgem a partir da necessidade de que os agricultores necessitavam de uma educação voltada à sua realidade, isso nos leva a algumas incógnitas quando observamos que a aprendizagem é muito mais do que saberes reproduzidos pela convivência, pelo estudo da realidade e ou por terem sido ensinados e aprendidos. Estamos diante da necessidade de pensar processos, de que mundo queremos, que sociedade queremos e, conseqüentemente, o que os cursos superiores precisam e devem discutir e ensinar na formação, a fim de efetivar um mundo mais humano e, ao mesmo tempo, possibilitar o acesso ao conhecimento necessário para viver o seu trabalho de forma competente e sustentável. Observamos em Fabris (2015, p. 138) que, ao discutir e analisar o imperativo da realidade, em uma pesquisa desenvolvida em região urbana periférica, precisamos entender que nenhuma prática formativa é libertadora por si mesma. Fruto da investigação histórica, essa realidade pode ajudar a criar propostas que ajudem esses sujeitos a potencializar suas possibilidades para sair das posições que os aprisionam. Nenhuma prática por alternância pode ser considerada excelente *a priori* por ser gestada na realidade dos estudantes, mas porque elas são partes da sua história e, com isso, podemos nos questionar se estão oferecendo condições para que eles possam entender esses processos, fazer escolhas e analisar que tipo de sociedade e de sujeitos estão sendo produzidos.

A perspectiva pós-estruturalista não vai conferir nenhum estatuto libertador ou democrático *a priori* a qualquer prática pedagógica. Tudo será fruto de investigação histórica. Não se trata de não considerarmos as condições de vida dos sujeitos e suas práticas culturais, mas temos que decidir para quê e como queremos usar tais condições para criar as práticas pedagógicas (FABRIS, 2015, p. 140).

Para Fabris (2015), as práticas pedagógicas precisam ser criadas a partir do que e como queremos propiciar de condições de vida, de cultura, a fim de potencializar o estudo de realidades centradas na problematização e historicização, mas não há como tomar a realidade

como única e como a condição geral da vida social. Serão tantas realidades quanto às narrativas que serão criadas a partir dos fatos desta. Iniciar, simplesmente, de fatos existentes em determinada realidade pode ser extremamente importante em regiões e comunidades com alto capital humano, mas como ficaria a situação em espaços onde há baixo valor agregado de capital cultural? O que visualizo é que, no Brasil, a alternância na educação superior tem sido adotada nos cursos do PRONERA e licenciaturas em Educação do Campo, que atuam em regiões com capital cultural limitado e com histórico de exploração social. Vejamos o que salienta Fabris, no que tange aos limites da agregação do capital cultural em regiões emergentes:

[...] em comunidades como a da pesquisa, em que não há valor agregado ao capital cultural dos sujeitos nem condições de desenvolvimento do capital humano, as regras – e, entre elas, aquelas que mobilizam o imperativo da realidade do aluno – podem funcionar como perversas medidas de exclusão (FABRIS, 2015, p. 138).

Nesse sentido, limitar os sujeitos do campo à vida no campo pode funcionar como uma medida de exclusão, pois essas regiões sofreram e sofrem exploração de seus direitos sociais e normalmente são expostas a meros produtores de alimentos, fadados a produzir para alimentar outras regiões que trocam experiências e articulam novas formas de vida. Dessa forma, o campo se constitui como um lugar de resistência social, não por convicção, mas por falta de uma condição cultural integrada à sociedade.

Foi preciso analisar o discurso pedagógico (RODRIGUES, 2008) existente nas práticas pedagógicas que constitui a alternância, pois já se passaram muitas décadas desde a primeira proposta pedagógica por alternância. Portanto, estudei a trama pedagógica existente na alternância, a fim de ampliar o entendimento dos princípios da alternância na educação superior, essa foi a direção que tomei para as análises dos documentos do curso e as entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Na sociedade atual, e em seu sistema universitário de educação presencial e a distância, muitos profissionais têm sido formados para o mundo do trabalho, porém continuamos diante de um mundo endêmico de desemprego (FRIGOTTO, 1999). Se esta formação for apenas para empregabilidade (CABRITO, 1994), os recém-formados serão apenas uma conexão de produção nas cadeias produtivas e servirão como um exército de reserva para o capital privado. Segundo Bauman e Donskis (2014, p. 186), os jovens não possuem a menor ideia do seu futuro, quem determina é o mercado de trabalho “Num mundo perigoso, não temos escolha senão jogar seja por opção ou por necessidade”. Estamos diante de uma sociedade

neoliberal e que determina o mercado de trabalho, vamos “Observar as universidades morrerem lentamente, ou criar algumas alternativas que irão durar mais tempo que os poucos mandatos cumpridos por políticos no parlamento e no governo?” (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 163).

Os estudos apontam que estamos diante de oportunidades para a educação superior, “a formação por alternância”, e mais próximo do exercício profissional dos sujeitos, que é o desafio maior na sociedade dominada hoje pelo capital financeiro (BAUMAN; MAURO, 2016). Portanto, as universidades, principalmente as mais alinhadas a essa racionalidade neoliberal, não precisam continuar se curvando ao sistema financeiro e os professores e pesquisadores, apenas observando a educação superior ser submetida à economia de mercado. Ao tomar a formação por alternância mecanismo de formação profissional, aproxima-se do mundo globalizado, inicialmente observando e discutindo o sistema existente, a fim de construir conhecimento. É o que defino ciclo da formação por alternâncias, como virtuosas, reproduzem realidades para produzir conhecimento.

Se por um lado a formação profissional por alternâncias na educação superior faz parte desse mundo globalizado, mobilizado por uma racionalidade neoliberal e satisfaz as necessidades da economia e do setor produtivo. Por outro lado, atende às necessidades da sociedade, das famílias e interesses dos estudantes, pois contribui para a formação de profissionais que poderão mudar o mundo do trabalho a favor da sustentabilidade da sociedade, do seu meio de vida, ao que lhe diz respeito e se faz efetivamente necessário. Esse é o jogo intenso do neoliberalismo e que envolve toda a sociedade que vivemos, seja na cidade ou no campo.

2.2 Do problema da pesquisa à temática do estudo

Bauman e Donskis (2014), Cabrito (1994), e Frigotto (1992; 1999) questionam a importância dessa verdade que nossa geração ouve por muitos anos, o estar preparado. Assim como os pais, estudantes, instituições e empresas, ouvimos falar é que é preciso preparar os jovens para o futuro. Para Bauman e Donskis (2014, p. 171), “Hoje se espera que preparemos os jovens para a vida, num mundo que torna nula e vazia a própria ideia de ser preparado”. Segundo Silva (2015), Sennett retoma seus estudos e constata que nas últimas décadas as narrativas sobre a vida enfraqueceram no mundo contemporâneo, “Um jovem universitário,

provavelmente, trocará de emprego por doze vezes e por, pelo menos, três vezes modificará sua base de aptidões na vida profissional” (SILVA, 2015, p. 103).

Diante disso, Bauman e Donskis (2014) apontam que as mudanças têm surgido sempre das universidades mais ansiosas¹⁷, por sentirem-se menos seguras, substituindo a essência da universidade, que possui trajetória equilibrada, pelas flutuações de mercado, do capital impaciente e flexível (BAUMAN, 2001; BAUMAN; DONSKIS, 2014; BAUMAN; MAURO, 2016; SILVA, 2015).

Precisamos buscar a liberdade acadêmica e das pessoas por ela formada para uma sociedade burocrática e que está interligada entre si (BAUMAN; DONSKIS, 2014). É necessário pensar em uma educação para a democracia em que os sujeitos tenham formação integral para o exercício da cidadania e a exerçam em plenitude. E se os sistemas das universidades não podem fazê-la quem o fará? Bauman e Donskis (2014, p. 169) deixam claro essa necessidade, “se os professores não conseguem articular aquilo que fazem nem dizer por que isso importa em termos não contemplados pelo mercado, quem poderá fazê-lo?”.

Saliento que os resultados do estudo estão centrados na educação e, a partir disso, que a investigação das práticas da alternância na educação superior apresenta uma discussão de seus limites e possibilidades na educação contemporânea. Portanto, quais são as razões das alternâncias terem sido adotadas como dinâmica de educação superior do curso analisado? O motivo é o mesmo apresentado por Chartier (2003) de que as famílias do campo não encontravam uma educação voltada às suas reais necessidades e de sucessão dos seus espaços de produção, mais que isso, de sua cultura, dos valores e da identidade social.

A investigação das práticas de formação por alternâncias no curso superior se apresenta como outro limite e desafio na educação contemporânea de nível superior e passa a apontar respostas que poderão servir de base para uma avaliação do próprio curso ou demais cursos nesta modalidade, além de inspirar outras áreas do conhecimento na educação superior.

A formação por alternância no curso analisado apresenta-se como uma modalidade curricular de educação superior, uma teoria educacional e é a partir do questionamento feito sobre as práticas de formação em alternância que se desvenda “pedagogias” e “alternâncias”, uma educação superior em potencial. A problematização buscou elementos a partir de algumas incógnitas: a) Que sentidos as práticas de formação por alternância produzem no tempo universidade e no tempo comunidade? b) Como se dá a relação com o mundo do

¹⁷ Universidades que oferecem ensino superior acompanhando as flutuações do mercado, do capital financeiro e sujeitas as mudanças do capital globalizado.

trabalho na formação em alternância no curso em análise? c) Que efeitos das práticas de formação em alternância é possível constatar nas narrativas dos professores e dos egressos?

Com essas questões problematizei as práticas de formação por alternância e, a partir delas, analisei o que produzem como concepção de educação superior no e do campo. Além disso, a pesquisa tomou como subsídios estudos que envolvem a linha de pesquisa formação docente, currículos e práticas pedagógicas do PPG em Educação da UNISINOS.

Apoio-me também na ideia de Duarte (2014, p. 5) que diz “A articulação entre momentos alternados de atividade escolar e atividades de pesquisa na comunidade, denominada de Pedagogia da Alternância, pressupõe o entendimento de que a educação ocorre também para além dos muros escolares”. Portanto, estão nos momentos presentes no tempo-espaço comunidade muitos dos significados da aprendizagem presentes e mobilizados no tempo-espaço universidade.

Muitas novidades e inovações duvidosas estão integrando a educação superior, fruto das universidades ansiosas (BAUMAN, 2014), em resposta aos desafios do mundo contemporâneo. O que encontrei nesta pesquisa não são respostas definitivas, mas sim possibilidades que também possuem limites como outras concepções educacionais da educação superior. No entanto, esse curso com essa concepção de alternância, que a partir desse estudo, passo a definir como alternâncias, tem muito a contribuir para a educação do sujeito do campo.

3 A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO MUNDO E A EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO SUPERIOR

A formação por alternância no mundo passa para uma visão de alternâncias, constatação da pesquisa, apresentadas e argumentadas no quinto e sexto capítulo deste livro. As lógicas distintas do tempo-espaço, comunidade-universidade se dão numa sucessão de tempos-espaços que coexistem no momento que uma alternância se constitui na existência da outra, isto é, não existe alternância única, a alternância única é uma não alternância, pois o início de uma alternância se dá antes do final da outra, por isso a virtuosidade do sistema ocorre na ideia de “alternâncias”. Está evidenciado no estudo a indissociabilidade tempo-espaço que produz indissociabilidade teoria-prática na educação superior, uma vez que estamos diante de um sujeito que almeja elaborar o seu projeto profissional e de vida. O desejo passa a ser criado pelo educando, ele cria escolhas que é diferente de as fazer, sua inserção no mundo do trabalho se dá a partir de uma realidade pessoal, mas também regional e global. O trabalho passa a operar como princípio de aprendizagem e os estudos na universidade dão razão para o que foi vivido no tempo que possibilitam criar espaços de trabalho e renda considerando o meio e o mundo globalizado.

3.1 A crise das Instituições de educação superior e a busca por modelos

Figura 1 – A reinvenção da educação superior



Fonte: GAÚCHAZH, em 09 de fevereiro de 2018.

As informações veiculadas pela mídia na atualidade, a exemplo da reportagem do Jornal Zero Hora, do dia 09 de fevereiro de 2018, com o título “A reinvenção das universidades”, destacam que as universidades têm apostado na oferta de projetos flexíveis. Como forma de argumentação, a questão econômica que vive o país recentemente, que aponta o menor poder aquisitivo das classes C e D e o desemprego em níveis elevados, é fator que leva as famílias a não investir em educação superior. A partir disso, as universidades têm oferecido projetos mais flexíveis, a fim de superar a crise financeira.

As universidades particulares e públicas estão dependentes do capital financeiro, pois não articulam novas propostas a não ser as de busca de recursos para pesquisa ou se aliando ao sistema financeiro para desenvolvê-las. É a economia apontando o que as instituições de educação superior devem fazer, e isso se acentua no momento em que determinam suas dinâmicas educacionais, implementando ensino interdisciplinar, atendimento personalizado, metodologias ativas e sistema participativo de educação.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) anunciou recentemente o Marco Regulatório das Universidades, através do decreto nº 9235/2017, que aponta a regulação e avaliação dos cursos superiores. As mudanças agradaram a iniciativa privada e de ensino a distância, demonstrando a preocupação do próprio governo no cumprimento de metas junto à Organização Mundial do Comércio (OMC). O que chama atenção são os inúmeros mecanismos da educação superior que estão sendo inventados, a fim de garantir a continuidade das universidades, na qual autores definem como mais ansiosas (BAUMAN; DONSKIS, 2014). Para Bauman e Donskis (2014, p. 170), “Não há quase nenhuma diferença entre universidade e outras empresas do ponto de vista de governos inflamados pela regra da ‘neutralidade de valores’ (leia-se, indiferença aos valores) dos mercados de capitais, das bolsas de valores e dos agentes financeiros”.

As inovações educacionais destas instituições no nível superior acabam sendo em função das mudanças produtivas. Passamos a ter uma educação para economia, mas no sentido de garantir a continuidade de quê? Silva (2015) menciona um estudo do sociólogo francês Christian Laval (2004), em que o autor afirma que o conhecimento passa a ser um fator de produção, “Na medida em que ocorrem mudanças no campo produtivo – com a emergência dos novos paradigmas e a materialização do trabalho –, o próprio conhecimento passa a ser situado como um fator de produção” (LAVAL, 2004 apud SILVA, 2015, p. 31).

Para Silva (2015, p. 37), é sob esse cenário que a humanidade se desafia, pois, “tais mudanças seriam marcadas pela crise das instituições e pelo crescimento das desigualdades

econômicas”. Estamos diante de uma educação mercadológica e sob a forma de um novo capitalismo. E, neste cenário, a educação superior, condicionada a produzir normas sobre o sujeito, coloca em risco a capacidade da autonomia, que se assenta no outro, na autonomia do outro (BUTLER, 2015). Aqui parece necessário pensar em um aspecto citado por Silva (2015): “a política do respeito assenta-se na lógica da autonomia”. Portanto, o respeito ocorre nas relações sociais e a reciprocidade passa a ser a prática sustentável para a autonomia e para a construção de um sujeito capaz e atuante. Então, a educação precisa do que está fora dela, na comunidade educativa¹⁸, a fim de constituir o ser em formação.

A ideia de que todos na escola e na universidade são transitórios e residentes temporários, leva a entender que os descartes sejam vistos como algo natural. Cada uma monta o seu currículo, escolhe as disciplinas que deseja cursar e realiza a sua matrícula por disciplina. Com isso, passa a ser um lugar pobre em marcações identitárias, sem história, sem relações duradouras. Sente-se em casa, mas sem se comportar como estivesse em casa, ou seja, cria-se um ambiente de deslocamento. Nesta perspectiva gerencial e empresarial, “as práticas escolares precisam tornar-se úteis, divertidas e estimulantes, fazendo com que o aluno se aproxime da figura de um cliente” (SILVA, 2015, p. 30).

O modo pelo qual são constituídos os sujeitos tem mudado consideravelmente, promovendo um mundo flexível, fluido e inacabado, traçando, assim, um novo capitalismo.

Estariamos ingressando, em sua acepção, em um cenário de individualismo do autodesenho, no qual o objetivo é converter-se, esteticamente, em um objeto original e criativo, promovendo ações permanentes para o desenvolvimento de suas próprias capacidades (SILVA, 2015, p. 33).

Para Sennett (2006, p. 14), estamos na cultura do novo capitalismo, “No lugar do artesanato, a cultura moderna propõe um conceito de meritocracia¹⁹ que antes abre espaço para as habilidades potenciais do que para as realizações passadas”. A substituição da valorização histórica, as identidades construídas, deram espaço à ideia de competências, habilidades e na educação do campo, tem ainda mais evidente a ideia de desenvolvimento tecnológico, busca pela geração de divisas e neste momento que a educação superior se distancia ainda mais do campo, ficando cada vez mais distante da ideia de uma educação

¹⁸ O espaço de estudos de um sujeito se amplia quando se considera continuidade da vida comunitária.

¹⁹ Significa que todo indivíduo é capaz de prosperar somente com suas capacidades sem precisar da ajuda da sociedade, Estado ou família.

superior para formar agricultores de nível superior, capazes de gerar e desenvolver autonomia em todos os sentidos, o da diversidade cultural e tecnológica.

A nova cultura do capitalismo opera no dismantelamento dos sistemas fixos e atua de forma liberal sobre os sistemas menos centralizados, “Da mesma forma, a revolução tecnológica da última geração tem florescido sobretudo nas instituições menos presas a formas centralizadas de controle. Esse crescimento certamente tem um preço alto: desigualdades econômicas cada vez maiores e instabilidade social” (SENNETT, 2006, p. 12). No setor agropecuário, o aumento de desigualdades sociais e concentração das terras deixa as famílias dependentes de um único fator produtivo, o seu trabalho, obrigando a serem comercializadas pelos sistemas produtivos nas grandes cidades.

Sob a visão do novo capitalismo, a educação superior se reinventa, se orienta e se reproduz, funcionando como uma tirania educacional do momento e que pode ser chamado de “dilúvio de informação” (BAUMAN; DONSKIS, 2014). A universidade passa também pela relação consumo, na medida em que “A variedade líquida moderna de adiaforização é moldada segundo o padrão das relações consumidor-mercadoria, e sua eficiência se baseia no transplante desses padrões para as relações humanas” (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 180).

A situação atual das universidades está clara, vivemos um momento adiafórico²⁰, nem aprovado, nem condenado, simplesmente conduzido pelas forças voluntárias do novo capitalismo. Enquanto isso, o sistema corporativo vai apontando os caminhos e as universidades, por sua vez, baseiam-se na busca por atrair clientes (BAUMAN; DONSKIS, 2014). A reportagem descrita na Figura 1 tem por objetivo situar a educação superior e as universidades no contexto atual.

Atualmente, temos no sistema universitário cursos superiores específicos para inúmeras profissões, porém são poucas as iniciativas de formação de agricultores, camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e tantas outras denominações de grupos excluídos dos bens sociais e culturais existentes no Brasil. Inúmeras profissões possuem cursos, a fim de formar profissionais. Já no âmbito do campo qualquer indivíduo se habilita a trabalhar, desde que tenha uma ideia, recursos financeiros ou contatos de determinado nicho mercadológico, ou apenas sobrevivem da extração da terra ou com técnicas que foram passadas de pai para filho. O que os agricultores franceses buscaram na década de 30, parece estar claríssimo, formar agricultores com um currículo num sistema por alternância de tempos-espços

²⁰ Ensino visto como bem de consumo, neutralidade, indiferença “numa cultura consumista, ou seja, inspirada pelo consumo e a serviço dele, o tempo entre a compra e o descarte tende a encolher” (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 180).

integrados que os capacitassem para o trabalho sustentável no campo, a tão comentada e estudada “secessão do setor agropecuário com gente no campo”.

A educação pensada para o campo, no campo, não com o campo, mas outra, do campo, é que constituiu a ideia de desenvolvimento do campo, como espaço de produção material, de geração de riquezas e de consumo de bens, de tecnologias. Portanto, estamos diante de um universo historicamente negado, um espaço com uma educação que lhes foi negada. Vale aqui salientar porque optei pela denominação campo ao invés de rural. O campo é um espaço diversificado, ampliado, cheio de nuances. A educação do campo é construída pelos sujeitos do campo, considerando sua realidade econômica, social, cultural e política do seu meio (CALDART, 2002; ARROYO; CALDART; MOLINA; 2004; ARROYO, 2006). A ideia de educação rural leva a concepção de um espaço criado a partir do meio externo para o campo, alguém levando conhecimento no campo, fragilizando a diversidade do campo de forma que ele vai homogeneizando-se e perdendo suas características produtivas e culturais (OLIVEIRA, 2013).

A fim de sustentar o entendimento sobre “alternâncias”, apresento argumentos que considero importantes. Há muitas versões do que seja a formação por alternâncias. Considero importante colocar em questão tanto a forma de entender os tempos-espaços, quanto o próprio nome das alternâncias.

Segundo Estevam (2003, p. 23), “a alternância difere do ensino formal, ao propor uma formação voltada para a busca de respostas às necessidades locais, e ao mesmo tempo, ser compatível com a realidade dos jovens e suas famílias”. Ao analisar as práticas de formação por alternâncias na educação superior, percebo uma formação vinculada à realidade do sujeito e apoiada na formação profissional; momentos que se distinguem, se contradizem, se associam e potencializam a formação do sujeito, que na posse da formação passa a estar demasiadamente preocupado em desenvolver seu meio, conforme aponta Puig-Calvó (2002, p. 126): “[...] sem formação não há desenvolvimento pessoal. Sem desenvolvimento pessoal, não há desenvolvimento local sustentável. Sem desenvolvimento local, não há desenvolvimento pessoal integrado”. A partir desse aspecto, as alternâncias buscam respostas para as necessidades locais, porém ao mesmo tempo que podem garantir a fixação do sujeito ao campo, pode aprisioná-lo naquele espaço de atuação.

Para Gimonet (2007, p. 120), “Não basta mandar alunos no mundo da produção através de alguns estágios, ou, até mesmo, de fazer suceder-se tempos de trabalho prático e tempos de escola, sem nenhuma relação entre si, para que exista uma formação alternada”. Partindo

desta concepção de que a alternância não é somente suceder tempos ou algumas práticas alternadas de estágios, é também importante pensarmos sobre as tipologias de alternância, conforme mencionam Gimonet (1999; 2007), Queiroz (2004), Rodrigues (2008), Souza e Mendes (2012) e que também está apresentada no Parecer CNE nº 01/2006 que cria o dia letivo da alternância na educação básica, bem como a existência de diferentes tipologias de alternância: 1) a falsa alternância ou justaposta, se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos dedicados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles; 2) a alternância aproximativa ou associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade na universidade e a atividade profissional; 3) a alternância real ou integrativa, nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. A integração se faz entre um sistema educativo em que o estudante alterna períodos de aprendizagem na comunidade, em seu próprio meio, e com períodos na universidade, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos²¹ específicos. Esta última tem se apresentado, conforme estudos de Queiroz (2004) e Rodrigues (2008), como a alternância mais próxima da ideia de uma formação completa, portanto, integral.

Essa forma de alternância é considerada a mais avançada e mais eficaz por tratar-se de um modo de organização que visa a formação global, numa integração orgânica e fértil. A alternância integrativa é a compenetração efetiva dos meios de vida socioeducativa e escolar numa unidade de tempo formativo (RODRIGUES, 2008, p. 60).

Para Pineau (2003, p. 183), a alternância constitui um novo sincronizador social de formação fruto da experiência vivida, experimentada ao longo de oito décadas. Isso leva Gaston Pineau a falar em tempos-espacos que se combinam – argumento que leva ao entendimento dos achados da pesquisa, de que o correto na formação por alternância é utilizá-la no plural “alternâncias”,

Períodos de formação se alternariam, entre outros, com períodos de trabalho. A distinção entre tempo de formação e tempo trabalho não é transgredida, mas articulada, segundo um novo ciclo. Esses tempos já não se encadeiam linearmente, mas se combinam, se organizam para se formar de outra maneira (PINEAU, 2003, p. 183).

²¹ São elementos das práticas de formação, entendidos como dispositivos pedagógicos que auxiliam no desenvolvimento das alternâncias, fazem, portanto, a conexão entre uma e outra alternância, possibilitam o desenvolvimento das alternâncias, fazem operacionalização dos tempos-espacos acontecer.

As definições apresentadas produzem capacidade de entender que os tempos-espacos das alternâncias não devem ser períodos ou espaços de tempo e de atuação estanques, mas interdependentes. Para visualizar essa ideia, utilizo a metáfora das duas faces da mesma moeda, uma não existe sem a outra. Tempo-espaço comunidade e tempo-espaço instituição podem ser tomados como essas duas faces da mesma moeda. Nesse sentido, não há razão para dicotomizar o que é feito nos diferentes tempos-espacos, mas entendê-los como dimensões de uma mesma formação, que é orientada pelo conhecimento teórico-prático de forma indissociável.

A base das alternâncias no curso analisado está na cooperação, família, universidade, comunidade e na composição de uma rede de parceiros do curso, uma rede regional e que extrapola as fronteiras locais do mundo globalizado e que tem criado novos elementos de desenvolvimento nas relações de trabalho que desafiam a cooperação. Temos aqui um desafio proposto pelo tempo moderno (DUFFAURE; ROBERT, 1955; CHARTIER, 2003; PINEAU, 2003; PUIG-CALVÓ, 2002; GIMONET, 2007). Segundo Sennett (2013, p. 19), “a sociedade moderna está desabilitando as pessoas da prática da cooperação”. As máquinas altamente tecnificadas, estão substituindo o trabalho manual especializado e com isso,

[...] as pessoas perdem a capacidade de lidar com as diferenças insuperáveis, à medida que as desigualdades materiais as isolam, que o trabalho de curto prazo torna mais superficiais os contratos sociais e gera ansiedade a respeito do Outro (SENNETT, 2013, p. 20).

A sociedade se constitui na ideia de cooperação, dependemos uns dos outros para o exercício de vida em comunidade. Cada vez mais nos aproximamos de um mundo que diz “faça você mesmo” (BAUMAN; DONSKIS, 2014), que isola o indivíduo, tornando-o um sujeito que tem no eu a referência, o foco.

O termo alternância vem de alternar + ância²², ação entre dois sujeitos, um e outro, denotando situação de ser e fazer algo. Aqui está a definição de Gimonet (2007) e Pineau (2003), entender a alternância como sucessão de tempos e espaços de forma alternada. No entanto, o que estou defendendo é uma formação em que a alternância produz com a

²² Segundo Alfredo Veiga-Neto, em resposta a e-mail que pessoalmente lhe enviei, alternância vem de alternar + ância alternar — alter (o outro) ex.: ele(s), aquele(s), adulterar, lopatia (que ataca a doença com uma outra coisa, ao contrário de homeopatia, em que o similar cura o similar) radical indo-europeu *al* (para mais além, para outro lugar) -ância ou -ança — do sufixo latino *antia* = sufixo de substantivos abstratos derivados dos verbos da primeira conjugação: ambulância, implicância, redundância. Denota “situação de ser ou de fazer alguma coisa”. A forma mais antiga é *-ança*, como em temperança, vizinhança, mudança.

alternação de tempos e espaços, junto com o conhecimento que se alternam nestes espaços de forma indissociada.

Separar a formação socioeducativa e a socioprodutiva tem sido uma prática constante na educação superior, sobretudo, em momentos em que se fortalece o sistema do capital financeiro em detrimento do capital humano, pois, por um lado, são inúmeras as pessoas com formação de nível superior sem trabalho e, por outro, muitos postos de trabalho sem profissionais qualificados.

Pautada no binarismo existente entre teoria e prática, educação e trabalho, tempo-espaço comunidade e tempo-espaço universidade, formação socioeducativa e socioprodutiva, as alternâncias do curso analisado apresentam novos significados à educação superior. A partir disso, destaco que a indissociabilidade teoria-prática opera a partir da indissociabilidade tempo-espaço, portanto alternâncias; ao elaborar o seu projeto profissional e de vida o sujeito em formação modifica-se e modifica o meio em que vive.

A partir desse entendimento, apresento duas questões educacionais complexas e profundas. A primeira está ligada à capacidade de cooperar e a segunda diz respeito ao processo de aprendizagem dos estudantes na educação superior integrados aos desafios da sociedade contemporânea: a) capacidade de cooperar - precisamos aprofundar os estudos sobre a formação superior por alternâncias, num momento em que vivemos uma desabilitação das capacidades sociais de cooperar (SENNETT, 2013); b) processo de aprendizagem - a mobilidade dos educandos é grande, intensa, cada vez maior e necessária, num mundo globalizado, com tecnologias²³ de aprendizagem ditas eficientes, que partem da ideia de que todos somos iguais. Porém, quando um estudante se desnuda de sua realidade cultural, social e seus estudos passam a ser desenvolvidos em outras realidades que não aquela na qual foi constituído, as alternâncias levam a uma potencialização de suas relações sociais e a cooperação educação-trabalho possibilitará o desenvolvimento do seu projeto profissional e de vida. Portanto, o estudante terá amplificação nas suas possibilidades profissionais, independente de onde desenvolverá seus estudos por alternâncias.

Vivemos uma era da universidade do consumo (BAUMAN; DONSKIS, 2014). O sistema do rápido consumo, utilizado pelo sistema industrial, é transferido à universidade com rápidos resultados na educação. Na área de humanas corre-se o risco de permanecer apenas as disciplinas nas universidades da elite o que fragiliza ainda mais o desenvolvimento do

²³ Tecnologias de comunicação e informação e meios digitais, tais como: Facebook, YouTube, Twitter, Blog, Instagram, bem como as mídias digitais.

entendimento do caráter necessário a uma sociedade igualitária. Por um lado, os professores e pesquisadores apresentando relatos padronizados, a fim de acessar as verbas públicas e, por outro, os acadêmicos considerando-se os donos de seus débitos em função do serviço pela universidade prestado, “Então se tornam vassalos e esbirros, e esquecem toda a retórica de liberdade e autonomia” (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 166). Para Bauman e Donskis (2014), se a missão da educação continuar a ser de inserir os recém-formados na sociedade sob a ideia da *Paideia*²⁴ a crise será mais profunda do que se imagina,

Hoje se espera que preparemos os jovens para a vida num mundo que (na prática, mesmo que não na teoria) torna nula e vazia a própria ideia de “ser preparado” (ou seja, treinado e habilitado de forma adequada, capaz de não ser pego de surpresa por eventos e tendências cambiantes) (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 171).

O surgimento da formação por alternâncias possui, em seus argumentos iniciais, a ideia de que a escola tradicional não atendia a realidade dos agricultores franceses, sendo que estes não viam a possibilidade dos seus filhos se interessarem pelas atividades do campo. Partindo desta argumentação, o que observaram os pais é que este modelo escolar não formava o agricultor.

O estudo de Trindade e Vendramini (2011) aponta um questionamento contundente à formação por alternância, apresentando profundos limites em sua dinâmica de ensino-aprendizagem, principalmente quando aponta que as alternâncias são um sistema educativo, que apenas alterna período de estudos, hora um, hora outro. Portanto, ocorre o distanciamento do ensino e trabalho, ou seja, nas alternâncias eles se opõem,

Ou seja, alternar não significa relacionar, articular, mas opor, diferenciar. Não há no processo de alternar um movimento que permita, por exemplo, articular teoria e prática, trabalho e educação, isto é, não se trata de relação, mas da oposição ora um ora outro. Alternar é fragmentar. Aliás, a fragmentação é justamente, como vimos acima, o processo que se consolidou com a divisão do trabalho, maquinaria e grande indústria. A alternância configura-se assim na esfera da lógica formal, ou um ou outro. Não há um intercâmbio entre as partes, por isso, não se pode falar de atividade criadora, de práxis histórica, na esfera da alternância. A atividade que acontece na alternância é uma atividade dual e restrita ao particular, a coisa em si (TRINDADE; VANDRAMINI, 2011, p. 37).

Chama a atenção que, assim como Trindade e Vendramini (2011) apontam limites para existência das alternâncias, também se apresenta, em um estudo de revisão bibliográfica, uma

²⁴ Paideia ligada a um local de formação e a partir dele os indivíduos teriam o desenvolvimento de suas potencialidades tornando-se um cidadão.

contradição original da etimologia “alternância” e a sua relação com o sistema de mais-valia. Além disso, encontrei muitas teses, dissertações, com pesquisas pontuais, em experiências pedagógicas adaptadas, mas nenhuma específica, voltada à educação superior (FANCK, 2007; RODRIGUES, 2008; PACHECO, 2010; VALADÃO, 2014), que de uma ou de outra forma, trazem a alternância em seu seio e são respostas cruciais para o desenvolvimento pessoal e local, afirmando a boa relação entre a educação e o trabalho, como apontam os principais autores que discutem a alternância desde seu surgimento (DUFFAURE; ROBERT, 1955; CHARTIER, 2003; PINEAU, 2003; PUIG-CALVÓ, 2002; GIMONET, 2007). O que a pesquisa aponta é que as alternâncias não possuem uma dinâmica de aprendizagem única, ou seja, um curso ao adotar o sistema de alternância. Há o surgimento de uma capacidade natural de se adaptar às especificidades locais, capaz de atuar nas diferentes áreas profissionais na educação superior.

No momento em que o estudante elabora o seu projeto profissional e de vida, volta-se totalmente ao trabalho diante de um mundo globalizado, do capital, dos sistemas produtivos locais. Porém, o que opera é uma realidade pessoal diante de outras e de uma metodologia de aprendizagem do seu projeto profissional e de vida, o que o caracteriza como um sujeito responsável pela sua própria vida e a do seu entorno. Como a educação superior opera de modo a oportunizar a aproximação entre o sujeito e o mundo do trabalho, esta também o torna capaz de pensar em processos concretos que existem no mundo da profissão e nas experimentações que faz passam a ser um mecanismo que muda sua capacidade de não só fazer escolhas, como também de produzir escolhas para si e para o meio em que vive.

Ao produzir escolhas, o que opera é a responsabilidade com o meio de vida e ao produzir reflexão sobre o meio em que vive. Parece estarmos falando na ideia de que (LARROSA, 2018, p.41-42), “O sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, respectivo, aberto, exposto”. A pesquisa aponta para um sujeito que realiza experimentações no setor produtivo agropecuário, segmento de formação superior do curso analisado, todavia ao experimentar questões voltadas ao trabalho, produz reflexões que operam diante de si e dos demais que vivem em seu meio. Estas experiências são produzidas diante de um mundo globalizado e maior, mas que não o torna passivo, pelo contrário, as entrevistas mostram um sujeito extremamente ativo, preocupado com seu meio, com a vontade de melhorá-lo, de buscar sistemas sustentáveis de produção, penso que estamos diante de um sujeito aberto a novas experiências.

Para Gimonet (2007), estes espaços e tempos de formação se complementam e, articulados, produzem a formação integral com vistas ao desenvolvimento local, enquanto para Trindade e Vandramimi (2011), são apenas momentos diferentes, hora um, hora outro. Sendo assim, não se complementam e estão longe de ser uma formação criadora.

A educação superior no curso analisado, opera **por alternâncias**, isto é, uma alternância não constitui o sistema de educação em si mesma, é preciso sempre que tenhamos no mínimo três alternâncias para que ocorra um ciclo formativo por alternâncias. Aqui visualizo a preocupação de Trindade e Vandramimi, pela perspectiva de alternâncias, na qual os tempos deixam de existir, se tornam indissociáveis e são, assim, as alternâncias que garantem a associação dos tempos-espços, permanecendo distante a visão dicotômica de formação.

A ideia de conjunto de pedagogias se apresenta na formação por alternâncias por desvincular-se da condição única de transmissão e recepção do conhecimento para uma dimensão maior, que envolve a formação do indivíduo e o mundo exterior (PINEAU, 2003; GIMONET, 2007), a sociedade como um todo e sua forma de existir. Cabrito (1994, p. 24) menciona uma formação integradora e que permite a aplicação do trabalho e simultaneamente “pedagogizar as aprendizagens” e vivências, atravessando o contexto de formação do indivíduo e do coletivo.

Assim, longe de conceituar os diferentes espaços da formação por alternâncias, apresento uma discussão, a partir de Molina (2015), que aponta uma articulação entre a educação e a realidade das populações do campo, para tanto os diferentes tempos e espaços articulam a formação do sujeito:

- I. Tempo-Comunidade - momento em que o educando observa sua realidade, elabora perguntas, questionamentos de sua vivência, dúvidas vividas e que permitirão uma reflexão coletiva no Tempo Universidade, mas ao retornar possibilitarão situações de aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de decidir com responsabilidade e autonomia;
- II. Tempo-Universidade - espaço em que o educando, na posse de seus questionamentos, busca a reflexão, ouve aos colegas, as diferentes realidades e, a partir disto, busca novos conhecimentos, científicos, técnicos e culturais exercendo, assim, a capacidade de cooperação, comunicação e organização dos saberes, desempenhando sua profissão e formação com cidadania.

Diante de uma experiência pedagógica que possui práticas educativas diretamente relacionadas com a identidade cultural das famílias dos educandos, assim como caracteriza a

existência de uma pedagogia e em função desta se relaciona ao mundo externo à escola, dizer uma pedagogia da complexidade (GIMONET, 2007), um conjunto de pedagogias.

Na idade média, com o crescimento de técnicas de produção, as classes sociais mais abastadas estudavam em cursos de engenharia, arquitetura, com práticas e mecanismos advindos da pedagogia como formação. Em contrapartida, a educação do povo trabalhador era baseada apenas nas técnicas de trabalho e produção. Como menciona Cambi (1999, p. 166), a “educação do povo se cumpria, essencialmente, pelo trabalho” e no campo agrícola “na técnica dos três Campos²⁵ que favorecia uma maior produtividade”.

A alternância na educação superior brasileira é extremamente nova e ainda não produziu elementos que possam dar conta de discussões mais estruturadas frente a conceitos dos diferentes tempos-espços de formação. Para Cabrito (1994), a alternância se assenta num processo formativo que possui dualidade formativa e que permite diferenciar modelos em:

- 1) formação em alternância: remete-se à formação centrada no meio sócio-profissional, no tempo comunidade; “o aprendiz, *aprende através do trabalho* é, fundamentalmente, o objetivo desta formação que se destina a desenvolvimento de competências e destrezas que contribuem para melhorar o desenvolvimento individual” (CABRITO, 1994, p. 26). Existe, dessa forma, uma imersão do sujeito em formação no mundo do trabalho.
- 2) formação alternada: a lógica da escola, o tempo instituição predomina; “a escola desempenha o papel principal nesta oferta formativa dirigida para *aprender sobre e para o mundo do trabalho*, através da aproximação ao contexto de trabalho” (CABRITO, 1994, p. 27).

A formação em alternância (CABRITO, 1994) aposta na articulação dos dois tempos-espços de formação, contudo acentado a partir do sistema produtivo. Por outro lado, na formação alternada a motivação dos estudantes está centrada na escola (no caso da educação superior, na universidade) – essa que é vista como formativa. O que está visível é a utilização de um conjunto de pedagogias que movimentam diferentes espços e tempos de formação, o produtivo e o formativo em uma simbiose perfeita, movimentadas por práticas de formação que são operadas ou criadas a partir dos sujeitos e seu meio, em relação com a Universidade. Para Pineau (2003, p. 154-155), “dois tempos e três movimentos”, uma educação pautada na complexidade, em que o alternante torna importante estes tempos formativos, no entanto, são

²⁵ Três campos agrícolas foram as primeiras iniciativas que os agricultores, camponeses integravam técnicas de rotação de cultura em diferentes campos, a fim de melhorar o sistema produtivo.

as práticas formativas que conduzem este sistema educativo, ou seja, a formação por alternâncias.

O que chamo de formação por alternâncias diz respeito ao conjunto de pedagogias que movimentam práticas de formação que, por sua vez, colocam em ação docências do professor de educação superior e trocas de práticas e de saberes pelos educadores comunitários das práticas por alternâncias, remete ao sincronizador social que Pineau (2003, p. 183) apresenta ao discutir os períodos de formação que se alternam, de forma articulada, em espiral, contínuo, tornando assim os dois tempos de formação, o tempo presencial na universidade-formal e o tempo comunidade-experimental no meio socioproductivo, em três movimentos: a) pessoal-auto, a autoformação provoca um movimento personalizado, pessoal e de subjetivação da formação; b) social-hetero, representa a conexão com o social com o surgimento de novas relações educativas; e c) ecológico de coformação, este movimento é silencioso, as vezes rejeitado, mas é a base da relações pessoais com as sociais.

Para Fabris e Dal'Igna (2018), sempre podemos promover avanços, inovar em sistemas educativos, mas precisamos justificar as escolhas e as pedagogias formam-se a partir de complexas articulações. As pedagogias são facilmente adaptadas no sentido de se tornarem concorrencial no mundo contemporâneo e as instituições posicionadas diante disso. Vejamos:

As pedagogias contemporâneas são produzidas por demandas dessa racionalidade, por isso, quando falamos da inovação produzida no contexto da Escola Nova, que emergem nos anos 1930, não é a mesma inovação que estamos vivendo hoje sob o manto do capitalismo e da governamentalidade neoliberal, em que o Estado se reconfigura nas suas funções e as próprias pedagogias passam a exigir dos sujeitos outras formas de ser sujeito, professor/a, aluno/a (FABRIS; DAL'IGNA, 2018, no prelo).

Uma educação que valorize os sujeitos e que se aproxime das diferentes camadas sociais, que vislumbram na educação escolar, universitária, a única forma de acesso a tecnologias e ciências já sistematizados, precisa observar os objetivos pelos quais os conhecimentos são significados e como o currículo é operado. Portanto, as práticas pedagógicas movimentam e produzem este processo, que aparece nítido na formação por alternâncias.

Gimonet (2007) apresenta três correntes pedagógicas, entre elas: a) pedagogia tradicional, que consiste em programas centrados nos docentes e sua característica está ligada a conteúdos por disciplina, provas nos finais de cada ciclo, horário fixo e repetitivo, transmissão do conhecimento e o envolvimento da família refere-se à informação; b)

pedagogia ativa ou escola nova de Roger Cousinet, inverte a ordem e dá total prioridade a pessoa em formação. Suas características são: acentua autonomia do estudante, pedagogia aplicada, os materiais de formação encontram-se na escola, na vida familiar e no seu ambiente social; e c) pedagogia da complexidade, que considera a centralidade da realidade, na qual o mundo é um conjunto de interações, intercâmbio de informações, determinações, incertezas e contradições, mistura a ordem e a desordem. Enfim, um sistema vivo e é nesta corrente pedagógica que a formação por alternâncias se aproxima, em que a realidade de vida é mais ampla que a realidade da escola ou da universidade. É preciso estar atento às mudanças para entendê-las e para tornar-se um cidadão que “Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos” (FREIRE, 1979, p. 22). Precisamos viver com as inovações e as tradições, pois as práticas pedagógicas mediadas pelo já experimentado constituirão dinâmicas de ensino mais qualificadas, mas precisam do impulso para o futuro da inovação. Podemos aproveitar o que as autoras abaixo nos informam sobre as pedagogias tradicionais e inovadoras:

Acreditamos que prestar atenção nos termos *tradição* e *inovação pedagógica*, considerando as imposições que eles fazem ao campo educacional ou as demandas que carregam, transforma nossa leitura sobre eles. Ao final, o que pretendemos é incentivar professoras e professores a não terem medo de olhar para as ditas *pedagogias tradicionais*, a terem coragem de suspeitar das chamadas *pedagogias inovadoras* e, usando outras chaves de leitura, possamos encontrar saídas para continuarmos ensinando e educando com capacidade de construir um mundo mais solidário e mais justo (FABRIS; DAL’IGNA, 2018, no prelo).

Uma questão é certa, as pedagogias tradicionais, ativas, da complexidade e inovadoras ainda não deram conta de superar o dualismo existente, provocado pelo sistema produtivo, que é do crescente número de jovens desempregados e, por outro, um grande número de empregos sem candidatos qualificados, além de um mundo cada vez mais desigual, fruto das atuais políticas neoliberais. A seguir, apresento uma revisão bibliográfica sobre o tema estudado, a fim de buscar indicadores, contextos e análises que possam auxiliar nas apreciações e na constituição da Tese apresentada neste livro.

3.2 As produções sobre o tema

Alguns dos estudos que compõem a revisão de literatura sobre a alternância, que nas páginas seguintes são abordados com mais intensidade, estão fortemente ligados à educação básica do campo. Aponto dois estudos principais: o primeiro, de pesquisadores da

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), publicado na *Revista Educação e Pesquisa*, do período de 1977 até 2006, indica um total de 7 teses e 39 dissertações²⁶; e outro, publicado na *Revista Brasileira de Educação do Campo*, que apresenta de 2007 a 2013 um total de 10 teses e 63 dissertações²⁷. Revisei e ampliei os trabalhos no Portal da Capes, em teses e dissertações, dos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, mas não encontrei, de forma aprofundada nas pesquisas já feitas, estudos voltados à implementação da alternância, no ensino superior brasileiro.

No estudo sobre “Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa”, publicado, em 2008, na *Revista de Educação*, da Universidade de São Paulo (USP), Teixeira, Bernartt e Trindade apontam que os estudos realizados até o ano de 2008 estão divididos em cinco linhas distintas, mas que apresentam princípios da alternância principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento e às famílias.

Quadro 1 – Estudos sobre temáticas que envolvem os princípios da formação por alternância no Brasil até 2006

Temática de pesquisa	O que os autores discutem	Autores/Ano publicação
Educação do campo	Estes autores discutem em seus textos problemáticas da educação do campo, sempre imbuídos de conceitos que aproximam a educação às especificidades do campo	Nosella (1977), Pessoti (1978), Gioanordoli (1980), Alves (1994), Batistela (1997), Silva (1998), Machado (2000), Nascimento (2000), Nicácio (2002), Muta (2002), Silva (2003), Magalhães (2004), Nascimento (2005), Chagas (2006), Santos (2006) e Teixeira (2006).
Desenvolvimento local e regional	Os autores discutem o desenvolvimento local e regional com elementos que apontam e valorizam experiências dos atores locais	Manhani (2000), Gnoatto (2000), Amaral (2002), Caliarri (2002), Passador (2003), Sandri (2004), Chaves (2004), Rubenich (2004), Almada (2005), Araújo (2005), Cardoso Nascimento (2005) e Manzoni (2005).
Os processos de implantação	Os estudos focalizam o processo de implantação de Casas Familiares Rurais (CFRs) em Santa Catarina e	Queiroz (1997; 2004), Azevedo (1999), Nogueira (1998), Demarco (2001), Luz (2002), Estevam (2003) e Silva (2006).

²⁶ TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

²⁷ FERRARI, G. M.; FERREIRA, O. S. Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 495-523, jul./dez. 2016.

	no Paraná e o processo de implantação da Pedagogia da Alternância no Piauí	
A relação com as famílias	Estes trabalhos se voltam fortemente à contribuição da família na formação do sujeito	Silva (2000), Cruz (2004), Lima (2004) e Pereira (2005).
Outras linhas temáticas diversas sobre educação no/do campo.	São trabalhos que apontam questões que valorizam a vida e sucessão do campo, como agroecologia, associativismo, cooperação, valorização da cultura e identidades locais	Silva (1999), Haygert (2000), Moreira (2000), Toledo (2000), Minussi (2003) e Silva (2006).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008).

Em artigo, recentemente publicado na *Revista Brasileira de Educação do Campo*, intitulado de “Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil entre os anos de 2007 até 2013”, Ferrari e Ferreira (2016) apontam as pesquisas distribuídas em cinco linhas temáticas.

Quadro 2 – Estudos sobre temáticas que envolvem os princípios da formação por alternância entre 2007 a 2013

Temática de pesquisa	O que os autores discutem	Autores/Ano publicação
Pedagogia da Alternância e Educação no Campo	A relação estabelecida entre o trabalho e a educação no ensino por alternância	Fanck (2007), Trindade (2010), Melo (2013), Gonçalves (2012), Lins (2013), Valadão (2011), Silva (2011), Franco (2007), Dalia (2011), Andreatta (2013), Klein (2013), Alves (2011), Correia (2011), Correa (2012), Santos (2012), Lorenzo e Menezes (2013), Verderio (2011), Araujo (2013), Mello (2013), Palitot (2007), Estevam (2009), Vergutz (2013), Rodrigues (2008), Nawroski (2010).
Pedagogia da Alternância e desenvolvimento	Concluem esses autores que a pedagogia da alternância contribui para o desenvolvimento humano e do meio	Estevam (2009), Pacheco (2010), Jesus (2011), Puntel (2011), Lima (2013), Plein (2013), Portilho (2008), Fermiano (2011), Santos (2011), Sousa (2011), Costa (2012), Schneider (2012), Alves (2013), Ferreira (2013), Melo (2013), Santos (2013), Borges (2012), Fritz (2012), Martins (2013), Batistela (2011) e Palaro (2012).
Processo de implantação de	Estas dissertações trazem contribuições	Alves (2011), Ferreira (2011), Jordão (2012), Moreira (2009), Menezes (2013).

CEFFAs no Brasil	para a organização das escolas que trabalham com alternância no Brasil	
Relações entre CEFFAs e famílias	Todos fortalecem a relação da família com o CEFFAs – Centros Familiares de formação por alternância	Bressiani (2012), Amaral (2013), Santos (2013), Caliarì (2013).
Outras temáticas sobre a educação no/do campo	São estudos que discutem o fortalecimento da educação do campo	Jesus (2007), Silva (2008), Carvalho (2009), Marconato (2009), Carneiro (2010), Oliveira (2010), Lima (2011), Silva (2012), Lobo (2012), Passos (2011), Santos e Gomes (2013), Passos (2012), Moura (2011), Assunção (2012), Souza (2012), Sobreira (2013), Batistela (2013).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Ferrari e Ferreira (2016).

Destaco o estudo de revisão bibliográfica sobre “alternância”, de Queiroz (2004), que pesquisa a construção de escolas famílias grícolas em alternância no Espírito Santo, e de Rodrigues (2008), sobre práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância, pois serviram como base de estudos sobre práticas e discurso pedagógico da alternância. Menciono, com Caliarì (2013), a presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia, que desenvolve a ideia de reafirmar o *Ethos* Camponês através da participação e organização social da família na escola. Destaco também um estudo recente de Valadão (2014), “Seguindo associações sociotécnicas sob a luz da teoria do ator-rede: uma tradução da pedagogia da alternância para rotinas e tecnologias sociais”, pois a alternância precisa ser discutida diante das tecnologias sociais e da educação digital, como se movimenta e possibilita avanços a educação superior do campo.

Importante destacar que no início do curso de Doutorado em Educação, participei do grupo organizado na disciplina de Seminário de Tese I, com colegas do DINTER – UNISINOS-URI, buscando estudos e pesquisas que dessem conta de realizar uma ampla revisão bibliográfica na área de educação. As buscas abrangeram as seguintes revistas científicas: *Revista de Educação e Realidade* (UFRGS); *Revista Perspectiva* (UFSC); *Revista Educação e Sociedade*; *Revista da avaliação da educação superior*; *Revista brasileira de estudos pedagógicos INEP*; *Educação em revista UFMG*; *Revista educação e pesquisa USP*; *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*; *Caderno de pesquisa FCC*; *Revista Educação UNISINOS*. As publicações sobre alternância apresentam-se diversificadas,

o que demonstra a emergência ao tema, mais ainda por ter sido encontrado poucos trabalhos que tratem de alternâncias na educação superior.

As pesquisas que realizei no Portal de Teses e Dissertações da CAPES apresentam estudos que destaco em função da maior aproximação com o tema pesquisado, entre elas: Fadini (2014), Freitas (2015), Ferrari (2015), Oliveira, I. R. (2016) e Oliveira, S. O. (2016). Ainda, os estudos de teses e dissertações apresentadas no Brasil nos últimos 40 anos, de 1977 a 2017, exprimem-se no texto de Nosella (1977), o primeiro a ser publicado e, o último, de Oliveira S.O. (2016).

As pesquisas apontam para o estudo da alternância o desenvolvimento do ser humano e do meio em que estão inseridos e todos voltados à educação do campo no ensino básico, demonstrando que o estudo sobre alternância na educação superior é recente no Brasil e as pesquisas ainda são restritas.

Aponto dois estudos que envolvem a alternância na educação de nível médio, fruto do programa de Doutorado em Educação da UNISINOS: o primeiro trata da pedagogia da alternância como um enfrentamento à exclusão social no meio rural, com um recorte especial à Casa Familiar Rural, localizada em Frederico Westphalen, Tese de Pacheco (2010); o segundo refere-se à compreensão do currículo na educação profissional, possibilidades e tensões no ensino médio integrado, tese de Hannecker (2014), que compara dois currículos na mesma região com o mesmo curso na área agropecuária. Portanto, duas pesquisas voltadas à aplicação da alternância na educação de nível médio.

Um dos estudos relevantes sobre formação por alternância, realizado por Cabrito (1994), em Portugal, intitulado “Formação em Alternância: conceitos e práticas”, discute a dualidade existente entre empregabilidade para o mundo do trabalho e a formação integral do indivíduo no âmbito de ensino técnico. Neste sentido, também aponto a pesquisa de mestrado de Manfio (2014), que aborda a formação por alternância na educação de nível médio, no município de Frederico Westphalen (RS).

A revisão de literatura aponta poucos estudos relacionados diretamente com a alternância na educação superior, o que demonstra que esse tema ainda é novo neste percurso formativo. Tenho lido e estudado sobre o tema e é a partir destes estudos já pontuados, que revelam conceitos, princípios e práticas, que compus essa pesquisa.

Os estudos de Rodrigues (2008), Garcia-Marirrodiga e Puig-Calvo (2010) e Nosella (2012; 2014) apresentam as primeiras iniciativas da pedagogia da alternância no Brasil, nos quais encontro a história da experiência francesa, italiana, africana e brasileira com um debate

em torno dos principais problemas, com uma forte inserção nas perspectivas da alternância, como mecanismo sustentável de ensino globalizado. Para Rodrigues (2008), as práticas da alternância articulam a relação entre os meios de vida, na medida em que permitem a aproximação com as novas formas de estar no mundo. “A pedagogia da alternância com sua especificidade pedagógica destaca-se como uma abordagem preocupada com a articulação das relações entre os dois meios e se abre a novos modos de ser/estar no mundo” (RODRIGUES, 2008, p. 187).

O que chama atenção, na revisão de literatura, é que os trabalhos demonstram poucos questionamentos ao sistema de formação por alternância, pois normalmente falam sobre os desafios e limites, mas apresentam poucas críticas e aprofundamentos ao tema, no sentido de movimentar a educação na dinâmica da alternância. A maioria dos trabalhos é sobre a alternância e não com e para o desenvolvimento da alternância. Encontrei um único trabalho, em forma de artigo, que é uma contextualização na visão marxista e crítica à relação existente entre trabalho e educação na formação por alternância, das autoras Trindade e Vendramini (2011), e que julgo importante nessa discussão.

O que observo nos trabalhos apresentados nesta revisão de literatura sobre formação por alternância são: 1) adoção da alternância na formação de educadores do campo; 2) utilização da alternância em regiões economicamente debilitadas, como alternativa de formação e avanço no desenvolvimento local; e 3) grande parte dos trabalhos buscam discutir a dinâmica de funcionamento dos projetos que desenvolvem a formação através da alternância de estudos e apenas uma minoria de como são implementados e como esses processos de formação se iniciam.

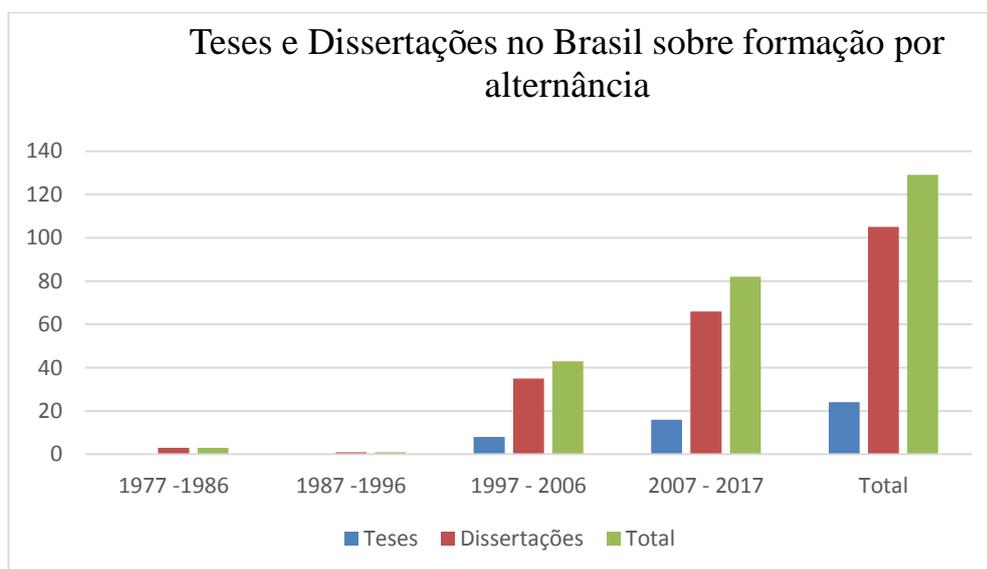
Os estudos enfatizam a relação estabelecida entre o trabalho e a educação na educação por alternância e a contribuição da pedagogia da alternância no desenvolvimento humano e do meio; explicam a organização das escolas que trabalham alternância no Brasil; fortalecem a relação da família com as instituições escolares e, de forma geral, a ideia de instituir um marco de que o campo é *a priori* um lugar bom de se viver e, com isso, o desejo de fortalecer a educação do campo, a continuidade das escolas do campo, de um campo com gente, com comunidades que possuem organização social, tudo com vistas ao enorme êxodo do campo em direção a cidade existente nos últimos anos.

Ao finalizar os estudos da revisão de literatura, verifiquei que tem mais trabalhos, pesquisas e estudos sobre o campo do que para e com o campo. Em sua maioria, discorrem acerca dos problemas do campo, visualizam a alternância como mecanismo educacional que

vai levar a tecnologia ao campo, buscando soluções aos problemas desse espaço e, conseqüentemente, fazendo com que o jovem e as famílias optem em ficar no campo.

É oportuno aqui falar do problema desta pesquisa, que buscou discutir mais profundamente as práticas pedagógicas e curriculares de um curso, que é marcado por políticas e espaços inseridos pelo sistema de produção, do capital financeiro e cada vez menos pautado pelas necessidades das pessoas e movimentado pelos próprios sujeitos locais. O gráfico do Quadro 3, apresenta o número de publicações que possuem estreita ligação com a formação por alternância, demonstrando o número de trabalhos localizados sobre o tema. Organizei em quatro períodos, com intervalos de 10 anos, a fim de situar os estudos sobre o tema no Brasil. O primeiro, de 1977 a 1986; o segundo, de 1987 a 1996; o terceiro, de 1997 a 2006; e quarto, de 2007 a 2017, perfazendo 40 anos de produções, desde o início da formação em alternância no Brasil em 1969, com as primeiras iniciativas no Estado do Espírito Santo (NOSELLA, 2014).

Quadro 3 – Gráfico com número de trabalhos encontrados e que possuem estreita ligação com a formação por alternância



Fonte: Elaborado pelo autor.

As teses e dissertações elaboradas no Brasil sobre formação por alternância, entre os anos de 1977 a 2017, apontam aumento dos estudos a respeito do tema. É na década de 90 que os projetos ganham força e as pesquisas passam a discutir formação por alternância na educação brasileira. A maior parte dos trabalhos discutem o funcionamento dos projetos educacionais e seus impactos, desafios e limites existentes junto à comunidade. Por outro

lado, em menor parte, há trabalhos que discutem a origem e implementação dos projetos, como mecanismos de constituição de um projeto educacional que se utiliza da formação por alternância como mecanismo de educação, demonstrando que grande parte desses projetos surgiu por desejos políticos e não de construção social. Observo que é a partir dos anos 90 que esse sistema de educação começa a conquistar maior espaço, ampliando o avanço dos projetos a nível nacional. São 22 teses e 105 dissertações, perfazendo um total de 127 pesquisas, envolvendo de forma direta, a formação por alternância no Brasil, em programas *scripto sensu*, num período de 39 anos. No Brasil, a existência da formação em alternância se dá há 50 anos e desde as primeiras experiências na França, já se passaram 83 anos de existência.

3.3 A alternância nos cursos de educação superior

Existem duas propostas pedagógicas exitosas no Brasil que se utilizam da alternância na educação superior: as LEDOC e PRONERA. Além destas, já aparecem propostas pedagógicas de faculdades públicas e privadas que adotaram o sistema por alternância na educação superior, aponto alguns dados: a) os cursos de graduação do PRONERA para assentamentos, implementados pelo Movimento dos Sem-Terra MST e que entre 1998 a 2011, conforme Relatório da II Pesquisa Nacional Sobre a Educação na Reforma Agrária, disponível no site do INCRA, somam 54 cursos superiores²⁸, nas mais diversas áreas: pedagogia, história, direito, veterinária e agronomia (TAVARES, 2012). Atualmente, são 30 cursos superiores em andamento via PRONERA e a proposta pedagógica do presente estudo com Beneficiários do Crédito Fundiário, do curso Superior analisado; b) as licenciaturas em educação do campo – LEDOC, pensadas pelo movimento de educação do campo, que constam no Portal do MEC, e que hoje somam 42 projetos em andamento²⁹ na formação de professores em educação do campo, nas quatro áreas básicas do conhecimento. O que de fato encontrei referente à alternância na educação superior foram estudos referentes às duas primeiras experiências apontadas, mas nenhum em nível de doutorado, que analisasse a formação por alternâncias na educação superior – embora tenho observado nos últimos anos o crescente número de

²⁸ INCRA. **II PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: INCRA, 2015. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em: 19 abr. 2017.

²⁹ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. BRASIL. Ministério da Educação. **Procampo**: apresentação. MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>. Acesso em: 19 abr. 2017.

trabalhos específicos que realizam análises com abordagens mais pontuais e específicas sobre o tema.

É evidente que o processo de industrialização provocou efeitos no sistema de produção, constituindo a precarização do trabalho, a perda de direitos trabalhistas e que estão levando os trabalhadores a vulnerabilidades permanentes. Para Sennett (2009, p. 98), “Estar continuamente exposto ao risco pode assim corroer nosso senso de caráter”. Silva (2015, p. 26), a partir de Sennett (2009), salienta que o risco de viver no limite leva ao “estado contínuo de vulnerabilidade”. O texto “Maquinaria escolar”, de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, apresenta um histórico da educação e os interesses de uma sociedade capitalista e aponta para uma escola que passa a ser “autêntica invenção da burguesia para civilizar os filhos dos trabalhadores” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 33).

As instituições escolares, no mundo atual, não podem representar o sacrifício de muitos em benefício de alguns. Acredito que é possível criar uma educação capaz de aproximar a dualidade existente entre a educação-economia e a educação-democracia possivelmente menos anacrônica e capaz de visualizar uma sociedade mais inclusiva (CABRITO, 1994; STOER; STOLEROFF; CORREIA, 1990). Contudo, há de se questionar por que ainda são escassos os estudos que buscam identificar e analisar a função social das instituições no processo educacional,

Os escassos estudos que procuram analisar quais são as funções sociais cumpridas pelas instituições escolares são ainda praticamente irrelevantes frente a histórias da educação e a todo um enxame de tratados pedagógicos que contribuem para alimentar a rentável ficção da condição natural da escola (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 1).

Os estudos sobre a função social da escola são ainda pouco explorados hoje, como diziam Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, duas décadas atrás, parece que estamos alimentando o direito simbólico de uma educação para todos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 33). Na educação superior, o acesso das pessoas à formação está cada vez mais globalizada, na medida em que o sujeito sai e abandona sua história de vida, seus laços culturais, para estudar em outra região, de diferente cultura, correndo risco de perder os laços identitários e passar a se submeter a aprender a partir da história dos outros, o que fragiliza o exercício da autonomia sobre o local. A cultura, a identidade local, o sentimento de pertencimento a uma região, observado na pesquisa, produzem um sujeito com caráter voltado

para fora, isto é, um sujeito que constrói seu espaço de vida (SENNETT, 2003; SILVA, 2015).

Para Frigotto (1992, p. 55), “O alcance da chamada revolução tecnológica é mais intenso e profundo, isto porque além de impactar no ato de produzir bens (requerendo novas habilidades, atitudes e conhecimentos), também nos alcança como consumidores de bens materiais e simbólicos”, isso implica em ampliarmos o debate quanto à relação existente entre a educação e trabalho. Por um lado, a influência sobre as práticas pela qual a educação está imersa e, por outro, o trabalho como exercício de um ofício. O que os resultados da pesquisa remetem estão diretamente ligados à indissociabilidade tempo-espaço de formação. Ao operar práticas pedagógicas apoiadas em instrumentos pedagógicos, a alternância (singular) desaparece, os tempos-espaços se associam e um não pode existir sem os outros, estuda-se o trabalho e trabalha-se a partir do estudado e, assim, se constituem alternâncias (plural).

As transformações construídas pelos estudantes em suas vidas e seu meio estão apoiadas em instrumentos pedagógicos flexíveis, mas que fazem a conexão entre os tempos-espaços tornando-os sujeitos ativos e pensantes de sua formação, deixando de apenas reproduzir uma alienação vigiada do sistema de produção. Quando o estudante sai de seu meio, como poderá intervir em seu meio se sua formação for desconectada da vida real ou se os exemplos em estudo foram apenas exemplos de outras realidades vividas durante a sua formação e o objetivo for constituir um empreendedor de si? No livro *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*, de López-Ruiz (2007), o autor trabalha a ideia do “eu-produto”, do sujeito ser empresário de si, sujeito como mero instrumento a serviço do sistema de produção, capaz de resolver problemas para economia e não necessariamente um indivíduo capaz de exercer a sua cidadania, sua formação integral, ou seja, estamos falando de um indivíduo individualizado e mercantilizado:

Um indivíduo que não podendo se separar do seu capital, acaba sendo ele mesmo objeto do mercado, tornando-se, assim um “produto” ou “material” sujeito as mesmas regras de qualquer outro produto ou bem com valor econômico dentro do sistema econômico capitalista (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 37).

Para tanto, agir no desenvolvimento local, considerando o global, necessita que o conhecimento seja fruto de uma construção histórica, considerando a realidade local e a sua relação com o mundo global, integrando a formação universitária ao mundo do trabalho.

A primeira experiência pedagógica de nível superior (KOLLING, 2002), que se utilizou da formação por alternância no Brasil, aconteceu na Universidade Regional do Noroeste do

Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ-RS), no ano de 1998, a partir do Movimento Sem Terra (MST) para a formação de educadores que coordenavam a educação do movimento nos estados. Contudo, é em 2002 que a novidade de formação em alternância, utilizando os termos Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), em parceria dos movimentos e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), ganha destaque e se fundamenta (KOLLING, 2002).

Para Kolling (2002, p. 60), “inserir-se no mundo do trabalho, que em nosso caso é também o mundo do movimento e sua organicidade, ainda durante o processo do curso”, fica claro o objetivo da educação superior por alternância, sua relação com a prática agrícola na sua concretude e ações de experimentações. “Não há como fazer a relação entre prática-teoria-prática quando as práticas são apenas de faz-de-conta ou meros artifícios didáticos, a prática formadora é a prática real [...]” (KOLLING, 2002, p. 60). Por mais que me distancie dessa concepção de teoria e prática e de real, reconheço a importância de tais estudos. Nesta pesquisa, aponto para a indissociabilidade da teoria e prática, tal como a pesquisa de Boff (2019) nos mostra ao pesquisar a área da matemática. Mais adiante, retomarei essa discussão. Sobre a realidade, assumo uma concepção que assume o virtual, também como real. Em tempos de inovação tecnológica, não podemos desconsiderar o virtual como real, do mesmo modo discutirei esse conceito mais adiante.

A formação Universitária por alternância, no Canadá e na França, aponta princípios da cooperação na educação e a vinculação com o mundo do trabalho (PINEAU, 2002). No Canadá e no Quebec, a educação cooperativa universitária nasceu no meio industrial, cruzando-se com a influência do ensino cooperativo nascido nos Estados Unidos, em 1950, mas foi em 1986, no Quebec, que através de um apoio de um programa de subvenção do governo federal que é lançado o sistema ATE – Alternância Trabalho/Estudo. Para Pineau (2002, p. 67), “Instituir uma alternância produtiva de novos saberes científicos implica, para as universidades, passar de uma relação epistemocrática de superioridade para uma relação de cooperação: ensino cooperativo”. Portanto, estaria formado um conjunto de novas relações entre o sistema de produção e educação.

Esta tipologia das possíveis parcerias que implica a institucionalização da formação universitária em alternância demonstra que esta formação não levanta problemas pedagógicos internos às universidades. Ela levanta também problemas, diria, ecológicos, de construção de novas relações entre universidade e o meio e, mesmo ainda mais globalmente, entre economia e educação (PINEAU, 2002, p. 69).

Na França, em 1974, a formação de engenheiros já continha “estágios de terrenos” (PINEAU, 2002, p. 70). E, em 1990, surge a prática de estágio com períodos alternados de trabalhos e de formação. A alternância começa a se infiltrar nos currículos, com diplomas de formação inicial, através da introdução de estágios em alternância. Na universidade de TOURS (França) nasceu, em 1975, a experiência mais significativa por meio da alternância, na qual se constituiu o primeiro grupo de formação denominado “diploma dos estudos superiores da prática social” (D.H.E.P.S.), do qual Gimonet fazia parte. Mais tarde o grupo passa a ser denominado pelo docente pesquisador George Lerbet como D.U.E.P.S., retomando a ideia de Henri Desroches, dos estudantes não irem à universidade, mas a universidade ir até os estudantes (GIMONET, 2002, p. 90).

Em 1980, em Portugal, o sistema de aprendizagem, através da formação por alternância, surge pela Secretaria de Estado da Educação e do Emprego como uma articulação entre a escola e a empresa. Em 1993, é aprovada uma lei das escolas profissionais, cujos objetivos era preparar jovens em contexto real de trabalho e contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens. Na década de 90, Portugal confronta-se com dois sistemas de formação profissional de jovens, sendo os dois com concepções de formações alternadas e não de formação por alternância (CABRITO, 1994, p. 41).

Na Universidade Nova de Lisboa, a educação, pós-graduação por alternância inicia em 1990, pela concepção da professora Teresa Ambrósio, com a temática educação e desenvolvimento e que a grande riqueza estaria no “e”: por um lado, a educação e, por outro, o espaço socioeconômico, um e outro (COUCEIRO, 2002, p. 84).

A Espanha dá início a formação por alternância em 1967 na educação secundária obrigatória para depois possibilitar a continuidade dos estudos profissionais de grau médio, possibilitando o acesso ao ensino superior também por alternância (GARCIA-MARIRROGRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 131).

Os primeiros passos em direção à alternância na educação superior foram implementados pelos franceses na década de 70, com a ideia de formar e promover pessoas. Conforme menciona Gimonet (2002, p. 91), “Esta formação visa permitir aos agentes engajados e com experiências profissionais e/ou sociais se prepararem por meio de uma qualificação superior universitária e assim formar e se promover”. Os princípios eram os seguintes: a consideração positiva da integridade da pessoa; um percurso de formação fundada nas alternâncias; uma formação fundada na pesquisa; uma formação mais por meio da produção do saber; a importância do grupo de formação; e o acompanhamento dos

formadores. A alternância na educação superior nasce pautada na **formação de formadores**, considerando o ensino, a pesquisa e extensão, os parceiros e a comunidade educativa, voltados à produção do saber. Tem-se, portanto, um detalhe extremamente importante, esse processo conta com pessoas de experiências profissionais em curso – o que nos revela que a vertente francesa surge na concepção de aproximar a educação do trabalho e através da experiência desenvolver novos saberes. Como exemplo, temos contextos como o dos agricultores que desejavam uma formação para os filhos permanecerem no campo e na educação superior e a ideia de formar os educadores, a fim de ampliar suas capacidades. Portanto, estamos diante da relação educação e trabalho, movido pela experiência nas atividades do campo.

Estudando as diversas experiências da alternância na educação superior, observo que as concepções foram de aproximar os estudantes do mundo do trabalho, seja no viés de cooperação, mercado de trabalho, da necessidade de trabalhar e buscar mais saber, de estar em movimento, de lutas sociais, enfim uma clareza parece existir, a ideia de formação vivendo experiências está em todas as formas. Segue, na sequência, o Quadro 4 com as iniciativas de formação universitária no mundo com breve caracterização, no qual podemos observar a busca por uma formação que concilie tempos-espacos de formação entre os estudos no trabalho e os estudos na Universidade (GARCIA-MARIRROGRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 109-134; GIMONET, 2002; 2007; PINEAU, 2002; KOLLING, 2002).

Quadro 4 – Distribuição das iniciativas de formação universitária por alternância no mundo e uma breve caracterização

Localização e ano	Característica da formação universitária por alternância	Instituições envolvidas e suas parcerias
França, 1975	“Diploma de estudos superiores da prática social” (D.H.E.P.S.). A ideia de Henri Desroches, dos estudantes não irem à universidade, mas a universidade ir até os estudantes.	Universidade de TOURS
Québec/Canadá, 1986	Ensino cooperativo, sob os estudos de Carol Landry, um sistema cooperativo em relação ao Sistema ATE – Alternância Trabalho/Estudo, programa de subvenção do governo federal, conjunto de novas relações entre o sistema de produção e educação superior.	Universidade de Sberbrooke, Instituição Francófona e Concordia para as Universidades anglófonas.
Rio Grande do Sul/Brasil,	Formação de educadores que coordenavam a educação do MST nos	UNIUI-RS, MST

1998	estados.	
Rio Grande do Sul\Brasil, 2002	Novidade de formação em alternância utilizando os termos Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) em parceria dos movimentos sociais do campo.	UERGS-RS e MST
Diversos Estados do Brasil, 1998 - 2017	Cursos de graduação do PRONERA para assentamentos, implementados pelo Movimento Dos Sem-Terra, nas mais diversas áreas, pedagogia, história, direito, veterinária e agronomia.	Instituições públicas de ensino superior e MST
Diversos Estados do Brasil, 2006 - 2017	Cursos de licenciaturas em educação do campo – LEDOC, pensadas pelo movimento de educação do campo, que constam no portal do MEC, na formação de professores em educação do campo, nas quatro áreas básicas do conhecimento.	Instituições públicas de ensino superior e movimentos sociais do campo
Rio Grande do Sul\Brasil, 2014 -2017	A proposta pedagógica de nível superior pelo PRONERA para Beneficiários do Crédito Fundiário, no Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária.	URI\FW e movimentos sociais voltados à agricultura familiar e ao Programa com Beneficiários do Crédito Fundiário

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como apresento no Quadro 4 a alternância na educação superior já possui diversas experiências. Em todas observo a busca ou a necessidade de aproximar a educação-produção, educação-economia, educação-empresa, educação-trabalho à ideia de aproximar processos interiores de formação, do eu com o outro, com o mundo exterior e estabelecer inter-relações entre si, sempre imbuídos da cooperação e fortes elementos de parceria. No Brasil atual, os projetos de formação por alternância na educação superior, como abordados no início deste enunciado, voltam-se à formação de educadores/professores do campo que atuam junto aos movimentos do campo, ou seja, que trabalham com uma população em constantes lutas sociais e segmentos da sociedade historicamente não atendidos pelos sistemas tradicionais de educação superior.

Estudar a educação superior é estar na vanguarda das pesquisas relacionadas aos sistemas de formação profissional ou a outros modelos que levem à precarização das profissões que vão adentrando, tomando espaço e reproduzindo o que o capital financeiro internacional desejar. Iniciei o presente enunciado falando da crise na educação superior com uma manchete do jornal (GAÚCHAZH, em 09 de fevereiro de 2018), que tratava da reinvenção das universidades, via financiamentos. Dois anos se passaram e acentua-se a ideia de que as formações superiores avançam sem trégua, rumo a sistemas de ensino que não

sejam tradicionais. Na reportagem (GAÚCHAZH, em 04 e 05 de janeiro de 2020), aponta-se os motivos do porquê o ensino tradicional diminui e apresenta desafios do setor, como se a educação fosse um comércio de compra e venda sem precedentes.

A pesquisa revela a preocupação dos egressos do curso em análise e deixa evidente o pensamento com o desenvolvimento do setor no qual se formaram, que é o segmento agropecuário. Também, preocupam-se com a sua capacidade de desenvolver o meio e de buscar novos mecanismos de desenvolvimento, portanto, a conexão do trabalho com os estudos é evidente, uma relação em que o trabalho e a educação estão indissociados. Através da educação a distância, parece que o ensino está cada vez mais perto (GAÚCHAZH, 2020), uma espécie de válvula de escape. Busca-se formação em momentos que não atrapalham o seu trabalho, isto é, aproximam-se as condições da precarização das profissões e em alguns casos os conselhos realizam reserva de mercado não permitindo que seja desta forma – prova crassa de que estamos diante de um mercado das profissões. No entanto, não podemos fechar os olhos frente às inovações e uso de novas tecnologias que chegam cada vez mais na educação superior. No entanto, é preciso saber manter a qualidade em todas as modalidades de ensino, seja presencial ou on-line.

No próximo enunciado, busco apresentar minha escolha e conceituar a denominação “alternâncias”, a fim de esclarecer a relação entre o trabalho e a educação, os diferentes tempos-espacos que coexistem, se associam e se indissociam no momento em que opera o sistema de formação por alternâncias. Ainda, apresento os caminhos investigativos orientados pela linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas de uma pesquisa em educação.

4 A SUPERFÍCIE INVESTIGATIVA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Diante de uma experiência educacional de nível superior, com aporte da política pública do PRONERA³⁰, com a URI-FW, junto aos Beneficiários do Crédito Fundiário, do Médio Alto Uruguai e do Rio da Várzea (RS), em um contexto em que famílias lutaram pela terra, pelo sistema de inclusão fundiária e que receberam essa política pública como uma possível ação de sucessão, não só da família, da cultura e da identidade, mas também da terra, como princípio de equidade social é inegável a oportunidade de realizar um curso superior, amparado em uma política pública, que foi fruto dos movimentos sociais e sindicais do campo³¹. Agora, esse é estendido a um segmento de agricultura, que tem diminuído ano após ano, mas que viu nesta política, não a saída ao problema da sucessão do campo, mas uma possibilidade de ampliar seu espaço de debate e sucessão é o que nos representa ser (SILVESTRO *et al.*, 2001).

O curso teve sua origem em debates regionais³², a partir da necessidade da existência de uma opção formativa que aproximasse a formação dos jovens agricultores à sua realidade, ou seja, uma formação que vinculasse à ciência com a realidade regional. Parece-me oportuno citar a ideia de um dos incentivadores da pedagogia da alternância no Sul do Brasil, Poloni (2001, p. 32): “Uma educação que não despreza os moldes convencionais, mas, que se adapta para preparar o pequeno e médio produtor a ter sucesso na agricultura, a permanecer nela, não porque é incapaz de fazer outra coisa, por exclusão, mas, por ver nela a fonte de ganho, de renda”.

Tanto nas ideias dos primeiros mobilizadores da alternância na região, quanto dos mentores do Curso Superior de Tecnologia, na área de Agropecuária, da URI-FW, primeira proposta pedagógica em 2004³³, fica, num primeiro momento, exposta a preocupação com o fator renda junto aos agricultores. Uma família no campo com condições econômicas busca facilmente a solução dos seus problemas, então o estudo levaria à aplicação de novas tecnologias e essas passariam a dar resultado econômico e que, a partir disto, o

³⁰ PRONERA é uma política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010. Seu objetivo é desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Incra.

³¹ BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de operações**: aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016, Brasília-DF, 15 Janeiro de 2016. Brasília, DF: Pronera, 2016. Disponível em: encurtador.com.br/jGI38. Acesso: 6 ago. 2018.

³² Coleção Universidade do Agricultor. Um jeito novo de ser colono. Ano 1, número 1, 2001; Conselho Regional de desenvolvimento do Médio Alto Uruguai-RS.

³³ Resolução da URI/FW nº 563/CUN/2003.

desenvolvimento da região e da sucessão do campo aconteceria, numa ideia tradicional de crescimento econômico³⁴ regional, a partir da realidade local. Por outro lado, o surgimento da formação por alternâncias no curso, através do PRONERA, para Beneficiário do Crédito Fundiário, teve um aporte de política pública com o lançamento de edital nº 02/2012, pelo INCRA, na qual, pela primeira vez, estavam incluídos os Beneficiários do Crédito Fundiário e o colegiado do curso teve forte influência, segundo estudos feitos nos documentos e atas do colegiado do curso, em que debatiam a realidade regional, sendo as regiões do Médio Alto Uruguai e do Rio da Várzea (RS), um local com maior acesso ao Crédito Fundiário do Brasil. Justificava-se aí a apresentação de um projeto, a fim de compor participação na política pública existente o PRONERA. Além disso, as atas das reuniões do colegiado do curso apresentam debates sobre a realidade regional de agricultura familiar, com sistema diversificado de produção e acesso limitado à posse de terras. Estes pequenos estabelecimentos agropecuários com famílias numerosas levavam à migração dos jovens do campo para a cidade e principalmente para fora do território, provocando evasão populacional, conforme observado no Relatório do Conselho de Desenvolvimento Regional do Médio Alto Uruguai e em seu Plano Estratégico (CODEMAU, 2015; 2017).

A abertura do edital do INCRA, em 2012, com acesso aos Beneficiários do Crédito Fundiário, teve apoio da experiência de formação existente no Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária, da URI-FW. A prática da elaboração e implantação do projeto profissional e de vida, um importante instrumento pedagógico das alternâncias que o curso apresentava e os resultados de parcerias que o curso assumiu, a partir do ano de 2006, com convênios intermunicipais, preocupados em valorizar um campo com gente, seria o curso um mecanismo para fortalecer a permanência do jovem no campo, debate dos movimentos sociais do campo (FETRAF, FETAG, EMATER, MPA, ARCAFAR-RS) e que tem outros vieses de fundamentação teórica, e que estão pautados na identidade, cultura, movimento social para o desenvolvimento local³⁵. Portanto, a proposta original parece um tanto conservadora e que com o passar do tempo vai adquirindo novas formas, mas com o mesmo objetivo, que é aproximar o ensino científico do conhecimento empírico existente na comunidade, a fim de fortalecer a permanência dos agricultores no campo, conforme aponta o PPC do curso, “É um Curso de nível superior com o propósito de qualificar agricultores familiares” (PPC, 2014, p. 15).

³⁴ Crescimento econômico é medido pelo crescimento do Produto Interno Bruto – PIB.

³⁵ Desenvolvimento local esta ligado ao protagonismo dos atores locais, na formulação de estratégias, na tomada de decisões econômicas e na sua implementação.

4.1 Conceitos e a opção pela formação por alternâncias

O objetivo deste subcapítulo é apresentar o curso em análise e, ao discutir diferentes concepções de formação por alternância, mostrar minha escolha pela denominação “formação por alternâncias”.

A educação escolar no Brasil, de acordo com o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), compõe-se de dois níveis, que são a Educação Básica e a Educação Superior. Essa educação, de acordo com o § 2º do artigo 1º da Lei, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. No ensino superior brasileiro existem cursos que são de licenciatura, bacharelado ou tecnológicos. O artigo 23 da LDB menciona a organização dos estudos no ensino básico e que poderá se dar em alternâncias regulares de períodos de estudos. A articulação dos cursos tecnológicos, em nível de graduação, é expressa na LDB, em seu artigo 39: “a Educação Profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Já no capítulo IV da mesma Lei, que trata da educação superior, o artigo 43, inciso II, fala da finalidade de formação de recursos humanos “aptos para inserção em setores produtivos” (PPC, 2014, p. 10).

Os objetivos do curso analisado estão diretamente ligados com a moderna organização do setor produtivo agropecuário. O curso possui duração de 7 semestres e apresenta uma característica de formar sujeitos voltados ao setor tecnológico produtivo agropecuário, ou seja, “O Profissional Tecnólogo em Agropecuária tem amplo potencial de ação no fortalecimento e desenvolvimento rural ao participar na operação de projetos agropecuários e/ou agroindustriais” (PPC, 2014, p. 13).

Se tratando de um estudo vinculado ao campo, preciso discutir a concepção dos termos: trabalho e educação, que representam os diferentes tempos-espacos de formação e as alternâncias com dinâmica de aproximação dos diferentes tempos-espacos. A concepção de trabalho sempre esteve ligada à exploração e, conforme apresenta o estudo de Souza e Mendes (2012, p. 253), a origem etimológica da palavra trabalho representa sofrimento, que “aponta para a ideia de tortura e sofrimento, o vocábulo latino *tripaliare*, do substantivo *tripalium*, aparelho de tortura formado por três paus ao qual atados os condenados”. A educação vem do latim *educare*, que tem o significado etimológico de guiar, conduzir para fora de si e do mundo exterior. A palavra “trabalho” segue carregada de poder sobre o outro e o termo “educação” de poder de alguém que sabe ensinando quem pode também saber.

Está implícita a relação de poder existente entre o termo “trabalho” e “educação”. O estudo de Rodrigues (2008) demonstra claramente, na argumentação que busca em Foucault, a ideia de que o poder e liberdade coexistem e se constituem a partir da ação e que o poder somente é exercido sobre sujeitos livres.

Para Aranha (1996, p. 51), “a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica”. A relação entre educação e trabalho é antiga, como salienta Cambi (1999, p. 166), “Como já ocorria no mundo antigo e como tinha sido teorizado por Platão em *A República*, a educação do povo se cumpria, essencialmente, pelo trabalho”.

O tempo-espaço comunidade apresenta-se na formação por alternâncias como a possibilidade de vincular o trabalho do meio socioprofissional aos estudos na universidade. A pesquisa aponta práticas de formação baseadas em instrumentos pedagógicos específicos: plano de estudo, colocação em comum, visita dos professores no meio sócio profissional, visita de estudos, desenvolvimento de experimentos do setor produtivo agropecuário, projetos de pesquisa e extensão, intervenções externas, atividades de convivências, projeto profissional e de vida, aulas transdisciplinares, encontros de famílias e parceiros que orientaram os egressos durante o curso. Abaixo, seguem fotos retiradas dos relatórios semestrais do curso, que representam ações do curso no tempo-espaço comunidade, entre elas as visitas dos professores às famílias, as experimentações produtivas, o projeto profissional e de vida, a relação dos estudos com o trabalho e a vida em comunidade, bem como a participação em sociedade.

Figura 2 – Imagens de estudo no tempo-espaço comunidade

Fonte: Relatórios semestrais do curso: são fotos que revelam a utilização de instrumentos pedagógicos no tempo-espaço comunidade em que ocorre visita do professor à realidade do acadêmico, aplicação do plano de estudo e dos novos conhecimentos, ampliação das experimentações à comunidade em geral e momento de observação e aplicação do conhecimento.

Na universidade ocorre o denominado tempo-espaço universidade de formação com um movimento de aproximar o conhecimento científico da realidade do estudante. É a fase da aquisição de conhecimentos e reflexão, e a prática vivida no tempo comunidade é o motor das buscas e estudos, nas mais diversas ciências já experimentadas. Neste tempo-espaço de formação visualizamos mais claramente a indissociabilidade teoria-prática, momento em que se faz reflexão sobre as experiências vividas. O resultado disso é a produção de novos conhecimentos, é o período da apropriação do conhecimento, da geração do conhecimento, é a preparação para a etapa seguinte, aplicação do conhecimento. Porém com um diferencial, se tem como base a ação existente, o que as mãos/pensamento perguntam a cabeça/pensamento responde, e foi aplicado. Portanto, o conhecimento científico faz sentido na vida do futuro

profissional, assim, as práticas formativas não separam teoria-prática, mas as entendem como duas faces da mesma moeda. Há teoria-prática no tempo-espaço comunidade, há teoria-prática no tempo-espaço universidade. A visão dicotômica existente na formação dá lugar para a associação, logo o que ocorre é aprendizagem indissociada trabalho-educação.

Figura 3 – Imagens de estudo no tempo-espaço Universidade



Fonte: Relatórios semestrais do curso: são fotos de atividade realizadas no tempo-espaço Universidade que compõem momentos formativos de reflexão, apontando momentos de aprendizagem coletiva, com a presença do professor e utilização de instrumentos pedagógicos como colocação em comum, atividade de grupo, pesquisa e experimentação.

O que chamo de sistema de formação por alternâncias na educação superior está em permanecer um tempo-espaço na comunidade e outro, na universidade, estes dois tempos-espaços provocam três movimentos: observação, reflexão e ação, produzindo alternâncias. Apresento mais adiante, nas Figuras 08, 09 e 10, como ocorre o ciclo de formação por alternâncias, que necessita de três alternâncias para dar origem a um ciclo, por isso, “alternâncias”, movimento em movimento.

O Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária pratica os diferentes tempos de estudo, em espaços diferentes, destes tempos-espaços de estudos, aponto o tempo-espaço comunidade³⁶ e o tempo-espaço universidade³⁷, períodos em que se aproximam as relações

³⁶ O tempo-espaço comunidade é o período em que o estudante permanece em seu espaço socioprofissional, cultural, e desenvolve suas atividades profissionais, mediante um plano de estudo, com instrumentos pedagógicos das alternâncias, portanto período de estudo no tempo comunidade, é momento de observar, mas também de implementar ações individuais e coletivas.

entre o mundo do trabalho e o mundo acadêmico. Esta articulação entre os diferentes tempos-espços de formação é que caracteriza a formação por alternâncias, que aponta para a existência de um conjunto de pedagogias, que procura desenvolver a formação integral do sujeito em formação. Opto pelo termo alternâncias, não apenas por tempos e espaços se darem em tempos e espaços alternados, mas porque se tem o objetivo de que, em cada um desses movimentos (tempo-espço), as pedagogias sejam variadas e de acordo com as necessidades e interesses da turma. Neste sentido, não se trata apenas de uma pedagogia (a pedagogia da alternância), mas também dos próprios movimentos que vão produzindo necessidades e interesses que apontam para práticas diferenciadas, essas podem requerer o uso de diferentes pedagogias (do campo, do trabalho, das práticas do campo, etc.). Por entender que um sujeito que estuda a partir de práticas de formação em alternâncias não deve ficar escravo do destino do seu curso, as alternâncias podem e devem jogar para o sujeito do campo a possibilidade de outras formas de vida em outros espaços. A adoção de alternância no plural, “alternâncias”, se dá pelo fato de que a formação ocorre em mais que um tempo-espço e ao operar instrumentos pedagógicos no tempo-espço universidade, somente faz sentido se precedido pelo tempo-espço comunidade, isto é, uma alternância individualmente não é alternância.

O argumento que pretendo defender a partir do material da pesquisa é que a dicotomia teoria-prática na formação por alternâncias tende a desaparecer, tendo em vista que a relação trabalho e educação, nessa forma de desenvolver as práticas de formação, ocorrem de forma conjunta, ao existir, existem indissociadas.

4.2 O contexto investigativo

Por conhecer a experiência pedagógica da formação por alternâncias na educação superior aplicada no curso analisado PRONERA, com Beneficiários do Crédito Fundiário, muitas questões chamam a atenção quanto à educação superior do campo e que dizem respeito à dinâmica de formação, considerando a equidade, o respeito à diversidade, a solidariedade, a justiça social, o sentimento de pertencimento, a valorização da cultura local e a inclusão social (PRONERA, 2016). Tanto os princípios do PRONERA, quanto os fundamentos da formação por alternâncias despertam elementos importantes, pois oferecem

³⁷ O tempo-espço universidade é o momento de reflexão das suas ações implementadas e as novamente observadas, é o período em que o estudante esta mediante seus colegas, professores e com instrumentos pedagógicos da alternância, possibilitam refazer seus estudos e a serem implementados no tempo comunidade.

contribuições possíveis para a educação superior do e no campo. Para além, demonstram contribuições também para outras áreas socioprodutivas existentes na sociedade atual, independente das profissões em que for aplicado. O sistema de formação por alternâncias é a educação em movimento de aproximação entre trabalho-educação e educação-trabalho.

A pesquisa utilizou, como campo empírico, um curso que opera pela formação por alternâncias na educação superior, localizado diante de uma região de diversidade no setor agropecuário das regiões do Médio Alto Uruguai e do Rio da Várzea (RS) e, principalmente, uma realidade muito próxima da que deu início à operacionalização da alternância na formação de agricultores na França.

Um exemplo pode ser observado nos agricultores franceses que sabiam o que não queriam e inventaram a pedagogia da alternância. Isso é o que observo no curso analisado, pois o nome anterior do curso era Tecnologia em Agronegócio, reconhecido pela Portaria N° 413, de 08 de junho de 2007, com conceito 5 e existente no catálogo nacional dos cursos superiores tecnológicos. Por que a universidade buscou um nome, um curso, um sistema de educação, que não estava amparado em lei para exercer o funcionamento da formação por alternâncias, se já tinha um reconhecido? O que levaria a correr o risco de não estar enquadrado em legislação alguma? Encontrei em registros de atas do curso, que segue o mesmo livro do curso anterior em agronegócio, para entender a mudança, e aparece nítida a ideia de que a universidade está em região de agricultura familiar diversificada, perdendo população regional e não se identifica com os sistemas produtivos de exportação, do mercado financeiro internacional, o agronegócio. Trata-se, então, de uma universidade, um departamento, um curso, um grupo de educadores que sabia o que não queria.

Sintetizando, a formação por alternâncias precisa vir precedida da clareza do que não se deseja, do que não se quer. Por isso, sustento a ideia de que a formação por alternâncias pode ser implementada na formação de todas as profissões e, conseqüentemente, mais eficiente na educação superior ou próxima dela, uma vez que os estudantes estarão diante do mundo do trabalho, o que garante maior capacidade de entender os processos das profissões e saber o que não precisam, questões melhor compreendidas por quem está aberto a experiências.

As escolhas teórico-metodológicas enquadraram-se na perspectiva qualitativa, discutida por Minayo (2012), que opera sob a ideia de construção do conhecimento. Assim, enquadra-se o teor científico necessário para a pesquisa, ou seja, “análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os

requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico” (MINAYO, 2012, p. 626).

A educação superior em tempos contemporâneos apresenta uma nova ordem, novas dinâmicas e que estão além do rigor educacional, da disciplina. Precisamos buscar maior interação com a cultura local, a fim de tornar a pesquisa mais assertiva. Para Costa (2005, p. 212) “A centralidade da cultura deslocou o eixo e começamos a nos dar conta de que a ordem científica, opera sob a égide de uma ordem cultural”. Portanto, perguntas precisam carregar o que preocupa, buscar investigar e construir mais elementos sobre as experiências que temos em curso, pois elas produzem cultura e dão sentido a novas experimentações atualmente em curso, “agora sabemos que não há experiência humana fora da cultura. Como diz Larrosa: as coisas existem, a cultura lhes dá sentido!” (COSTA, 2005, p. 213). Para Larrosa (2018, p. 50), “se as experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ela qual for, com relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências”. O termo experiência que foi recorrente nas entrevistas com egressos e professores, demonstrou capacidade de elaboração, de estar aberto a novas possibilidades, de ser um sujeito aberto a novas experiências. Ou seja, um sujeito diferente, conforme aponta o Quadro 9, em que as experimentações do mundo do trabalho as capacidades humanas de conviver no mundo globalizado.

A pesquisa sobre a formação por alternâncias na educação superior buscou compreender o projeto pedagógico do curso analisado, a partir do estudante egresso e seus professores, para discutir como são constituídas as práticas que produzem a ciência e o conhecimento na formação por alternâncias. Veiga-Neto e Nogueira (2010, p. 10) mencionam que o saber constitui um fundo sobre o qual a ciência brota, “o saber não é o oposto a ciência ou ao conhecimento, mas é aquilo que permite a constituição da ciência e do conhecimento”. Aqui possuímos uma forte decisão em investigar as práticas de formação por alternâncias na educação superior, pois considera-se a vida do estudante em formação um espaço cheio de saberes e possibilidade de realizar experiências que levarão ao acesso de novos conhecimentos, considerando a cultura do sujeito em formação.

A análise de conteúdo teve significado importante nesta pesquisa, que buscou investigar um curso com práticas na educação superior. Com uma perspectiva hiper-crítica³⁸, busquei descrever as práticas de formação por alternâncias na educação superior, a fim de ver o que

³⁸ Perspectiva hiper-crítica apresenta-se como possibilidade de estar constantemente insatisfeita, ou seja, em busca de elementos que possam significar a problemática em estudo.

produzem no tempo-espaço comunidade e no tempo-espaço universidade. Ainda, analisei a forma que mobilizam as dimensões teóricas-práticas na relação com o mundo do trabalho.

A abordagem de análise de conteúdo teve por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de análises qualitativas.

Encontrei nos documentos do curso características da formação por alternâncias na educação superior, utilizando rigor dos dados existentes e somado aos dados produzidos pelas entrevistas junto aos egressos e professores. Importante a decisão de ter consciência de estar vigilante desde a elaboração do projeto até as análises dos dados que compõem este estudo. Portanto, deixo claro na contextualização desse estudo críticas ao novo capitalismo e racionalidade neoliberal que tem reconstituído a educação superior na contemporaneidade. O que propus, a partir das questões investigativas, é analisar as práticas de formação por alternâncias na educação superior de um curso que busca respostas num segmento da sociedade historicamente desassistido pela educação superior.

A pesquisa sobre práticas de formação por alternâncias na educação superior compreendeu uma realidade regional, logo a análise do conteúdo proporcionou entender o funcionamento dos instrumentos pedagógicos das alternâncias, das práticas de formação adotadas, possibilitando compreender a relação dos tempos-espaços de formação, seus efeitos na educação superior contemporânea. Conforme aponta Moraes (1999), as análises de conteúdo constituem uma metodologia de pesquisa consolidada na observação e descrição de documentos.

Segundo Bardin (2011), na análise de conteúdo ocorre em três momentos. Estes foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa: a) a realização de pré-análises, momento que se escolheu os documentos e conteúdos para análise, que foram organizados, a fim de investigar o que se pretendia no projeto. Portanto, parte já ocorreu durante a elaboração ao indicar documentos para análise; b) a exploração do material que se deu nas análises documentais e entrevistas, através da criação de três categorias de análises representadas no Quadro 1; e c) tratamento dos resultados, momento em que foram criados quadros e figuras com excertos e contextualização dos resultados encontrados frente às questões investigativas.

A metodologia está alicerçada na análise documental, pois o objetivo do estudo foi analisar as práticas de formação por alternâncias na educação superior, assim, a busca vinculou-se ao estudo dos documentos do curso, sua estrutura de criação e funcionamento. Esta é a base metodológica escolhida para o estudo,

O documento a ser utilizado na pesquisa dependerá do objeto de estudo, do problema a que se busca uma resposta. Neste sentido, ao pesquisador cabe a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos seus estudos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 57).

A análise documental possui inúmeras vantagens, entre elas: a) o pesquisador passa a ter fontes estáveis, possibilitando consultar várias vezes, a fim de rediscutir suas questões de pesquisa; b) os documentos vistos como fontes naturais, não reativas, possibilitando retorno ao conteúdo após longos períodos; c) possibilita estudar a partir da expressão dos próprios sujeitos envolvidos; d) utilização de método não-instrutivo, que permite ir além, ter novas perspectivas; e e) as fontes documentais evitam desperdício de tempo e constrangimento (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

O principal intuito que pode ser elegido com esta pesquisa é o de contribuir na problemática que opera na educação superior em que, por um lado, grande número de profissionais conclui um curso superior e continua desempregado ou atuando fora do seu contexto de formação e, por outro, um mercado com inúmeros postos de trabalho vagos porque não existem profissionais capacitados. A partir disso, se visualiza o desafio da efetiva contribuição que a educação superior pode oferecer para o desenvolvimento social e profissional da futura sociedade. Quando o assunto se volta à educação superior do campo, espaço que tem reduzido drasticamente nos últimos anos na região da pesquisa (CODEMAU, 2017), é notável a preocupação dos gestores das instituições superiores, ao adotarem sistemáticas diferenciadas e flexíveis (BAUMAN; DONSKIS, 2014; SENNETT, 2006) na busca de soluções rápidas, de alto teor tecnológico e que proporcionem respostas à sociedade. É a partir deste cenário que muitas experiências educacionais se constituem e buscam se sustentar, dando a impressão de que a preocupação é com a sustentabilidade da instituição superior e não necessariamente com uma sociedade mais capacitada e humanizada.

A formação por alternância na educação superior é fruto de iniciativas localizadas em diversas regiões do mundo, entre elas citamos três: na França, em 1975; Québec, no Canadá, em 1986, e no Brasil, em 1998. A experiência da Universidade de TOURS, na França, surge na ideia de a Universidade estar mais próxima dos estudantes, ir até eles (GIMONET, 2002; 2007). Em Québec-Canadá, a ideia centra-se na possibilidade de a Universidade passar de uma relação de superioridade para uma relação de cooperação (PINEAU, 2002). Em Portugal, inicia a formação superior em nível de pós-graduação, Mestrado na área de educação e desenvolvimento (COUCEIRO, 2002) na ideia de formação de professores. No Brasil, tem-se como objetivo inserir educadores/professores no mundo do trabalho que também é o mundo

do movimento (KOLLING, 2002). Na Espanha, destaca-se a educação por alternância da possibilidade de continuidade dos estudos, inclusive na educação superior (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

A formação por alternâncias desenvolvidas no curso superior analisado possibilitou investigar “as alternâncias na educação superior”. Sua dinâmica educacional consiste em alternar períodos de estudos no tempo-espaço comunidade e no tempo-espaço universidade, constituindo um sistema de educação superior por alternâncias.

Os programas brasileiros que possuem cursos de educação superior por alternâncias estão ligados ao PRONERA e LEDOC, recentemente, faculdades particulares passaram a possuir sistema educacional por alternâncias. Vejamos o exemplo do curso de Agronomia, da FASA, Santo Ângelo (RS):

Os acadêmicos do curso podem optar entre estudar na modalidade Noturna (aulas diárias à noite), Integral (aulas manhã e tarde de segunda à quinta) ou na **Pedagogia da Alternância**, com aulas manhã, tarde e noite ao longo de uma semana, e atividades à distância monitoradas nas três semanas seguintes, aplicando na prática em sua propriedade ou estágio os conhecimentos compartilhados em sala de aula (FACULDADE SANTO ÂNGELO, 2018, grifo nosso).

Observo, no curso analisado, um sistema de educação superior de formação por alternâncias em movimento, uma alternância existe em função da outra e todas conectadas com o projeto profissional e de vida dos acadêmicos, com projetos, visitas dos professores nas propriedades dos alunos e inúmeros instrumentos pedagógicos operando (Figura 11), que difere da preocupação apontada por Trindade e Vandrimimi (2011): um ou outro, ora um tempo-espaço de formação, ora outro, ou alternâncias que se sobrepõem e acabam sendo apenas um ir e vir de atividades, sem instrumentos pedagógicos e práticas de formação capazes de vincular o trabalho ao estudo. O exemplo citado acima aponta para uma relação dicotômica de experiências, ou seja, uma semana de aulas teóricas e três na sua propriedade aplicando a prática.

A inovação do curso através da política pública do PRONERA, junto aos Beneficiários do Crédito Fundiário, na URI-FW, que foi a proposta analisada, está situada nas regiões do Médio Alto Uruguai e do Rio da Várzea (RS). A Figura 4 representa a região de abrangência do estudo em uma perspectiva visual e, ainda, demonstra o local onde residem os recém-egressos do curso analisado e seus familiares.

Nessa experiência de educação superior no Brasil, com o PRONERA, junto aos Beneficiários do Crédito Fundiário, observo três questões relevantes: i) a formação por alternâncias, em que cada disciplina (ANEXO B) constitui um tema gerador com plano de estudo específico e que vai constituindo a formação socioprofissional do sujeito em formação; ii) a elaboração do Projeto Profissional “e” de Vida, vinculando o educando na elaboração e implantação prática de projetos da sua realidade com a realidade da sociedade; e iii) a organização das atividades num curso com o perfil do PRONERA, em que prevalece a dinâmica de movimento, de envolvimento dos educandos durante os momentos das alternâncias no tempo-espaço comunidade e universidade.

Como mostra a Figura 4, os recém-egressos são de diversos municípios próximos à universidade, desta forma, conseguem organizar suas atividades produtivas, profissionais no tempo-espaço comunidade e participar dos estudos na instituição. Estes possuem 60% das atividades curriculares do curso no tempo-espaço universidade e 40% no tempo-espaço comunidade. No tempo-espaço universidade, semi-internato, além dos estudos, os estudantes desenvolvem atividade de vida comunitária e, de forma coletiva, organizam a convivência e seus estudos mediatizados por professores, monitores e técnicos administrativos ligados ao curso.

Este curso foi a primeira proposta pedagógica de formação superior por alternâncias do Brasil, com Beneficiários do Crédito Fundiário, projeto idealizado entre uma Universidade comunitária, regional e integrada (URI-FW) e uma Instituição Pública de nível Federal (INCRA), a partir de um debate da base, de movimentos sociais do campo, o PRONERA, que congrega participação de movimentos voltados ao acesso à terra, significa buscar elementos nas práticas pedagógicas de um curso superior em uma região eminentemente de agricultura familiar, com uma grande diversidade no campo. A pesquisa considerou os egressos da primeira turma de Beneficiários do Crédito Fundiário nas regiões do Médio Alto Uruguai e de Rio da Várzea³⁹, a região que recebeu o grande número de contratos de crédito para aquisição de terras do Brasil.

O Rio Grande do Sul acessou o Crédito Fundiário de 1999 a 2014 com 21.249 operações contratadas, beneficiando 28.555 famílias. Esta diferença entre o número de contratos e o número de famílias é devido ao caráter individual das propostas de Crédito Fundiário (PELEGRINI; NEUMANN, 2017). No Território do Médio Alto Uruguai foi

³⁹ Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em agropecuária, qualificação com beneficiários do crédito fundiário pelo PRONERA na URI-FW.

contratado 3.841 operações de Crédito Fundiário, nos Programas Banco da Terra e PNCF/CAF e, também, na linha Nossa Primeira Terra, que atendeu a jovens rurais, tornando-se, desta forma, um dos territórios brasileiros que mais acessou o Crédito Fundiário.

4.3 Da produção à análise dos dados

A produção de dados para a análise foi construída a partir de um conjunto de ações de pesquisa (metodologias e instrumentos), entre elas: a) análise documental a partir dos documentos do curso, PPC - Projeto Pedagógico do Curso, matriz curricular do curso (ANEXO B), Representação Gráfica do perfil de formação (ANEXO A), ficha individual dos acadêmicos, manual de elaboração e implantação prática de projetos, regulamento de elaboração e implantação prática de projetos, avaliações dos acadêmicos durante o curso nas áreas específicas de formação, edital de oferta do curso, manual de operações do PRONERA, legislação do PRONERA e da formação por alternância, termos legais de constituição do curso, legislação dos cursos tecnológicos, os instrumentos pedagógicos utilizados no curso e os relatórios semestrais do curso, material de divulgação das ações do curso, bem como a legislação de funcionamento do curso como ato de criação e reconhecimento do curso junto ao SETEC/MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; b) Entrevistas narrativas com professores e egressos: essas que foram realizadas com um grupo de seis egressos, três de cada região, conforme Figura 4, que representa o mapa geográfico das regiões do Médio Alto Uruguai e do Rio da Várzea (RS), observando as diferentes realidades dos projetos profissionais e de vida entregues no final do curso. Considera-se, nessa perspectiva, o que destaca Silvestro *et al.* (2001, p. 35), na medida em que apontam que existem propriedades capitalizadas, em transição e descapitalizadas. Partindo dessas três categorias econômicas, a pesquisa seguiu uma análise fundamentada no processo educativo e considerando diferentes realidades. A respeito das contribuições dos professores, destaco que foi entrevistado um professor de cada área que compõem o perfil de formação do curso (ANEXO A), (PPC, 2014, p. 41). Sendo, então, entrevistas com professores: da área de solos, base do sistema produtivo agropecuário, um da área de sistema de produção animal, um da área sistema produtivo vegetal e um de desenvolvimento e gestão rural, e, outro das disciplinas de agregação de valor articuladoras dos sistemas produtivos, o que totalizou cinco professores. As entrevistas foram realizadas mediante a entregue assinada de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética da UNISINOS.

As entrevistas narrativas foram utilizadas como instrumento para produzir material de pesquisa, buscando romper com o uso de questionários estruturados e estanques que, para essa pesquisa, julguei não ser adequado:

[...] romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e/ou semiestruturadas e permite identificar as estruturas sociais que moldam as experiências; tem sido utilizado por pesquisas em diferentes áreas do conhecimento e, em particular, por estudos que tomam as histórias de vida como foco de análise, pela sua dinâmica própria de geração de textos narrativos (MOURA; NACARATO, 2017, p. 16).

Investigar um sistema de educação superior, como uma experiência pedagógica, voltado à área tecnológica agropecuária e que tem nos objetivos do seu projeto pedagógico “preparar profissionais para atuar como agentes de desenvolvimento rural, com visão de planejamento e organização de sistemas de produção agropecuários” (PPC, 2014, p. 21) exigiu um bom estudo documental (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). Além disso, estudar um curso que propõe em seus objetivos específicos a possibilidade dos egressos desenvolverem processos de agroindustrialização, agregando valor à produção, construindo sistemas de comercialização de produtos agropecuários na busca da sucessão do campo, justifica o uso das entrevistas com esses egressos.

A análise dos materiais e sua organização se deram a partir do roteiro investigativo da pesquisa, separando os dados em três categorias de análise. Também foram organizados os materiais do curso, como o projeto pedagógico e documentos acadêmicos dos alunos egressos, bem como estudo dos instrumentos pedagógicos e o projeto profissional e de vida dos egressos.

Os conteúdos das entrevistas foram gravados e transcritos. Em seguida, estes foram separados por categorias, obedecendo as questões investigativas da pesquisa e apontando as recorrências e pontuações que oportunizaram análises, a partir do uso o referencial teórico e revisão da literatura sobre o tema. Por fim, a partir das perguntas investigativas: a) Que sentidos as práticas de formação por alternância produzem no tempo universidade e no tempo comunidade?; b) Como se dá a relação com o mundo do trabalho na formação em alternância no curso em análise?; c) Que efeitos das práticas de formação em alternância é possível constatar nas narrativas dos professores e dos egressos?, elaborei uma síntese (Quadro 4) que orienta as análises da pesquisa, sobre as práticas de formação por alternâncias na educação superior.

5 AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens (ARENDRT, 2014, p. 247).

Dar sentido à educação superior tem sido um grande desafio aos profissionais da educação. Para tanto, esse livro, fruto de uma Tese, é o resultado de um estudo em um curso que atua pela formação por alternâncias na educação superior, sistema recente no Brasil e com pouca pesquisa quanto a sua efetiva contribuição à educação. Por isso tomo como epígrafe um excerto da Hannah Arendt, buscando inspiração, para sustentar uma concepção de educação para o campo, que não desfaz a tradição, mas a aproveita para compor com a inovação que representa a entrada dos jovens na cultura. Esses jovens e adultos convivem na cultura e, conseqüentemente, podem aprender práticas de educação, além das práticas de ensino. A formação por alternâncias precisa de uma concepção de educação que contemple a integralidade do sujeito do campo, de práticas de alternâncias que possibilitem ao sujeito competências para uma vida sustentável no campo e ou em outros espaços que ele possa prover sua vida profissional.

As pesquisas, a organização dos processos educativos, o funcionamento das instituições públicas e privadas tem estimulado, integrado e articulado processos de aprendizagem, pois a apropriação do conhecimento por parte dos seres humanos tem ficado cada vez mais ligada e entregue ao capital financeiro internacional de grandes grupos econômicos no mundo todo, do que propriamente aos que profissionalmente discutem a educação superior. Seria esta uma mudança necessária em um mundo globalizado? E é diante deste cenário que algumas tentativas parecem buscar a ideia de comunidade de aprendizagem (PACHECO, 2018), em que processos participativos são instituídos, a fim de qualificar um ensino de qualidade. Na educação superior, tudo parece estar mais próximo do mundo do trabalho, na medida em que se apresentam de forma rápida e fácil, o que remete a ideia de moeda de troca, educação-economia (CABRITO, 1994). Portanto, como um projeto com base na educação superior pode dar conta dessa dicotomia instaurada e propagada no atual mundo contemporâneo em que o educando é convidado a empreender, ser empresário de si (LÓPEZ-RUIZ, 2007), na ideia de educação-trabalho, educação-economia, educação-democracia, em que os limites e possibilidades de propostas como esta aqui analisada, demonstra estar não na criação de novas legislações na educação superior, ou em propostas empresariais, flexíveis, ou até mesmo

anacrônicas, mas sim em operacionalizar fazeres que carreguem menos dicotomias e integrem mais o objetivo maior da educação, o acesso ao conhecimento produzido.

Estudar e pensar a organização pedagógica na educação superior é importante, pois é nessa fase que futuros profissionais das mais diversas áreas do conhecimento estão mais próximos do mundo do trabalho especializado e da necessidade de processos formativos que vinculem e promovam sentido ao conhecimento. Tais experiências contituem uma base formativa que articula dimensões teórico-prática, que são cada vez mais necessárias, no que tange a educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento local (CAZELLA, 2015).

A educação opera diretamente com a sociedade. Para Arendt (2014, p. 237), “é uma peculiaridade de nossa sociedade, de modo algum uma coisa necessária, considerar a vida, isto é, a vida terrena dos indivíduos e da família, como o bem supremo”. Partindo de que possuímos uma esfera de vida privada e outra de vida pública, estas correspondem à vida social do ser em formação, uma junção que torna importante uma educação que considere a realidade social do educando, sujeito em formação.

Para tanto, observo na organização curricular do curso algo possível na educação superior e que poderá servir para ampliar os estudos a respeito da formação das futuras profissões, oriundas da educação superior, o que para Arendt (2014, p. 222) “pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país”. Estamos diante de uma esfera de vida privada e vida pública e que juntas vão criando um ser social, uma sociedade.

O olhar se volta às análises das três questões investigativas já apresentadas no início deste estudo, que buscam entender os sentidos das práticas de formação nas alternâncias, a indissociabilidade trabalho-educação e os efeitos que os diferentes tempos-espacos, comunidade-universidade desenvolvem ao operar a formação por alternâncias na educação superior.

As práticas de formação por alternâncias constituem um processo de formação dos sujeitos que, por sua vez, possuem ligações estreitas com o trabalho que operam como ligação entre os diferentes tempos-espacos de formação. Entre uma e outra, o que opera nas alternâncias além do tema em estudo é o trabalho, portanto é necessário entender a relação imediata com a educação, pois o trabalho constitui-se de práticas que podem ou não ser formativas.

Nas alternâncias, as relações entre trabalho e educação promovem uma formação pessoal e, com o avanço de uma sociedade voltada ao capital, existe a ideia de trabalho intelectual e o trabalho braçal. Parece que prossegue a ideia de que existe uma dimensão teórica e outra prática, isto é, alguém que pensa, teoriza e outros que colocam em prática, ou seja, uma separação por força do capital e não pelo ensino e aprendizagem. Portanto, as práticas de formação estão sob olhares teórico-práticos, sob entendimento da educação-trabalho sendo desnecessário conceituar separadamente. Seria então um erro crasso separar, criar dimensões isoladas, buscar entender diferenças neste entendimento das alternâncias.

Educação, quando vista como transmissão do conhecimento, de quem sabe para quem não sabe, como herança dos antepassados, leva ao entendimento de diferentes dimensões teórico-práticas e de trabalho-educação. Busco ampliar aqui o entendimento de que as práticas de formação são atos pedagógicos de ensino-aprendizagem, portanto entendo-as como elementos essenciais na constituição da dinâmica da formação por alternâncias. Para tecer esse argumento vou me valer do conceito de coformação, entendido como a ação de troca de conhecimentos e saberes entre duas pessoas, sendo uma delas um adulto referência, no caso das alternâncias, o professor universitário, mas também a pessoa que assume a posição de formador, no caso, o aluno e ou os familiares. Estes sujeitos podem formar um grupo de coformação, e estes podem também trocar as posições, pois ao ensinar, aprendem e ao aprender, ensinam.

Busquei no grupo de pesquisa – Giped/Unisinos - estudos sobre conformação. Entre os resultados, destaco os estudos de Oliveira (2015) e Bahia (2017) e, a partir deles, objetivo conceituar o termo, pois o movimento que este conceito propõe vai ao encontro do que as práticas de formação por alternâncias também defendem. Nesse sentido, a conformação destaca as trocas de conhecimentos entre pares, a universidade, professores, família e o local de suas experiências vividas e produzidas, uma vez que “coformação é uma ação compartilhada de formação” (BAHIA, 2017, p. 80) e que entre o tempo-espço comunidade e universidade produz conhecimento “entre sujeitos que estão envolvidos com o fazer pedagógico, também em diferentes instituições de formação” (BAHIA, 2017, p. 80).

As práticas de formação configuram ações sobre e com os sujeitos e, no momento em que o fazer pedagógico considera seu meio de vida, não ocorre a dicotomia da teoria-prática, do trabalho-educação. O que ocorre, então, são ações compartilhadas de formação, que se mostram eficientes na produção de sujeitos com o mínimo de conhecimento teórico, suficiente para que continuem na prática suas atividades agrícolas. No entanto, mais importante do que

essas ações de continuidade e deslocamento de espaços é o entendimento de que na universidade se trabalha teoria-prática e na comunidade também essas dimensões do conhecimento estarão de forma indissociável. A teoria está em todas as ações que praticamos, é como explico e justifico as ações. Por exemplo, ao semear ou ao plantar algumas mudas tem-se uma teoria, mesmo que dela não tenha consciência, mas ela explica cada ação do processo de se lançar as sementes ao solo e também como se deve proceder o plantio de mudas. Ou seja, a teoria vincula-se à prática de lançar a semente ao solo ou se é preciso preparar o solo, se é preciso realizar ações de manejo ao longo do processo e, se depois, é necessário manter cuidados especiais.

As transformações que os seres humanos fazem na natureza se dá pelo trabalho. Para Sennett (2013, p. 93), existem rituais, apoiados no espectro de troca, “troca diz respeito simplesmente à experiência de dar e receber entre todos os animais”, porém dependem da intensidade, da repetição e do equilíbrio em que ocorrem. “No mundo do trabalho, esses rituais geralmente são pequenos acontecimentos, como os rituais da pausa para o café, que não chegam propriamente a ser dramas de abalar a alma” (SENNETT, 2013, p. 117).

Na formação por alternâncias, os dois tempos-espacos de formação, apresentam-se em três movimentos, auto-hetero-ecoformação ligados à realidade vivida, à história de vida que o sujeito tem e vive, seu cotidiano como ponto de partida para reflexão e elaboração de novas ações de vida profissional em seu meio, portanto o trabalho se constitui elemento primordial na formação. O que Sennett (2013, p. 19) alerta é que neste mundo globalizado “todo mundo é basicamente igual”, ocorrendo o enfraquecimento do equilíbrio entre as trocas.

No mundo contemporâneo, a premissa de que somos todos iguais torna a ideia de autoridade confusa. Para Arendt (2014, p. 129), “a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; [e] onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou”, o que leva a acreditar que na educação superior a forma de ensino-aprendizagem voltada à valorização da esfera privada pode articular a esfera política e torná-la mais social e de desenvolvimento local, “visto que a autoridade sempre exige a obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência” (ARENDDT, 2014, p. 129).

O que a sociedade tem disseminado a respeito do trabalho é que ele é simples, prático, portanto, não necessita de inteligência, do pensar (DEMO, 2002). Para Nosella (2011), precisamos, na educação, evidenciar o trabalho desinteressado e as práticas de formação são a condição para didaticamente ter isso como circunstância básica do entendimento e da superação dicotômica, existente entre teoria-prática e educação-trabalho.

Para Boff (2019), o conceito que mais tem contribuído para sair da ideia de dicotomia entre teoria-prática é buscar novos significados, portanto prática como significação ativa, vinculada à uma realidade, “a relação não imediata com alguma realidade é condição suficiente para que os conhecimentos sejam considerados abstração/formalismo puro, sendo, significados somente como teóricos” (BOFF, 2019, p. 139), e ao vincular a uma realidade, indissocia-se o que é prático do teórico e o que é teórico do prático, logo teórico-prático.

Na educação superior, as práticas de formação estão ainda mais conectadas com a prática, pois os estudantes encontram-se mais próximos do mundo do trabalho, o que os torna mais próximos do entendimento do feito, das coisas e do que precisa fazer diante da profissão. A educação superior permite a aproximação do estudante ao mundo do trabalho, pois este está diante e com o mundo adulto e também em contexto de seu desenvolvimento profissional. Tanto as entrevistas como os documentos analisados apresentam essa conotação.

Quando discorremos, nas entrevistas, sobre teoria-prática e trabalho-educação aparece explicitamente uma dicotimização, a existência de uma relação. Por outro lado, nos documentos analisados, em sua maioria, apresenta-se com maior destaque a ideia da indissociabilidade entre teoria-prática, trabalho-educação, o que nos remete a um entendimento imediato, “a indissociabilidade se dá nos tempos-espacos em movimento, as alternâncias”. Portanto, tomo a liberdade de anunciar a tese do estudo: na formação por alternâncias na educação superior, a indissociabilidade teoria-prática, trabalho-educação se dá “nas alternâncias e não na alternância” e, para que hajam alternâncias são necessárias práticas de formação que contemplem o alter (outro), a existência de outro, do que está por vir, ou que já se foi, e ancia (ser, fazer), situação de ser ou de fazer alguma coisa.

Portanto, o outro opera de forma que algo primeiro seja para depois de fazer voltar a ser, temos o primeiro argumento: a indissociabilidade teoria-prática ocorre em função da indissociabilidade do tempo-espaco, comunidade-universidade, vivido pelo aluno na educação-trabalho – dois tempos; e o argumento seguinte constitui-se no movimento do estudante ao elaborar o seu projeto profissional e de vida, para tanto – observa sua realidade de vida, ancia “ser”, tempo-espaco comunidade, faz outros (alter) reflexões no tempo-espaco universidade e passa agir em seu meio, ancia “fazer” tempo-espaco comunidade.

A tese deste livro, aponta para uma educação superior em que “a indissociabilidade teoria-prática se dá nos tempos-espacos, comunidade-universidade em movimento”, mobilizada por práticas de formação que perpassam a alternância, ou seja, alternâncias.

Nas alternâncias, a indissociabilidade entre teoria-prática está contida nos tempos-espacos, quando uma opera, a outra (alter) opera tornando imprecendente, injustificável e infundadas a separação, temos um falso problema (VEIGA-NETO, 2002). A alternância única é uma não alternância, precisa estar precedida por outras para ser verdadeira.

A seguir, no Quadro 5, apresento uma síntese inicial do que chamo fio condutor do estudo, com as questões que guiaram a investigação, destas os achados da pesquisa e que apresentam recorrências e, por fim, uma categorização em quadros e figuras como síntese das análises, a fim de facilitar a compreensão da pesquisa.

Quadro 5 – Síntese das análises sobre as práticas de formação por alternâncias na educação superior

Questão 01 Que sentidos as práticas de formação por alternância produzem no tempo-espaco universidade e no tempo-espaco comunidade?	
- Prática profissional para o aluno será uma constante durante o Curso. - ... desde da compra da semente até na comercialização do produto... - Por que o que a gente aprendia, estudava aprendia lá conseguia aplicar na prática em casa. - ... da realidade que eles veem no tempo comunidade e relacionar isso com o tempo universidade.	Quadro – 6 Os diferentes tempo-espaco comunidade e universidade
- ... quando os alunos vinham no primeiro momento de aula ... - ... leva a prática para dentro da sala de aula ... - ... na aula eu aprendi ...	Quadro – 7 Existência da aula nas alternâncias
- Utilização do instrumento pedagógico chamado “visita do professor a realidade do aluno”.	Figura 5 - Visita do Professor na propriedade familiar do aluno
- onde nós tínhamos então a parte teórica das disciplinas. - Comparar com a teoria com o mestre com o doutor o que ele está escrevendo ... - Essa maneira da alternância prática e teoria é prática e teoria e prática	Quadro 8 – Momentos práticos nas aulas teóricas
- ... as vezes nem era pelo conteúdo, mas pelo fato de eu estava ligado com o negócio, ajudava muito além do conteúdo. - o espaco dele dentro daquele meio que ele está vivendo.	Quadro 9 – Busca pelo espaco no meio em que vive
... este total, 60% das horas se destinam ao tempo e espaco universidade, e 40% horas destinadas ao tempo e espaco comunidade	Figura 6 – Ampliação da carga horária EAD
- Três momentos dinamizam o itinerário do processo educacional ... - A estrutura curricular foi elaborada a partir do pressuposto de que um Curso de Graduação deve ser estruturado em função ...	Quadro 10 – Os momentos formativos das alternâncias
- ... tempo-espaco comunidade e tempo-espaco universidade ... - ... o primeiro momento de observação “prática-teoria; o segundo momento de problematização “teoria-prática” e o terceiro momento de aplicação dos novos conhecimentos já sistematizados, “prática-teoria.	Figura 7 – Alternância, dois tempo-espaco e três movimentos formativos
- As alternâncias evidenciadas no ANEXO C, representada nas	Figura 8 – As

figuras em forma de espiral e que dão sentido a indissociabilidade entre os tempos-espacos.	alternâncias como processo formativo
Conceito de alternância Nunca uma alternância opera sozinha, sequencial, espiral.	Figura 9 – Da alternância para alternâncias
- ... gente tentava associar essa prática, essa experiência do acadêmico com a teoria e aplicação do estudo ... - ... vai problematizar teoria e a teoria vai fundamentar a prática que tem e é isso que o curso coloca para fazer. - ... depois que nós fazia a parte prática, a teórica nós fazia prática lá no campus e depois vinha fazer a prática em casa também e tinha teoria em casa também ...	Quadro 11 – Reciprocidade dos tempos-espacos, comunidade-universidade
O exemplo demonstra primeiramente a existência de uma conexão entre os semestres e que se dá pelo projeto profissional e de vida, através da disciplina de elaboração e implantação prática de projetos.	Figura 10 - Organização e gestão semestral do curso
Uma espécie de gene da alternância e que está centrada nos instrumentos pedagógicos e que articulam o processo ensino-aprendizagem.	Figura 11 – Projeto Profissional e de vida como Gene da alternância
- ... não existia essa, essa separação bruta, sabe, sai daqui agora tu vai lá tu vai sentar numa cadeirinha e tu só vai aprender. - ... para nós aqui algo novo, uma inovação, mas assim que garante você conciliar o que você aprende na universidade com a prática ...	Quadro 12 – Indissociabilidade tempos-espacos, comunidade-universidade
- ... essa troca de experiência ele foi agregando mais conhecimento né, também tá colocando experiências lá, que a gente também fazia na universidade experiência acadêmica lá ... - ... nosso pensar quanto educador é diferente a gente passa a enxergar que tudo o que aluno faz é uma experiência ... - ... a prática na matriz curricular do Curso, não está reduzida a um espaço isolado e desarticulado do restante do Curso.	Quadro 13 – As experiências e a inserção no mundo do trabalho
- ... onde já nesse momento se passava o que seria, iria ser trabalhado nas próximas alternâncias, o aluno já levava então para ele fazer uma leitura um estudo em casa, que seria relativo a primeira aula então na próxima alternância, alternância seguinte, fazia-se então a parte teórica ... - ... conhecimento está atrelado aquilo que ele está fazendo no momento ... - ... construindo a tua ideia, construindo o teu pensar né, se torna uma pessoa pensante.	Quadro 14 – O trabalho produtivo desinteressado
Questão 02	
Como se dá a relação com o mundo do trabalho na formação em alternância no curso em análise?	
- Tempo e espaço universidade é o momento em que o acadêmico vem com as suas experiências da propriedade e que vai debater as suas experiências dentro da universidade ... - ... A prática profissional para o aluno do Curso será uma constante durante o Curso. Já no primeiro semestre será exigida, do aluno, a vinculação com o mundo do trabalho.	Quadro 15 – Articulação entre tempos-espacos formativos
Para conviver com as pessoas na sociedade a gente tem que aprender a ouvir, a falar, a defender a nossa opinião, mas também aceitar a opinião das outras pessoas. - Eu acho que há possibilidade de tu ter uma visão crítica das coisas, de tu não estar contente com o que tá acontecendo ... - ... você está em comunidade ele está aplicando o conhecimento teórico, enquanto está na universidade também se está utilizando seu	Quadro – 16 Desenvolvimento do meio

conhecimento prático aplicando e debatendo com a teoria ...	
<ul style="list-style-type: none"> - ... as experiências formaram um ambiente gerador de ideias, contextos e metodologias diversificadas ... - As experiências no decorrer da construção do Projeto Profissional de Vida que para essa construção exigiu, várias análises as quais ajudaram a reescrever e planejar o modelo que será/foi implantado, observando sua realidade e limite. - No tempo comunidade os alunos elaboram e organizam os planos de estudos e fazem as leituras dos materiais das disciplinas em andamento, também nesse tempo os acadêmicos conseguem ter uma relação mais forte entre a teoria mostrada em sala de aula. 	Quadro 17 – As experiências formativas e o projeto profissional e de vida
<p>Projeto profissional e de vida como primeira experiência formativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O projeto profissional e de vida passa a não ser um fim em si mesmo, ele opera com um instrumento pedagógico que intermedia a relação educação-trabalho; prática-teoria-prática; espaço-tempo de estudos, fazendo com que os estudantes se aproximem de situações de aprendizagem. 	Figura 12 – Os avanços formativos e o projeto profissional e de vida
<p>Prática profissional uma constante ao longo do curso.</p> <p>As alternâncias aplicadas em uma matriz curricular de um curso tecnológico, torna o ensino tradicional inoperante, já que produz uma multiplicidade de relações entre a universidade, o meio social e a diversidade de experiências em cursos.</p>	Figura 13 – Formação profissional e o projeto profissional e de vida
<ul style="list-style-type: none"> - Tempo-espaço comunidade. - Tempo-espaço Universidade. - Comunidade educativa, rede de parceiros. - Práticas de formação por alternâncias no ensino superior. 	Figura 14 – Rede de relações existentes na formação por alternâncias
<ul style="list-style-type: none"> - ... de acordo com o § 2º do artigo 1º da Lei, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. - Essa mudança de paradigma traz elementos de uma sensibilidade diferente para as questões que envolvem o mundo do trabalho e todos seus agentes ... - O tempo Comunidade é o momento em que o aluno retorna para seu meio, a fim de manter o andamento de sua propriedade, levando o conhecimento que adquiriu em tempo Universidade, 	Quadro 18 – Projeto Pedagógico do curso e a vinculação com mundo do trabalho
<ul style="list-style-type: none"> - ... na última parte do projeto fica claro o desejo de maior renda nas atividades estudadas e planejadas até o presente momento. - ... momento no qual cada um traz os desafios vividos para a sala de aula, problematizam situações, analisam a participação dos educandos nas atividades pedagógicas, ocorrem menos evasão dos alunos ... - ... gente tentava associar essa prática, essa experiência do acadêmico com a teoria e aplicação do estudo ... - ... , educando, ele está em processo de formação de capacitação, está fazendo o curso e está no mundo do trabalho ... 	Quadro 19 – Construção da autonomia e a ação dos professores
<ul style="list-style-type: none"> - ... o curso principalmente forma pessoas mais éticas, voltados para ver o meio como um todo ... - ... tu nem tá percebendo, mas é a participação de movimentos, é a vontade de ajudar, é a vontade de fazer algo diferente ... - O profissional que formou não é um profissional que tem o foco somente na atividade agropecuária. - ... tanto que nesse novo empreendimento buscar solução é diário ... - ... O Curso possui um rol de disciplinas de formação geral, de formação específica e profissional, bem como a elaboração, aplicação e apresentação de um Projeto Profissional e de Vida. 	Quadro 20 – Educação superior e o mundo do trabalho

<ul style="list-style-type: none"> - Dois tempos-espacos de formação - Três movimentos formativos - do pessoal para o produtivo – produz e reproduz conhecimento - do produtivo para o pessoal – reproduz conhecimento 	Figura 15 – Base da ciclo de formação por alternâncias na educação superior
<ul style="list-style-type: none"> - ... ele vem aqui e o curso abre possibilidade de escolhas e ele vai fazer aquilo que vai tornar a realização dele futuramente. - Entre os instrumentos da alternância destacamos: Plano de Estudo ... colocação em comum ... visita de estudo ... visita dos professores realidade do estudante ... experiências ... projeto profissional e de vida ... 	Quadro – 21 A virtuosidade das alternâncias na educação superior
Questão 03	
Que efeitos das práticas de formação em alternância é possível constatar nas narrativas dos professores e dos egressos?	
<ul style="list-style-type: none"> - Relações dicotômicas - Intervenções não dicotômicas - Efeitos das alternâncias 	Quadro 22 – Relações dicotômicas e a formação por alternâncias na educação superior
<ul style="list-style-type: none"> - Lembramos que todos devem trazer o seu plano de estudo sobre o tema. - As visitas no tempo comunidade são realizadas nas propriedades dos acadêmicos pelos professores orientadores. - Apontou-se como um resultado o diálogo entre pais e filhos e que remeteu a necessidade de realizar encontros de formação com os pais e demais membros da família. 	Quadro 23 – Efeito de mudança na formação dos educadores (professores, monitores, técnicos administrativos)
<ul style="list-style-type: none"> - As alternâncias. - Temas em estudo no Tempo-Comunidade (TC) e no Tempo-Universidade (TU). - Carga Horária das alternâncias. 	Quadro 24 – Síntese do plano de formação, dos professores-educadores no curso superior nos anos de 2015, 2016, 2017.
<ul style="list-style-type: none"> - A proposta do Curso, tem a ver com a proposta de um plano de desenvolvimento global da região. - O objetivo do encontro foi refletir e mensurar a importância da presença da família na construção do Projeto Profissional e de Vida do acadêmico. 	Quadro 25 – Efeito de mudança nas instituições
<ul style="list-style-type: none"> - O poder experimentar, o poder de realizar no momento que tu se torna uma pessoa que pega a ideia do professor, pega a ideia do colega pela ideia de um vizinho e tu vai desenvolver algo novo no teu sentido. - ... comecei a dialogar mais com pessoal e aprender também a expor as minhas ideias também. - Eu acredito que é, é mais disciplina, em relação a tudo, e principalmente em relação a como que eu posso dizer ... 	Quadro 26 – Efeito no desenvolvimento pessoal
<ul style="list-style-type: none"> - ... aprender a ouvir, a falar, a defender a nossa opinião, mas também aceitar a opinião das outras pessoas - ... procura um parceiro para tu fazer isso né, não se arrisque sozinho é isso ficou e a gente usa direito. - Que cada vez mais a gente precisa conviver com pessoas e não se individualizar. 	Quadro 27 – Efeitos no desenvolvimento local
<ul style="list-style-type: none"> - Indissociabilidade dos três movimentos. - A indissociabilidade dos dois tempos-espacos. 	Figura 16 – Ciclo da formação por alternâncias na educação superior
<ul style="list-style-type: none"> - [...] a minha formação, foi muito boa, eu vou dizer, a mente abriu, as minhas ideias, porque começa surgir ideias quando tu é instigado a pensar, 	Quadro 28 – O ciclo das alternâncias na

então eu acho que autoformação foi muito eficiente.	educação superior e a autoformação.
- [...]tu nem tá percebendo, mas é a participação de movimentos, é a vontade de ajudar, é a vontade de fazer algo diferente, aí tu tem que estar participando, tu tá, tu tá presente, tu tá presente lá na comunidade, tu tá presente lá e na associação de suinocultores de bovinocultores, enfim é tu ser um agente participativo.	Quadro 29 – O ciclo da alternância na educação superior e a heteroformação
- [...] a gente para ser um líder não basta você só estar, precisa estar correlacionando contudo com o meio ambiente com as pessoas com o ecossistema né, sim, eu acho que assim que só melhorou né, minha, a minha percepção de relacionamento com as outras pessoas, com o ambiente com a minha visão de pensar né, de mundo hoje.	Quadro 30 – O ciclo da alternância na educação superior e a ecoformação.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020).

O Quadro 5 traz uma síntese das análises que compõem o estudo sobre práticas de formação por alternâncias na educação superior. A partir das questões investigativas, evidencio recorrências e achados da pesquisa, organizados em quadros com excertos de entrevistas e documentos analisados que passam a constituir o texto do presente estudo e com representação em figuras construídas a partir do material analisado. Fruto das investigações, surgem quatro fortes argumentos que, ao serem melhor interpretados, produzem respostas imediatas ao que já está sólido nas teorias de Gimonet (2007) e Pineau (2003) sobre a existência de dois tempos-espacos e três movimentos formativos nas alternâncias. A pesquisa aponta claramente que a educação superior é um momento potente para o funcionamento da formação por alternâncias, como anunciado anteriormente, a indissociabilidade teoria-prática se dá nos tempos-espacos e nos movimentos formativos, por isso “alternâncias”, pois não ocorre de forma singular, estanque, então o alter (outro) leva a entendermos a existência sempre do novo, do além, do que será produzido, para isso os instrumentos pedagógicos e as práticas de formação garantem esta pluralidade.

Falar em teoria-prática leva ao entendimento de que é indivisível, indissociável e que a relação está intrínseca, não existe um tempo de trabalho e outro de formação. Tanto na fala dos egressos como dos professores, fica claro que os diferentes tempos-espacos, coexistiam e não interessava no que tange ao conhecimento, pois ele estuda o seu trabalho e trabalha a partir de seus estudos.

Quadro 6 – Os diferentes tempos-espacos, comunidade e universidade

A prática profissional para o aluno do Curso de Tecnologia em Agropecuária, será uma constante durante o Curso. **Já no primeiro semestre será exigida, do aluno, a vinculação com o mundo do trabalho.** Cada disciplina enfocará a necessidade de prática de campo ou de envolvimento com as atividades afins ao Curso. E isso é evidenciado nas disciplinas de Elaboração e Implantação de Prática de Projeto Agropecuário I, II, III e IV, que, durante o mesmo, vinculará o estudante à prática profissional. O que se deseja é o preparo do aprendiz para constituir empreendimentos afins às atividades rurais, ou para que as atividades, que são exercidas pelo aluno, sejam qualificadas pelo seu envolvimento com o Curso (PPC, 2014).

Sim, teve um foco, por **que atendia desde da compra da semente, até na comercialização do produto**, independente da cultura e, e o foco era direcionado ele tinha essa dimensão de fazer, de trocar ideia com que o aluno aprendesse a comprar a sua semente, uma semente de qualidade e a vender o seu produto agregando, tentando agregar aquele produto que ele produziu (E05).

Era interessante, porque **o que a gente aprendia, estudava, aprendia lá, absorvia lá em dois dias de estudo, dava para pôr em prática ali nos quatorze, quinze dias que ficava em casa**, depois queria ver melhor o que era aprendido, estudado lá, conseguia aplicar na prática em casa (E06).

Nossa referência foi aproveitar sempre o conhecimento que o aluno tinha e aumentar esse conhecimento, que é a construção do conhecimento é o construtivismo, **é montar a partir do que já se tinha, da teoria, evoluir ela**, então é um avanço da importância do nosso currículo na formação da tecnologia agropecuária (P05).

Durante o curso as disciplinas que eu trabalhei, eu tentei usar a alternância, como uma problematização, **usar o instrumento da alternância usando um problema que tenha, tenha ou possa ocorrer na realidade dos alunos, e fazer desse problema, o mecanismo de estudo** um exemplo seria o adubação de nitrogênio na soja, fazer esse exercício conversar com os alunos, e isso levasse no tempo comunidade, então que eles pesquisassem, eles arrancar plantas, que eles olhassem as plantas e que eles acabassem também, lendo o texto sobre o próprio assunto, então sempre um problema da realidade, da realidade que eles veem no tempo comunidade e relacionar isso com o tempo universidade (P03).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

A prática de formação passa a se vincular com alguma realidade, considerando suas múltiplas descrições, o que não exclui o pensamento. A realidade é acessada pelo pensamento e pela ação, tanto das práticas de formação propostas pelo professor, quanto as anunciadas pela realidade dos alunos em curso, bem como a construção dessas práticas, pois ao aplicar sob uma determinada situação, ao aceitar ser influenciado, mudará suas práticas de formação e isto significa possibilitar ao estudante participar da elaboração do seu próprio projeto pedagógico de formação.

O professor coordena suas práticas pedagógicas, organiza suas atividades pedagógicas e isto nos leva a entender melhor que a relação teoria-prática está diretamente ligada à ação do professor. Portanto, possuir relação com o mundo do trabalho não significa aproximar-se do que é feito nas atividades profissionais. Para Resende (2008, p. 13):

A distinção espacial do conceito do teórico e do prático reflete o reducionismo com que alguns educadores constroem suas concepções. Por isso, dependendo da organização do trabalho pedagógico, uma atividade que ocorre em sala de aula, sob a coordenação do professor, pode promover melhor a unidade teórico-prática, que uma atividade em laboratório ou oficina pedagógica.

A educação contemporânea aponta para uma representação real, aquilo que existe, que está ali, diante dos estudantes. Se compreende que isso já foi pensado por outros e dentro dos mais diversos sistemas de ensino e na educação superior – tais pontos se amplificam com dinâmicas chamadas inovadoras propostas pelas universidades ansiosas (BAUMAN; DONSKIS, 2014), já apresentadas anteriormente no estudo. Para Fabris (2015, p. 138), “escolher práticas do meio em que os alunos vivem seria uma forma de fragilizar, saturar e, em certos momentos, reforçar aspectos que precisam ser desnaturalizados e banidos da cena comunitária”. A autora acredita que por outro lado trazer a realidade cotidiana para dentro do processo formativo, potencializa a escola, os currículos se as entendermos como diferenças produzidas (FABRIS, 2008).

As práticas de formação por alternância estão diretamente ligadas aos instrumentos pedagógicos que operam os espaços-tempos de formação. Quando o professor opera os instrumentos pedagógicos, que é a visita do professor no espaço socio-profissional do aluno, ele conhece a realidade em que os alunos estão contextualizados e passa a ser um instrumento político pedagógico libertador. As disciplinas e os conteúdos curriculares passam a operar como temas geradores na ideia de resolver problemas que cercam a vida do educando. Temos aqui o que afirma Fabris (2008, p. 139): “o realismo emerge na modernidade pedagógica, vale ressaltar que o realismo, então, não é produto das pedagogias críticas, mas é potencializado em suas práticas de ação ‘pastoral’”. Isto aparece na fala do professor (P01) que ministra aula, quando fala em “primeiro momento de aula”, em “assunto de uma aula específica”, significando que existe aula nas alternâncias, um momento aula, mas precedido de visita do professor na realidade do aluno e de que o professor permite que o aluno traga, em aula específica, as experiências e experimentações dele e o orienta a partir de sua realidade, permitindo que a realidade tenha influência direta sobre seus estudos, sem que a aula deixe de existir.

Quadro 7 – Existência da aula nas alternâncias

Através dos relatos dos alunos e das próprias visitas nas propriedades, das orientações, esse movimento é próprio da alternância, quando **os alunos vinham no primeiro momento de aula**, traziam as informações e as dúvidas que eles tinham tido naquele decorrer dos dias e que a gente acabava debatendo, envolvendo o assunto de uma aula específica (P01).

Vejo que é uma das maneiras bem concreta que nós pequenos agricultores podemos fazer é, porque a gente pega a teoria, vem a prática **leva a prática para dentro da sala de aula** e ocorre discussões do assunto em sala de aula, troca de ideias entre colegas, entre professores não é só o professor que tá ensinando, mas o aluno que vem discute, troca ideia, questiona porque ele tem a prática do dia a dia (E05).

Lá em casa nos estávamos com a ideia de parar de plantar fumo, mas no mesmo momento nós tinha medo que não teria renda para suprir o plantio de fumo, **na aula eu aprendi**, na minha experiência eu teria inúmeras outras atividades que eu poderia desenvolver e gerar rentabilidade e até mais que o fumo, então eu tinha uma experiência em andamento, que era parar com o fumo, então a universidade me ajudou a ver outras alternativas, além do fumo (E02).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

A aula na formação por alternâncias revela a importância do tempo-espaço universidade presencial, assim como a existência também de tempos formativos e nestes as trocas de práticas formativas e relatos de experiências oriundas do que chama o aluno “prática do dia a dia”. Estamos diante de uma formação profissional de nível superior, em que a aula é mobilizadora do processo teoria-prática, de aquisição de conhecimentos e está entre o que já existe e o que passará existir, fruto da intervenção do professor com suas práticas de formação, que poderá dicotomizar ou não suas ações, independente de existirem dois tempos (unidade-comunidade). Não se trata de usar espaços e tempos diferenciados, mas não cindir o conhecimento. Da atitude do professor dependerá a indissociabilidade teoria-prática. É ele que vai organizar e orientar a construção do conhecimento na universidade e na comunidade. Portanto, é ele que precisa desenvolver os conteúdos e competências em que as dimensões teoria e prática do conhecimento são tomadas de forma indissociável na universidade e na comunidade. Na comunidade, teoria-prática será o exercício aplicado da teoria e prática nas atividades agropecuárias.

Tornar a teoria-prática indissociável é um dos assuntos relevantes na atualidade, logo reporto a Touraine (2009, p. 215), uma vez que a indissociabilidade precisa estar entre o vivido e o construído, ao separarmos estas dimensões, o pensamento perde o sentido. “Se separarmos o vivido do construído, a prática da teoria, tudo perde sentido, tanto a teoria quanto a prática, tanto a vida cotidiana quanto os sistemas de pensamento” (TOURAINÉ, 2009, p. 215).

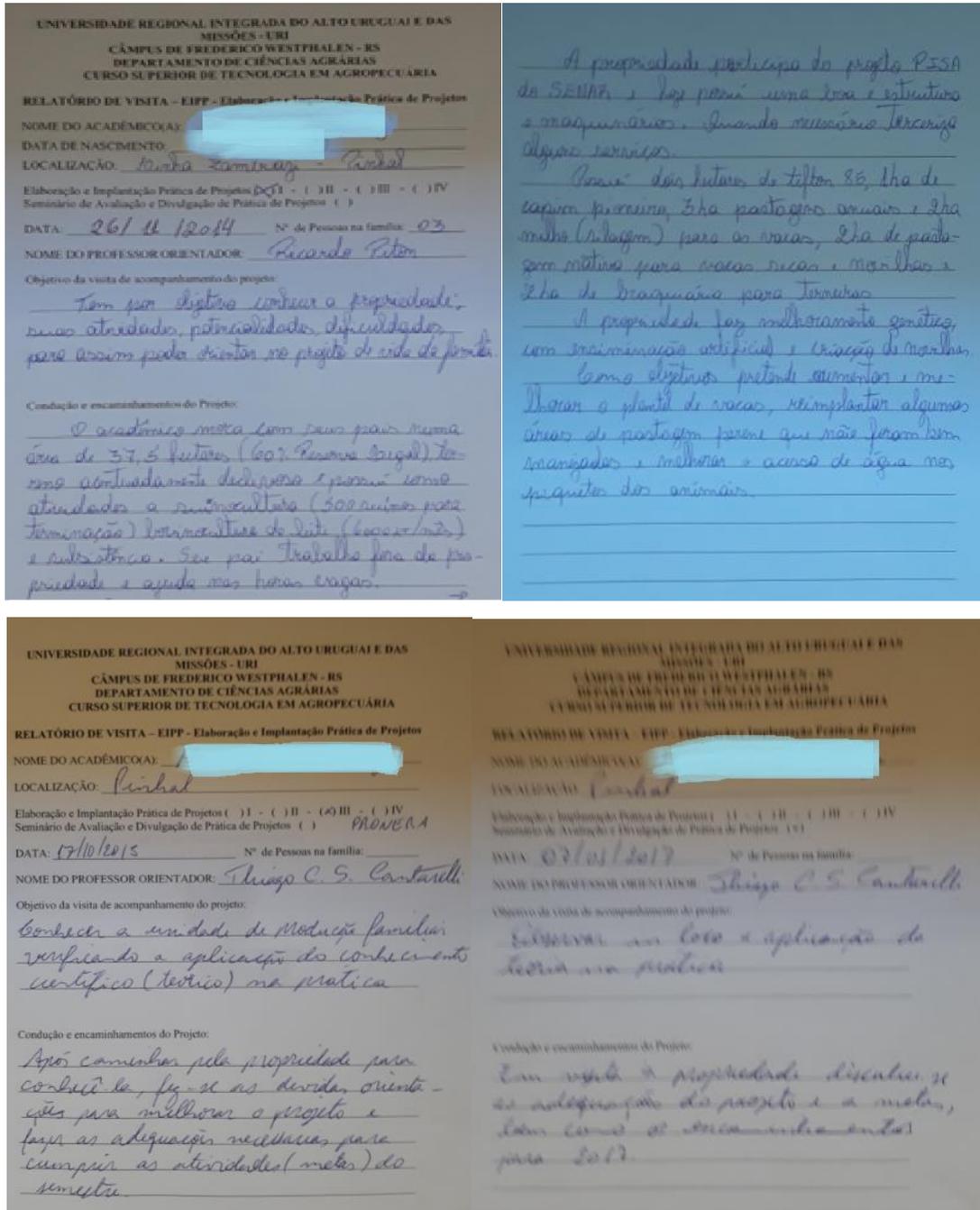
Figura 5 – Visita do professor na propriedade familiar do estudante



Fonte: Relatórios semestrais do curso: a visita no meio socioprofissional do acadêmico, realizada pelo professor orientador do projeto profissional e de vida.

A Figura 5 apresenta a utilização do instrumento pedagógico chamado “visita do professor à realidade do aluno”, o qual se constitui não somente no momento de conhecer a situação do aluno, mas na possibilidade que fica do aluno e do professor estabelecerem um vínculo entre o vivido e o que foi e será construído tanto durante o tempo-espaço comunidade, como universidade. Portanto, estamos diante de inúmeras práticas de formação que se estabelecem entre a realidade vivida e a construída no decorrer do processo de formação – espaços em que teoria e prática são vividas e refletidas intensamente.

Figura 6 – Relatório de visita do professor na propriedade familiar do estudante



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de relatórios semestrais do curso. As visitas dos professores/orientadores ao meio socioprofissional possuem um roteiro mínimo com o objetivo e a condução do projeto profissional e de vida.

A Figura 6 demonstra, além do relatório simplificado, a sequência das visitas do professor na propriedade do estudante, o local em que exerce seus afazeres profissionais, uma organização e o foco do curso quanto ao instrumento pedagógico chamado “visita do professor ao estudante”. Na primeira visita, 26/11/2014, no primeiro semestre do curso, é possível observar que houve um levantamento mais detalhado do sistema produtivo, um

conhecer das atividades agropecuárias trabalhadas pelo estudante e sua família. Na segunda, realizada no dia 17/10/2015, existe um olhar do professor se o estudante está aplicando o conhecimento teórico-prático. E na terceira visita, no dia 07/01/2017, último semestre do curso, a visita aponta a observação de resultados, se o estudante está conseguindo cumprir as metas do projeto profissional e de vida.

5.1 A constituição das alternâncias na educação superior

As alternâncias, alternâncias em si, passam a impressão de que os diferentes tempos-espacos de formação são um ir e vir, períodos de estudo e outros de trabalho (TRINDADE; VENDRAMINI, 2011). Porém, no momento que menciono a ideia de formação por alternâncias, estou dando um sentido, ou seja, pedagogizando⁴⁰ uma dinâmica de aprendizagem e de geração de conhecimento – mesmo que formação por alternâncias ainda seja pouco ou nada representativa para a educação superior brasileira.

Formação por alternâncias é o processo de formação em que se alternam tempos-espacos de formação, com momentos na instituição de formação e outros no espaço socioprofissional atual e/ou futuro do sujeito em formação. Esses diferentes tempos-espacos coexistem de forma sucessiva, constituindo assim uma formação por alternâncias.

Esse processo possui como sentido essencial proporcionar conhecimento, emancipar, dar liberdade ao sujeito de decidir, de fazer suas escolhas, não um poder de dominar um conhecimento e a partir dele exercer forças sobre o outro, mas no sentido de liberdade profissional para desenvolver suas aptidões e habilidades na vida também social (ZONTA; PACHECO, 2016). A formação profissional consiste em aumentar e adequar o conhecimento e as habilidades dos sujeitos em formação; e as alternâncias apresentam-se, inicialmente, como articulação dos tempos-espacos formativos: a comunidade e a universidade.

O termo alternância vem de alternar + ância, ação entre dois sujeitos, um e outro, denotando situação de ser e fazer algo. Para Gimonet (2007) e Pineau (2003) a definição está em entender a alternância como sucessão de tempos e espacos de forma alternada.

Acompanhando Gimonet e Pineau, a alternância tem dois tempos-espacos que vão se alternando, constituindo um fio condutor na formação do estudante, sempre vinculado ao mundo do trabalho. Por um lado localiza-se o que já foi vivido e, por outro, a construção do

⁴⁰ CABRITO, B. G. **Formações em alternância**: conceitos e práticas. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1994.

seu projeto pedagógico de formação, o construído (TOURAINÉ, 2009). Neste contexto, busco em Cabrito (1994, p. 26) o entendimento de que:

[...] a formação em alternância remete-nos para um modelo de formação onde o elemento dominante do processo de formativo é a empresa e as aprendizagens que nela ocorrem bem como a existência de um contrato de aprendizagem negociado entre a empresa e o aprendiz. Aprender através do trabalho é, fundamentalmente, o objetivo desta formação que se destina ao desenvolvimento de competências e destrezas que contribuem para melhorar o desempenho individual.

Observando as argumentações de Cabrito, temos, portanto, um sistema que individualiza o sujeito em sua própria formação e, em Trindade e Vendramini (2011), uma formação que ora se vive o trabalho, ora se vive o estudo, longe de ser uma dinâmica de formação duradoura e que desenvolva o espírito de emancipação do sujeito, tornando-o ainda mais individualizado. E diante dessas incógnitas, busco compreender a formação por alternância na educação superior, período da vida de um estudante, já adulto, logo, dotado de responsabilidades pessoais, o que leva a acreditar que as alternâncias na educação superior respondem diferentemente do abordado por estes autores e, portanto, mais próxima do que diz Gimonet e Pineau, bem como expressa Tourine a ideia de uma formação que aproxime a teoria da prática, do vivido e do construído.

Percebo evidentemente os dois tempos-espacos de formação na fala dos egressos, bem como a ideia de um tempo-espaco teórico e outro tempo-espaco prático, dando conotação de que havia uma separação entre a teoria e a prática durante a formação. Porém, observo que no momento em que o egresso diz “teve estes momentos práticos também nas aulas teóricas”, leva a acreditar sim em uma dinâmica diferenciada. Portanto, a indissociabilidade entre teoria e prática passa a agir nas práticas de formação por alternâncias, isto é, mantém-se a ideia do teórico e do prático dicotomizado. Contudo, o que torna indissociado são as “alternâncias”, análises que pretendo ir descortinando ao logo desse e dos próximos enunciados, vejamos:

Quadro 8 – Momentos práticos nas aulas teóricas

No período Universidade, **onde nós tínhamos então a parte teórica das disciplinas, eu nesse, nessa parte teórica, elas não era só teoria, onde nós sentávamos na sala de aula o professor vinha e esplanava um monte de material para nós, nós também tínhamos espacos onde nós fazemos visitas de estudo, onde nós fazemos aulas práticas** né, um exemplo de solos coleta de análise de solo em fim, exemplos na área de bovinocultura de leite, fazer dimensionamento de piqueteamento, retirada de curvas de níveis, teve estes momentos práticos também nas aulas teóricas (E01).

Comparar com a teoria, com o mestre, com o doutor, o que ele está escrevendo, então acho que isso ajuda a você fazer as suas escolhas, tu não fica uma pessoa, que vai na conversa dos outros, tu acaba ouvindo um pouco de cada um, e construindo a tua ideia, construindo o teu pensar né, **se torna uma pessoa pensante (E01).**

Essa maneira da alternância **prática e teoria é prática e teoria e prática,** é isso, eu não abriria mão de mudar (E05).

É, eu na minha cabeça não separo quando eu falo a prática, eu já estou fazendo uma ação, mas essa ação, me leva um raciocínio, que é a teoria, então eu não consigo falar a prática e a teoria, simplesmente falo, a prática porque ela já desenvolve ou eu estou pensando naquela atividade (P03).

Eu acho que **é o fazer é o que leva ele a buscar alguma teoria,** eu sempre uso uma frase, que seria assim **que não existe essa distância entre a teoria e a prática a teoria é a prática** só consegue separar teoria da prática quem estuda pouco, que não consegue realmente entender o todo, né eu acho que **é alternância mostra** que quando tu realiza a atividade que tu senta para estudar sobre aquelas práticas que está executando **a distância entre elas ficam bem, bem menor** (P03).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

Discutir as alternâncias como uma pedagogia, ou mais que isto, um conjunto de pedagogias, parece algo necessário na formação da educação superior, pois é momento em que a formação integral precisa ter uma consistência a mais na vida dos futuros profissionais que estão próximos do mundo do trabalho, momento em que precisam organizar e desenvolver seus próprios projetos pedagógicos de aprendizagem, enfim, ter a capacidade de construí-los e esta tem sido uma dinâmica bem visível, na distinção do processo de educação durante a vida de um sujeito em formação, parece-me nítida na fala do egresso (E01) a formação integral e que leve a fazer suas próprias escolhas.

Argumenta-se, longe de pensar em história única, que o vigor das alternâncias está na dimensão formativa e pedagógica, nos mecanismos operacionalizados pelos instrumentos pedagógicos das alternâncias que pedagogizam a formação, isto é, dão sentido formativo ao conhecimento científico, teórico, que se descortina na prática e passa a gerar novas possibilidades teóricas, portanto indissociadas (VEIGA-NETO, 2015; BOFF, 2019). O que parece claro é que as práticas de formação passam a ser pedagógicas quando alicerçadas nas alternâncias e essa se constitui como uma potente modalidade de educação superior.

Além do curso estar articulado com a realidade social e política de formação, ele busca atender às expectativas socioprodutivas dos estudantes e de suas famílias. O projeto político pedagógico adota a formação por alternância, que consiste em dois momentos de aprendizagem, em que há o tempo-espço universidade (TEU), realizado presencialmente no câmpus, que se configura como momento no qual os educandos têm aulas teórico-práticas

com o grupo de docentes do curso. No tempo-espaço comunidade (TEC), os educandos realizam atividades em suas comunidades de origem (propriedades rurais), momento de aulas prático-teóricas. Entre as atividades previstas para o TEC, ocorrem as visitas dos professores no meio socioprofissional de vida e de produção dos educandos e a elaboração e construção de seus projetos profissionais e de vida.

Portanto, parece mais adequada a utilização e conceituação de “formação por alternâncias” do que pedagogia da alternância na educação superior, pois se utiliza das alternâncias para sua formação, momento em que o futuro profissional já adquire uma maior aproximação com o mundo do trabalho, com as atividades relacionadas às suas competências e habilidades profissionais. Enfim, a sua experiência profissional passa a constituir o *ethos* do futuro profissional:

As inúmeras frentes, que apostam no racionalismo, na contemporaneidade rompida com a metafísica, colocam em crise a formação do *ethos*, crise que tem como causa a ruptura da identidade do ser que, na tradição histórica, fundamenta-se no *nous* ou *intellectus*, como concepção clássica de mundo. É importante recordar que, desde o *Eu cogitante* de Decartese o *Eu transcendental* de Kant, o período contemporâneo caminha, inevitavelmente, para o individualismo (TEDESCO; STRIEDER, 2014, p. 101, grifo do autor).

Estamos diante de uma sociedade individualista, com uma educação que busca se reinventar a qualquer preço e forma. Os espaços levam ao desenvolvimento da racionalidade matemática, exata, quantitativa e, a partir deste *ethos* contemporâneo, as alternâncias na educação superior descortinam-se e surge o *ethos* profissional, voltado ao trabalho, portanto, estuda o seu trabalho e que, em tese, pode individualizar-se ainda mais. Observo na pesquisa que tanto a fala dos egressos como a dos professores, por vezes, deixa clara a busca desenfreada pelo espaço de trabalho e renda na sociedade, característica observada no curso em análise, vejamos:

Quadro 9 – Busca pelo espaço no meio em que vive

Era cansativo, mas era eficiente, por que as vezes, vou citar um exemplo, não sei se convém eu tinha uma dúvida, **por exemplo de uma vaca que ia parir, eu tinha o professor que era veterinário e que hora que eu precisava, ele estava ali para responder**, então as vezes nem era pelo conteúdo, mas pelo fato de eu estava ligado com o negócio, ajudava muito além do conteúdo (E02).

O curso né, que nós temos, **ele é um desenvolvedor de sonhos**, desenvolver os sonhos, nós não estamos aqui para dizer para ele o nosso sonho, é que ele seja isso, não é dizer para ele que eu sonho da família, que ele esteja ali, mas sim que ele está ali, para ele encontrar qual, que é, o sonho qual que é, o **espaço dele dentro daquele meio**, que ele está vivendo (P02).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

O curso é ministrado com carga horária total de 2.490 horas, em regime de alternância, com duração de três anos e meio. Deste total, 60% das horas se destinam ao tempo-espço universidade e 40% horas destinadas ao tempo-espço comunidade, com atividades de pesquisa participativa e de extensão nos ambientes de vida e produção, já citados anteriormente. Desse total, 20 horas são reservadas para a metodologia do projeto profissional e de vida e mais 100 horas para elaboração e implantação, distribuídas no decorrer do curso (PPC, 2014).

Figura 7 – Ampliação da carga horárias EAD na graduação



Fonte: Jornal Correio do Povo, quinta-feira, 12 de dezembro de 2019.

Com a ampliação da carga horária de 20% para até 40% em EAD no ensino superior, a partir da portaria nº 2.117/2019 DOU- MEC⁴¹, os cursos superiores poderão atuar em até 40% EAD, com exceção de Medicina. Mostra que não possuímos mais um tempo-espço definido de aprendizagem, a universidade deixa de ser local exclusivo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, outros tempos-espços são constituídos, tornando ainda mais relevante o presente estudo, demonstrando a “inovação” presente no curso em análise.

A inovação parece não estar somente na carga horária a ser cumprida no curso, nos tempos-espços de formação comunidade e universidade, a exemplo da organização dos

⁴¹ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 239, p. 131, 11 dez. 2019.

horários de um semestre de estudos (ANEXO C), na formação por alternâncias o tempo-espaço comunidade é muito maior do que a carga horária curricular, está contido nas atividades do meio socioprofissional o que leva a acreditar que a carga horária do curso é proporcionalmente muito maior que a anunciada nos documentos do PPC do curso. Estamos tratando de curso superior, momento em que os estudantes estão mais próximos do mundo do trabalho, das suas atividades laborais.

O objetivo da formação por alternâncias na educação superior é de proporcionar aos educandos uma formação no seu espaço de trabalho, sem se desvincular da vida em sociedade (GARCIA-MARIRROGRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010; GIMONET, 2002, 2007; PINEAU, 2002; KOLLING, 2002). O trabalho como princípio educativo teve seu início nas revoluções industriais em que precisava qualificar as práticas do trabalho em geral, enfim aproximar as teorias do que era realizado, produzido. Nosella (2011) fala em trabalho desinteressado⁴², prática educativa em que o trabalho consiste em relacionar os conhecimentos básicos e fundamentais para a compreensão e interpretação do próprio trabalho, diferentemente do que chama de trabalho em geral, o trabalho produtivo.

Na educação superior parece clara a ideia de aproximar a educação ao trabalho em geral, momento em que se teoriza as atividades realizadas e as práticas de trabalho produtivo que desenvolve a partir dos estudos teóricos que faz. Veiga-Neto (2011) aponta para a importância da teoria e da fundamentação da racionalidade científica, pois melhoram e dão condições para reestruturar práticas, passando do sensível para o inteligível⁴³.

Através da elaboração e implantação do seu projeto profissional e de vida, o educando organiza as suas atividades e ações no âmbito da produção e na “vida real”, passando da condição sensível, do que ele vive e sente para o que é inteligível, originada do pensar sobre o que faz, lançando mão dos conhecimentos construídos nas reflexões e estudos no tempo em que está no espaço da universidade. Cabe destacar que no projeto profissional e de vida⁴⁴, esta dinâmica de formação tende a demonstrar a evolução constante do ser humano no lado profissional e social. Isso evidencia que não há um interesse somente no projeto produtivo, profissional. Diante disso, a diferença ou o algo a mais de um curso superior

⁴² O texto foi apresentado no VIIIº Colóquio de Pesquisa em Instituições Escolares: pedagogias alternativas. PPGE da UNINOVE /SP, de 09 a 11 de novembro de 2011.

⁴³ Este texto foi preparado para atender a demanda do *Grupo de Trabalho Currículo* (GT 12), da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED), com vistas às discussões durante a 31ª Reunião Anual da Associação, em outubro de 2008.

⁴⁴ Regulamento de elaboração e implantação prática de projetos, Núcleo docente estruturante, 2014.

profissionalizante passa a estar no “e”, e de vida, como grande riqueza do processo de formação, pensar a vida, as relações sociais da sua profissão.

Neste sentido, os educandos elaboraram ao longo do processo de formação seus projetos profissionais e de vida, que consistiram em implantar uma nova atividade ou ampliar uma atividade produtiva já existente na unidade de produção agropecuária de sua família. Estes projetos seguem cinco eixos temáticos, a partir do currículo do curso: área de manejo e conservação do solo e da água, área de produção vegetal, área de produção animal, agroindustrialização de base familiar, gestão e desenvolvimento rural. Tinham como objetivos, garantir a reprodução socioeconômica das famílias por meio da geração de renda e fortalecer a segurança alimentar, baseada na produção de alimentos saudáveis e de forma sustentável. Longe de apontar como positiva ou negativa a experiência ou de apresentar resultados de cunho profissional, produtivo, pois ainda é demasiadamente recente, permaneço apenas na descrição da experiência como dinâmica de formação por alternâncias na educação superior. Porém, é uma questão importante a ser mencionada e que diz respeito ao trabalho-educação, teoria-prática, em nível de profissionalização do campo.

A formação é um processo complexo, portanto encarada como uma atividade permanente de um sujeito em desenvolvimento humano e profissional, pois possui a relação consigo mesmo, com os outros e com o meio. Na ideia de apontar horizontes formativos, o curso privilegia as necessidades básicas do mundo do trabalho, as competências e habilidades necessárias e a aplicação do conhecimento.

Quadro 10 – Projeto profissional e de vida do estudante

RESUMO

PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DE PRODUÇÃO NUNES

O presente trabalho trás os dados da propriedade, seus pontos fortes e fracos, objetivos e metas almejadas, também apresentação da propriedade e seu diagnóstico financeiro. A propriedade tem 16 há e o projeto será desenvolvido em 1,3ha. Área cedida por meu pai a mim e meu marido, pois somos em duas famílias na propriedade. O trabalho será concentrado na avicultura de Corte, pois já consta na propriedade um aviário com capacidade para vinte mil frangos. Empreendimento este que foi uma alternativa para a minha volta para o campo e sucessão familiar, já que sou a filha única. Aqui consta os dados de cada lote retirado da granja, como mortalidade, consumo de ração, ganho diário e peso, também as dimensões da mesma e o valor investido. Com a construção do aviário, viabilizou a minha permanência no campo, juntamente com meu marido. Apesar do investimento ser a longo prazo, nos permite ter uma vida melhor. Também tem a renda não agrícola desenvolvida por mim, adesivos artesanais. Atividade que trás um complemento mensal significativo para a família. O objetivo é fazer com que a unidade de produção seja um lugar bom de se viver, e também fazê-la gerar mais lucros com as atividades nela já existente.

Palavras-chave: Avicultura. Adesivos. Sucessão.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020).

O instrumento pedagógico “projeto profissional e de vida”, que citarei mais adiante na Figura 12, atua como um gene do ciclo das alternâncias virtuosas. Ele permeia o curso e as alternâncias, acompanhando o estudante no tempo-espaço comunidade e universidade. É visto no regulamento de elaboração e implantação prática de projetos o que os acadêmicos realizam em cada semestre, seguindo um itinerário de elaboração e implantação, acompanhados pelo professor orientador, que visita seus espaços profissionais e de produção agropecuária.

No resumo do projeto, apresentado no Quadro 10, observo certa tendência e preocupação com a produção agropecuária e as técnicas de produção, levando o futuro profissional a ter um espaço de trabalho e renda, que seja “um lugar bom de se viver”. O que aparece de forma tímida no resumo do projeto, constato no regulamento de elaboração e implantação prática de projetos a falta de um melhor itinerário que abarque o terceiro movimento da alternância a “ecoformação”, pois nas finalidades dos projetos raramente aparecem objetivos e metas que demonstrem preocupação com o meio, embora que nas entrevistas isto apareça com vitalidade.

Quadro 11 – Os momentos formativos das alternâncias

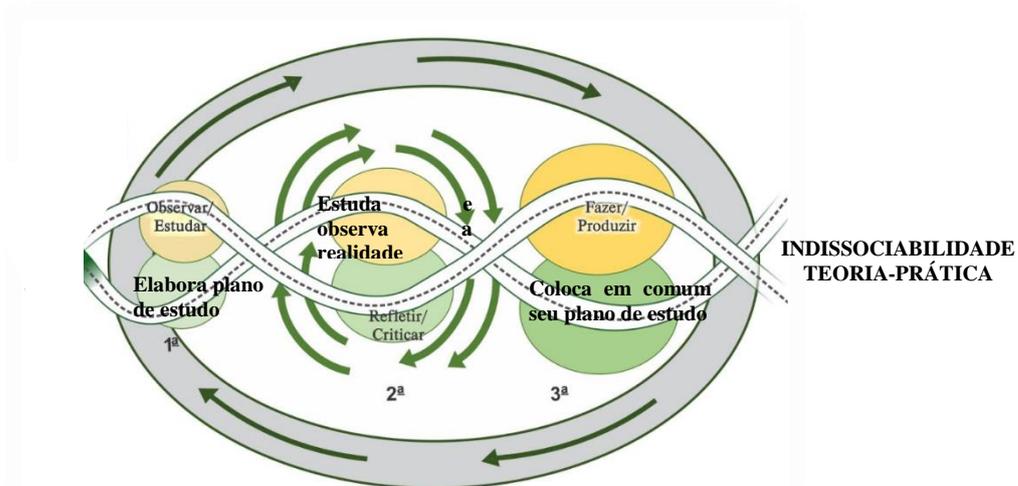
Três momentos dinamizam o itinerário do processo educacional: a) o **primeiro momento ocorre na unidade de produção agropecuária**, onde acontece a pesquisa e observação da realidade, resultando síntese inicial de saberes e fazeres; é a fase do diagnóstico de cada disciplina e seu plano de estudo; b) o **segundo momento ocorre no ambiente educativo da Universidade**, onde se realiza a problematização, reflexão e organização do saber; é a fase da sistematização; c) o **terceiro momento ocorre ao retornar à unidade de produção agropecuária** (PPC, 2014).

A estrutura curricular foi elaborada a partir do pressuposto de que um Curso de Graduação deve ser estruturado em função: a) das **necessidades oriundas do mundo do trabalho**; b) das competências e habilidades a serem adquiridas; e c) da necessidade de capacitar o estudante de modo que o mesmo adquira competências e habilidades que se traduzam na aplicação, no desenvolvimento (pesquisa aplicada e inovação tecnológica) e difusão de tecnologias, na gestão de processos de produção de bens e serviços e no desenvolvimento de uma atitude voltada para a laborabilidade (PPC, 2014).

O regime de alternância no tempo comunidade seguirá o calendário agrícola regional e a realidade de cada educando, **dos três momentos de formação, dois serão no tempo comunidade, o primeiro e o terceiro**: O primeiro momento de formação ocorre na propriedade familiar onde acontece a pesquisa e observação da realidade, resultando síntese inicial de saberes e fazeres; é a fase do diagnóstico de cada disciplina e seu plano de estudo. O terceiro momento ocorre ao retornar à propriedade familiar, os educandos, supervisionados pelos professores orientadores e monitores, aplicam os conhecimentos na realidade que desejam transformar. Fazem experiências e novas observações. Desenvolvem competências técnicas e científicas, integrando saberes e fazeres; é a fase da implementação (PPC, 2014).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

A formação por alternâncias na educação superior apresenta tempo-espço de formação que coexistem, a busca da articulação entre as mais diversas ciências e o que está dado, colocando em ação o desenvolvimento do estudante, do seu projeto profissional e de vida, elemento base no processo de formação do profissional, uma espécie de perfil acadêmico para ser vivido depois do curso. A Figura 8 apresenta dois tempos-espços de formação: tempo-espço comunidade e tempo-espço universidade, que articulam três movimentos formativos, descritos no PPC (2014) do curso: o primeiro momento de observar/estudar “prática-teoria; o segundo momento de problematização, refletir/criticar “teoria-prática”; e o terceiro momento de aplicação, fazer/produzir novos conhecimentos já sistematizados, “prática-teoria. Vejamos a representação da Figura 8 criada a partir do Anexo C, que apresenta modelo de horário das aulas nos diferentes tempos-espços que perpassam as alternâncias.

Figura 8 – Ciclo de formação por alternâncias

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dos três movimentos, dois acontecem no tempo-espaço comunidade e um no tempo-espaço universidade. Porém, imprescindível é o tempo-espaço universidade, pois é nele que o estudante realiza a colocação em comum do plano de estudo, preparado na alternância passada, realiza reflexões científicas a respeito do tema com auxílio do professor, biblioteca, laboratórios e prepara o novo plano de estudo para a alternância seguinte. Isso porque os estudos no tempo-espaço comunidade estão diretamente ligados às práticas de formação e seus instrumentos pedagógicos que operacionalizam a educação superior.

Com base no que está exposto no Quadro 11, os documentos analisados deixam claro os três momentos em movimento, descritos no PPC e que parece mais próxima da ideia freiriana, ação-reflexão-ação. Porém, quando analisamos as entrevistas de egressos e professores é evidente o movimento das alternâncias que busco representar nas Figuras 08, 09 e 10, “Durante o curso as disciplinas que eu trabalhei eu tentei usar a alternância como uma problematização usar o instrumento da alternância [...]” (P03), “Tempo e espaço universidade é o momento em que o acadêmico vem com as suas experiências da propriedade e que vai debater as suas experiências dentro da universidade [...]” (P02), “a gente pega a teoria, vem a prática leva a prática para dentro da sala de aula e ocorre discussões do assunto em sala de aula troca de ideias entre colegas entre professores não é só o professor que tá ensinando [...]” (E05). O que chama atenção é a operacionalização das disciplinas (Anexo C) e os instrumentos pedagógicos utilizados pelas práticas de formação no decorrer do curso.

Ao analisar tal esquema, e compondo com outro referencial para compreender teoria e prática, proponho uma nova representação dos tempos-espços e movimentos formativos como ciclo de formação por alternâncias.

1º movimento: tempo-espço comunidade. Pode ser desencadeado tanto na Universidade como na propriedade ou comunidade, mais abrangente do estudante (cidade, região). Nesse sentido, a leitura de contexto (realidade) vai além da localização do espço rural da propriedade familiar ou do aluno. É preciso entender as relações do que se produz a partir das políticas de desenvolvimento regional, os impactos e porque essas propriedades estão localizadas e sofrem determinadas ações. É importante que o aluno (que já sabe muito da sua propriedade) aprenda a ler as dificuldades que têm a partir de um contexto mais global (econômico, social e político). Portanto, esse primeiro movimento pode ser criado nas alternâncias, tanto no espço da universidade, como no espço da comunidade (como em outros espços da comunidade de forma mais ampla). Entram em cena os sindicatos atuantes na região, as associações e estudo das políticas que podem compor com a universidade, para que todos os locais onde os alunos estão localizados sejam atendidos por ciclos formativos de desenvolvimento do campo. Nesse momento, a coformação estaria operando nas distintas localidades, com palestras, trabalhos práticos, campos experimentais, seminários, envolvendo todos os moradores daquela comunidade.

Então, no gérmen da formação por alternâncias, mais uma camada é tecida junto com o processo formativo do curso. A formação da comunidade do sujeito ganha com a relação da universidade, essa que impacta em todas as esferas comunitárias. Desta forma, a relação teoria-prática se dá em todos os sentidos, não apenas mais a teoria ou mais a prática, mas elas são intercambiadas, tanto no estudo, como nas ações práticas e, por isso, entendidas como indissociáveis.

2º movimento: tempo-espço universidade. Esse movimento abrange e integra todo o processo formativo das alternâncias. Ele não é estático, acontece permeando e intercalando todos os elos da espiral. Com um diagnóstico da situação da propriedade, mas agora, com a localização e análise econômica, social e política (inicial), o aluno pode criar seu projeto profissional e de vida com ajuda da turma, dos professores e, no final, convidar todos que entraram na primeira fase da construção do projeto para ser analisado (associações, especialistas/professores, etc...) com grupos de estudo/orientação e fórum de discussão dos projetos.

Esse movimento é composto por muitas idas e vindas para a propriedade e para a Universidade, mas todas com tarefas para que o projeto profissional e de vida seja construído com mais intensidade de estudo e pesquisas envolvidas.

Um processo contínuo de relação entre os dois tempos, mas com um movimento de hiper crítica e síntese das aprendizagens e divulgação comunitária que deve constar no experimento que está produzindo na sua propriedade, por meio do projeto, mas também, com atividades na comunidade mais ampla, como: atividades de “conversas com a comunidade” que começa a fazer com a ajuda dos professores, falando sobre seu experimento e abrangência social para a comunidade, se mais pessoas quiserem fazer, compor uma possível organização comunitária sobre o tema.

Os três momentos de formação em movimento (autoformação, heteroformação e ecoformação) andam sempre juntos, nos dois tempos-espacos (comunidade e universidade). Eles permeiam tudo e, portanto, estamos diante de um novo conceito de teoria-prática e novo conceito de formação: os três movimentos de formação integrados e sempre acompanhados dos dois tempos-espacos.

No primeiro momento, os professores ajudam a levantar questões para serem investigadas no campo, não dão respostas, dizendo o que devem fazer, mas perguntando, levantando questões. Então, os estudantes, iniciam entrevistando pais, vizinhos, familiares, para saber como essas práticas do campo se instalaram entre eles. Os professores ajudam a buscar na literatura a história de tais práticas. No confronto dessas verdades, eles vão construindo seu projeto profissional e de vida em meio a sua formação geral que passa a ser potencializada.

Na Figura 8, apresento o ciclo formativo das alternâncias no ensino superior, que chamo de “cultura das alternâncias”, estabelecendo um *ethos* da formação por alternâncias, um jeito de ser, de se constituir a partir de dois momentos e três movimentos. Os momentos tempos-espacos, comunidade-universidade e os movimentos auto, hetero e ecoformação, constituem-se somente se partirmos de mais de uma alternância, logo, alternâncias.

5.2 As alternâncias e a formação profissional de nível superior

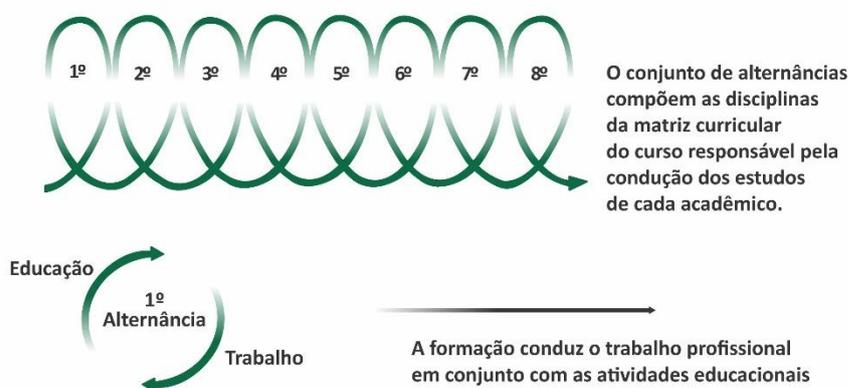
Pouco se tem discutido sobre a terminologia “alternâncias” na educação como um todo quando se traz para o debate na educação superior, parece ainda mais distante do que está implementado nas mais diversas e inovadoras propostas pedagógicas existentes. Nos poucos

espaços de discussão, as alternâncias que se têm observado na educação superior estão atreladas a dois polos, contraditoriamente dispostos e que podem ser interpretados como ato educativo que promove modelos historicamente tradicionais de desenvolvimento educacional. Por um lado, se teoriza e por outro se pratica, constituindo incertezas perigosas no processo de formação profissional.

Pensar nas dimensões teoria-prática para compor as alternâncias nos remete à ideia de Veiga-Neto (2015), de que estamos nos reportando a um falso problema, pois depende da forma que olhamos e entendemos o mundo. Se olharmos pela teoria dos dois mundos (Platão), vamos vê-lo sempre de forma binária. No entanto, se olharmos fora desse arco, vamos enxergá-lo com muitas nuances e formas, não apenas binariamente. É o que, nas alternâncias, aponto como uma espécie de solução para o aprendizado contínuo e de forma a construir apenas conhecimentos mais complexos, que apresento na ideia de espiral na Figura 9, surgindo como uma possibilidade de conectar a educação ao mundo do trabalho e de vida acadêmica e em sociedade.

A formação por alternâncias que indico como possibilidade de formação integral e integrada ao trabalho e à vida em sociedade constitui-se em espiral, no conjunto das alternâncias, pois as práticas de formação perpassam os tempos e espaços de formação, os momentos de trabalho profissional auxiliam na condução dos estudos e no conjunto de disciplinas, seus conteúdos operacionalizam a matriz do curso. Os diferentes tempos-espacos de formação coexistem e indissociam-se teorias-práticas, por meio do trabalho e dos estudos. É nesse momento que se articulam, em movimento, a educação e o trabalho, produzindo e/ou adquirindo conhecimentos. Diante disso, têm-se as alternâncias.

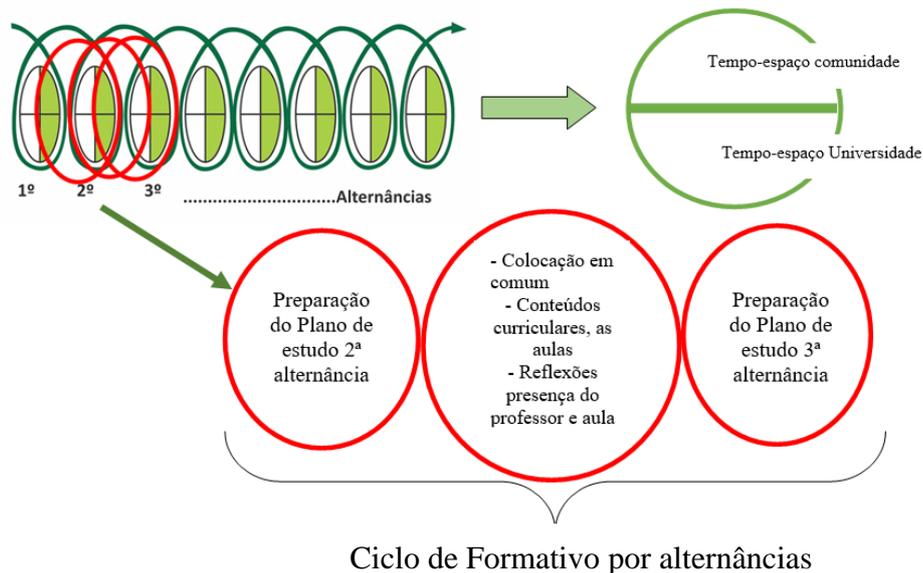
Figura 9 – As alternâncias como processo educativo



Fonte: Elaborada pelo autor.

O PPC do curso analisado apresenta em seu processo formativo o viés profissional, característica dos cursos tecnológicos e os objetivos apontam para a profissionalização, portanto, um curso voltado ao mundo do trabalho. O que está determinado na formação por alternância e apontado nos estudos feitos frente ao tema são os meios e os fins (GIMONET, 2002, 2007; PINEAU, 2002). As alternâncias, evidenciadas no Anexo C e representadas nas figuras em forma de espiral, dão sentido à indissociabilidade entre os tempos-espacos e aos processos formativos que integram, além da autofomação, heteroformação e ecoformação a teoria e prática.

Figura 10 – Da alternância para alternâncias



Fonte: Elaborada pelo autor.

Através da Figura 10, busco explicar a compreensão de que as análises apontam para o seguinte entendimento quanto ao conceito de uma alternância – o início da 2ª alternância se dava no final da 1ª alternância, momento em que preparavam o plano de estudo, portanto no tempo-espaco universidade, o estudante na posse do plano de estudo (voltado à determinada disciplina curricular) dirigia-se ao tempo-espaco comunidade, local onde observava e discutia a sua realidade frente ao tema (disciplina) preparando-se para os estudos no tempo-espaco universidade, ao chegar na Universidade, cada estudante apresentava seu plano de estudo no coletivo, ponto de partida para as reflexões que o professor preparou sobre os conteúdos da disciplina, antes de encerrar a 2ª alternância, inicia a preparação do plano de estudo da 3ª alternância e assim sucessivamente. Posso, então, afirmar que nas entrevistas, tanto com

egressos, como com professores, fica claro que o final de uma alternância é o início da outra. Diante disso, os dois tempos-espacos se tornam indissociados na ideia de “alternâncias” e compõem uma relação trabalho-educação, teoria-prática, de forma que estejam integradas, sem que deixem de existir em suas dimensões específicas. O início de uma alternância se dá antes do encerramento da outra (alter), e esta prossegue e se encerra somente depois da seguinte iniciar. Isso explica a lógica dos dois tempos em três movimentos, o início e o fim de uma alternância ocorre no tempo universidade, mas atua no tempo comunidade – aqui a lógica da indissociabilidade teoria-prática se solidifica. O que estou propondo é que esse início e fim de uma alternância não finaliza, mas integra o outro movimento da alternância. Não temos como saber o que o aluno realmente aprendeu, nem separar o conhecimento que ele vai continuar solidificando em etapas subsequentes. Portanto, as alternâncias se sucedem e, além disso, elas se integram às próximas, pois o conhecimento passa a integrar os próximos movimentos de alternâncias.

O ciclo não é estático, se movimenta constantemente. O aluno vai buscá-lo, sempre que precisar, para a construção de seu projeto de vida e profissional. Esses movimentos são trilhas que se integram, mas com paradas estratégicas, nas quais é preciso avaliar de forma mais intensa o percurso feito e criar a continuidade do processo.

O processo em que se dá a reciprocidade pressupõe um contínuo, visto que não existe um momento pontual em que se esteja impregnado de tanta teoria, que se possa prescindir de outros conhecimentos para melhor orientar o fazer e, da mesma forma, não há fazer humano que se constitua estático e a-histórico, que possa prescindir da teoria já produzida e por produzir. Essas reflexões destacam pontos fundamentais e facilitadores de conexões, como foco de análise para todos aqueles que se dedicam à educação. É fundamental conhecer e compreender quem são os sujeitos que aprendem, seus saberes e o que valorizam. O conhecimento prévio amplia campos em que poderão ocorrer, com maior facilidade, a conexão, aproximando os saberes do senso comum aos conhecimentos científicos. Contudo, não se pode dizer que a prática é o critério da verdade, pura e simplesmente. Assim também, o simples fato de uma teoria explicar a prática não a faz necessariamente verdadeira. Portanto, de uma mesma teoria podemos deduzir várias práticas opcionais, o que aparece claro nas falas.

Quadro 12 – Reciprocidade dos tempos-espacos, comunidade-universidade

Bom, os alunos tentavam usar quando estava em tempo comunidade era **aplicação do conhecimento, então trabalhado na sala de aula** e conseqüentemente quando estava em sala de aula, se agregava o trabalho ou **atividade essa experiência comum prática do acadêmico com a teoria em sala de aula**, então havia uma mesclagem entre o tempo em comunidade e o tempo em Universidade, onde enquanto **ele estava em casa ele estava estudando trabalhando os conteúdos desenvolvendo na sua prática e ao mesmo tempo**, quando estava em tempo de universitário a gente tentava associar essa prática, essa experiência do acadêmico com a teoria e aplicação do estudo (P01).

Eu acredito que o **tempo comunidade é um tempo onde que o aluno vai estar aprofundando a teoria, mas aplicando na sua realidade na sua propriedade práticas que vai problematiza teoria e a teoria vai fundamentar a prática** que tem e é isso que o curso coloca para fazer (P04).

Bom, nós estudava, fazia as pesquisas, depois no final da pesquisa, ali depois que nos fazia a parte prática, a teórica nós fazia na prática lá no campus e depois vinha fazer a prática em casa também e **tinha teórica em casa também**, tinha, o professor passava um conteúdo, mas nós estudava e já estava na propriedade, **já ia fazendo para ver se funcionava na prática como funciona na teoria** (E03).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

Na perspectiva de que as alternâncias se encaixam na lógica da experimentação, não basta adotar pedagogias ativas, o fato de estar em movimento, constrói e reconstrói os fatos a todo o momento, o ir e vir do estudante, torna clara a indissociabilidade entre os tempos-espacos de formação durante o curso, porém quando analisa-se a prática dos professores sem a lógica da indissociabilidade das instituições, na concepção dos estudos dos alunos, os tempos-espacos continuam fragmentados. Observo duas faces, quando a fala se volta “ia fazendo para ver se funcionava na prática como funciona na teoria” (E03), característica nítida de que ainda existe dicotomia teoria-prática nas práticas dos professores.

5.3 Concepções da formação por alternâncias na educação superior

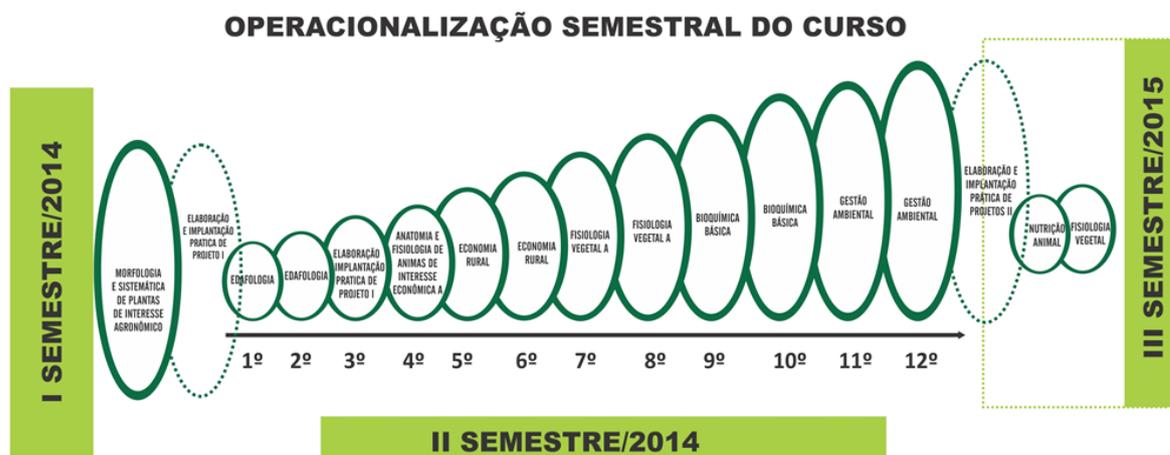
Quando as alternâncias operam organicamente passam a mobilizar diversas pedagogias, princípios educativos no meio profissional e universitário, valorizando a cultura local, os saberes populares e passam a ter nas próprias famílias o seu território como questionadores do que desejam, precisam e, que cultura utilizarão para o seu desenvolvimento, portanto passam a fazer suas escolhas, ser sujeitos do que desejam e isso está diretamente ligado à autonomia que circunda a dinâmica educativa das alternâncias.

Gimonet (2007, p. 118) apresenta três tipos de alternâncias: falsa alternância; alternância aproximativa e alternância real. Pressupõe que não basta um curso realizar atividades alternadas, com a sistematização de experiências em diferentes tempos, que são

precedidos de espaços diferentes. Por outro lado, também não pode ser reduzido a relações entre um e outro, teoria-prática ou estudo-trabalho.

Convém, todavia, diferenciar a alternância do ponto de vista da instituição e da pessoa. De fato, a implementação de uma alternância real por um organismo de formação não garante uma alternância integrativa para cada formando. É cada formando que alterna e não a instituição e as aprendizagens de cada um, as relações, conexões e integrações que supõe e que dependem dele mesmo: suas implicações, suas motivações, seu projeto que dão sentido, coerência, unidade e continuidade ao percurso formativo (GIMONET, 2007, p. 120).

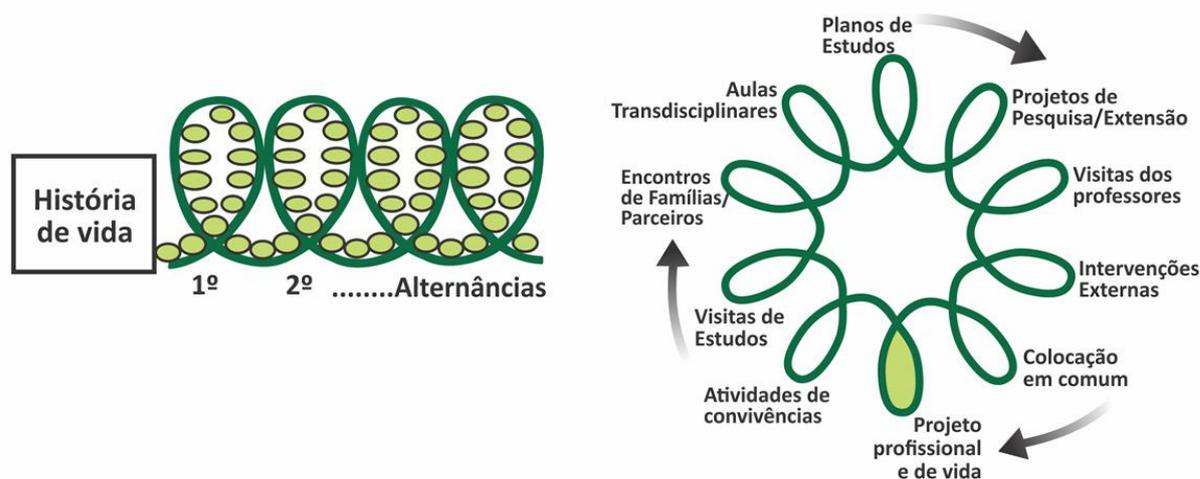
É importante retomar essa questão do sujeito que vive a formação por alternâncias e o curso durante seu processo formativo. Não há uma estrutura que garanta um processo formativo de qualidade, tendo em vista que as estruturas curriculares nos ajudam a criar possibilidades para um processo formativo menos fragmentado com a vida e a profissão, mas não garantem os efeitos. O movimento de auto-formação e de criação de uma cultura de alternâncias também é relevante, no qual podemos entender a partir do conceito de “*ethos* de formação”, de Dal’Igna e Fabris (2015, p. 81), “Ao mesmo tempo, esse *ethos* envolve uma escolha e um pertencimento, mas também uma atitude crítica, a qual pode funcionar como princípio de transformação”. As autoras apresentam ainda argumentações a respeito de tempos que fortalecem políticas neoliberais: “O que pretendemos mostrar é que esse conceito produz ‘formações aceleradas’, que podem ser compradas em pacotes e subsidiadas em suaves prestações” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 81). Ainda, destaca-se importante que durante as alternâncias e as estações de avaliação e reprogramação sejam analisados os processos de cada aluno, “suas implicações, suas motivações, seu projeto que dão sentido, coerência, unidade e continuidade ao percurso formativo”, conforme Gimonet (2007, p. 120).

Figura 11 – Organização e gestão semestral do curso

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Figura 11 tem como objetivo apresentar a organização e a gestão dos semestres do curso e em que pese a concepção de alternâncias. Percebe-se que cada alternância se constitui de dois tempos e três movimentos, portanto, a segunda alternância precisa da existência da primeira e da terceira para que possa existir e assim sucessivamente. O exemplo demonstra, inicialmente, a existência de uma conexão entre os semestres, o que se dá pelo projeto profissional e de vida através da disciplina de elaboração e implantação prática de projetos. Também se observa a conexão entre as disciplinas do curso que operam separadamente, porém o que estabelece as alternâncias não são as disciplinas, os conteúdos e as aulas de forma isolada, esses constituem apenas um tempo-espço das alternâncias. “A aula só constitui um dos tempos da formação alternada, só é eficiente se for precedida por tempos e atividades que preparam os jovens a recebê-las e se for seguida por outras que lhe garantem a concretização ou a assimilação” (GIMONET, 2007, p. 53).

Na Figura 11 busco uma espécie de gene das alternâncias, que está centrada nos instrumentos pedagógicos e que articulam o processo ensino-aprendizagem. As práticas de formação por alternâncias podem seguir uma lógica horizontal (Figura 10), porém o papel que o projeto profissional e de vida assume nas alternâncias acabam por mobilizar situações e questões concretas do mundo do trabalho vivido pelo estudante, trazendo experiências e provocando novas experimentações educativas e produtivas que, ao mobilizarem teorias, possibilitam novas práticas.

Figura 12 – Projeto Profissional e de vida como Gene das alternâncias

Fonte: Elaborado pelo autor.

Se a alternância real não está somente nas aulas, nos conteúdos e nas disciplinas conforme apresentada por Duffaure e Robert (1955), Chartier (2003), Pineau (2003), Puig-Calvó (2002) e Gimonet (2007), há de se deduzir que as alternâncias não se dão pela simples articulação de tempos-espacos, de um e outro, o que é argumentado pelas autoras Trindade; Vendramini (2011), ao apresentarem a alternância como tempos-espacos que se opõem e se fragmentam. Aqui parece estar a essência do debate, os tempos-espacos comunidade-universidade acontecem (Anexo C), portanto, existem. Temos uma dinâmica de ensino que produz diante do tempo-espaco comunidade e do tempo-espaco universidade, existe um e outro e que somente passam a formar uma unidade se forem precedidos por instrumentos pedagógicos que promovam práticas de formação dentro de um contexto, isto é, a indissociabilidade teoria-prática, educação-trabalho, comunidade-universidade, escola-empresa, emprego-formação ocorre na medida em que se coloca também a indissociabilidade entre as instituições, os espacos dos sujeitos em formação, os formadores e a organização do curso diante da sociedade, do mundo, então a indissociabilidade teoria-prática, educação-trabalho, precisa mais que um simples alternar de tempos-espacos ou de práticas de ensino exercida pelo professor e ou aplicadas pelo aluno.

Portanto, deixa de interessar a relação entre prática-teoria e teoria-prática. O que está indissociado são as ciências, os conteúdos, as disciplinas, os conceitos, as teorias, bem como o trabalho-educação, emprego-estudo, os tempos-espacos na comunidade e os tempos-espacos universidade, sendo possível ser implementado em qualquer curso de educação superior, pois o que move a educação superior são as profissões e, se diante delas temos o estudo e o

trabalho, nas alternâncias tornam-se indissociadas, temos então o grande achado das alternâncias. Tem-se, dessa forma, o projeto profissional e de vida como um gene das alternâncias, operando como possibilidade de que o que interessa nos diferentes tempos-espacos é o conhecimento que se amplia na comunidade e universidade.

Quadro 13 – Indissociabilidade tempos-espacos, comunidade-universidade

Eu acho que era uma só, **não existia totalmente essa separação**, por que a gente ia para lá para tá aprendendo coisas novas e trazendo coisas novas de lá, para cá, então era tudo meio, que era junto, era tudo unido, era praticamente a mesma coisa, passado de forma bem simples para gente, para gente aplicar aqui, **então não existia essa, essa separação bruta**, sabe, sai daqui agora tu vai lá, tu vai sentar numa cadeirinha e tu só vai aprender. Eu acho que era tudo junto, então, de repente outros cursos como é o outro setor de repente, vai existir essa separação mais bruta né, mas como era tudo ligado ali na agricultura, no interior, no agropecuário, mesmo então era tudo para mim, pelo menos, era tudo, tudo junto. Um curso que forma profissionais para trabalhar em relação ou meio agropecuário, é isso (E06).

Essa questão da alternância que foi criado na França, para nós aqui algo novo, uma inovação, mas assim que **garante você conciliar o que você aprende na universidade com a prática**, mas muitas vezes você só tá na universidade, fica cinco anos estudando lá, três anos e meio estudando, fazendo um curso e sai de lá e não tem aquele contato com a terra, com aquilo que é a prática realmente, então parte da alternância, deu para mim, principalmente deu para mim, conciliar e aprender mais (E04).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

Os instrumentos pedagógicos⁴⁵ de formação por alternâncias são muitos, representados na Figura 11, cada um com suas características, desenvolvidos a partir das necessidades do curso. São, portanto, mecanismos que vão garantir o funcionamento pedagógico das alternâncias. Por um lado, a indissociabilidade trabalho-educação, tempo-espaco comunidade e universidade e, por outro, a progressão da aprendizagem do sujeito em formação que vão constituindo em espiral um conjunto de alternâncias organizadas. Essas formam um percurso formativo e planejado, sempre com a participação dos estudantes, pois os instrumentos pedagógicos levam o aluno a organizar e planejar suas atividades em conjunto com o que propõem os professores. Estamos aqui diante das práticas de formação por alternâncias na educação superior.

Os documentos analisados apresentam seis instrumentos pedagógicos de maior intensidade: plano de estudo; colocação em comum; visitas de estudo; visitas dos professores;

⁴⁵ Gimonet (2007, p. 28) fala em instrumentos pedagógicos como dispositivos pedagógicos, estes por sua vez articulam os meios e as finalidades da formação. CEFFAs do Brasil utilizam como instrumentos didáticos ou ferramentas pedagógicas.

atividades de convivência; e projeto profissional e de vida. Aparecem na organização do curso também: projetos de pesquisa/extensão e experimentações; intervenções externas; aulas transdisciplinares; e encontros de famílias. Estes instrumentos pedagógicos mobilizam as práticas de formação e o que chama atenção é o trabalho de conclusão do curso, chamado de Projeto Profissional e de Vida que passa a substituir o tradicional TCC em que no final do curso o acadêmico apresenta seus estudos a uma banca avaliadora. Esse projeto profissional é a síntese do ciclo formativo por alternâncias que cada um viveu durante seu processo formativo.

No curso analisado, o projeto profissional e de vida é construído no decorrer da formação, consiste num projeto profissional, com vistas a oportunizar espaço de trabalho e renda depois de formado, mas também de vida, que valorize o conhecimento pessoal e social, suas relações de vida no mundo contemporâneo. O projeto profissional e de vida segue um regulamento e manual, pré-estabelecidos pelo NDE – Núcleo Docente Estruturante do curso – , trabalhados nos conteúdos da disciplina de elaboração e implantação prática de projetos no decorrer de cada semestre e, ao final do curso, o acadêmico apresenta seu projeto profissional e de vida em seminário de avaliação e divulgação prática do projeto aberto à comunidade, sendo avaliado pela comunidade, entidades e membros ativos do local em que o projeto foi vinculado. Os seminários ocorrem nos municípios e sempre que possível *in loco*, onde o acadêmico apresenta seu trabalho de conclusão escrito e implementado.

A luz do exposto, a concepção da formação por alternâncias no curso analisado apresenta uma capacidade de vincular o acadêmico ao mundo do trabalho. Para os egressos (Quadro 12), a formação por alternâncias melhora a conexão do futuro profissional, que vive experimentações profissionais antes de estar formado, o que aproxima o recém-formado ao mundo do trabalho.

5.4 A articulação entre trabalho e educação

Os seres humanos são produzidos pelas ações que realizam. Entender a articulação existente entre trabalho-educação e educação-trabalho é primordial, pois esta relação é identidade história e que levou ao desenvolvimento dos seres humanos, ao aprendermos produzimos, isto é, produzir é um ato de aprendizagem.

Ora, o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome trabalho. Podemos, pois, dizer que a

existência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

É necessário compreender que a formação por alternâncias tem significados e significações extremamente importantes e que precisam ser consideradas ao discutir educação e trabalho, pensar na construção da autonomia do sujeito em formação. Porém, o trabalho por si só não constitui uma ferramenta dessa construção, pois atua na cultura do capital e em busca de extrair do conhecimento possibilidades de ampliar a disputa pelo próprio capital. Então, é necessário operar a ideia de trabalho de forma diferente e o que parece claro na formação por alternâncias é a ideia de trabalho produtivo “desinteressado”, que vai muito além de um espaço de trabalho e renda do sujeito na sociedade, conforme aponta Nosella (2011, p. 11):

Trata-se de uma estratégia educativa que visa a formar o aluno com base no trabalho produtivo “desinteressado”, isto é, não imediatamente profissionalizante, visto em seu horizonte amplo, enquanto história e filosofia da transformação e humanização da natureza. Nesse sentido, trabalho transcende, portanto, a noção de emprego.

Se os objetivos da formação por alternâncias estão baseados na relação entre trabalho e formação, a fala dos egressos demonstram conhecer a experiência dos colegas. Os acadêmicos passam a ter e fazer novas experimentações, o que denota realmente ser uma dinâmica de educação superior potente, no que diz respeito à inserção junto ao mundo do trabalho.

Quadro 14 – As experiências e a inserção no mundo do trabalho

Uma forma da gente aprender mais, não só com as matérias que os professores passaram, mas também com os próprios educandos, que estavam ali, essa troca de experiência ele foi agregando mais conhecimento né, também tá colocando experiências lá, que a gente também fazia na universidade experiência acadêmica lá, tanto sobre forragens tanto de piscicultura, de avicultura alí, para mim estar colocando na propriedade e hoje estar conversando com outros agricultores e ter essa visão mais abrangente (E04).

Bom eu acho que como é em alternância nós ficava lá aprendia a parte teórica lá tinha aula prática também e como nós juntava os dois lados estudava lá e depois vinha praticar em casa a gente conseguiu aliar parte teórica e a parte prática assim e pegando mais fácil do que lá estudar uma semana inteira e depois chega no fim da semana não lembra do começo que tu estudou eu acho que a **troca de experiências entre o pessoal lá também durante as aulas e o tempo comunidade que nós tinha teve muito**. Se alguém tinha alguma dúvida saber alguma coisa lá durante as conversas para nós se falava e daí tá tinha um colega lá, não, mas eu já fiz isso, faz assim que funciona, então a troca de experiência lá entre os colegas lá era bem interessante (E03).

Atendendo também, à Resolução do CNE/CP 2, de 18 de junho de 2007, do Conselho Nacional de Educação, a prática na matriz curricular do Curso, não está **reduzida a um espaço isolado e desarticulado do restante do Curso**. Ela acontece em diferentes tempos e espaços curriculares: a) no contexto interno das áreas ou disciplinas: todas as disciplinas que constituem o currículo (não apenas as pedagógicas) apresentam sua dimensão prática; b) em tempos e espaços curriculares específicos: com finalidade de promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema, características do cotidiano profissional; c) na prática profissional e estágios: o conhecimento prático é trabalhado em atividades de ensino, pesquisa e estudos aplicados junto a empresas públicas e privadas, organizações sem fins lucrativos e em empresas/propriedades rurais (PPC, 2014).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

A proposta pedagógica do curso aponta claramente esta relação da formação com o trabalho nos diferentes tempos-espços formativos durante o curso. Tanto nas disciplinas como no cotidiano vivido pelo aluno, as práticas profissionais apresentam-se como uma iniciação para o trabalho, portanto formativo, como diz Nosella (2011), um trabalho produtivo e escolar.

O que observo é uma estreita relação entre a nova cultura do Capitalismo (SENETT, 2009) e os princípios da combinação da educação e o trabalho fabril (MARX, 1988). Parece ainda mais claro quando buscamos no surgimento da pedagogia da alternância (CHARTIER, 2003), em que o jovem não quer mais ir para a escola, revela ao seu pai que deseja fazer coisas com as mãos, quer trabalhar e aprender com o trabalho.

A articulação entre trabalho e educação tem acompanhado a evolução dos povos, atravessando diferentes épocas do desenvolvimento das sociedades. Portanto, a relação educação e trabalho tem um histórico, por vezes, em propostas educativas que superam a dicotomia entre trabalhadores e os donos do capital, e em momento de forma mais acentuada, como na contemporaneidade em que os donos do capital exercem forças sobre o trabalho modernizado, mecanizado, robotizado e que passam a fragilizar o espaço simples de trabalho. O trabalho como princípio educativo apresenta-se vinculado ao processo de industrialização, vejamos o que diz Nosella (2011, p. 2):

O trabalho como princípio educativo foi pensado e proposto no campo das ciências da educação a partir do processo de industrialização, quando os homens compreenderam que o conhecimento científico necessário à indústria era fruto da articulação entre as atividades práticas e os estudos teóricos, uma vez que a inteligência e as mãos executavam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas teóricas e práticas (Iluminismo). Daí, o trabalho moderno passou a ser considerado o princípio de todo processo educativo, cujo objetivo geral era capacitar as gerações mais novas a transformar a natureza, de forma científica e

coletivamente, humanizando-a. Consequentemente, caberia à instituição escolar desenvolver atividades didáticas específicas e próprias de cada fase etária visando a alcançar este objetivo geral.

Como estamos diante da formação por alternâncias implementada no ensino superior, momento em que o estudante encontra-se próximo do mundo do trabalho, o que observo é que o trabalho é um elo entre os estudos e as atividades laborais do futuro profissional e quando acontece na fase em que o estudante está mais próximo do mundo do trabalho, isto é, na fase que está ingressando nas atividades profissionais, os efeitos podem ser interessantes no que diz respeito à valorização da cultura local e seu desenvolvimento.

Na formação por alternâncias do curso em análise aparece, com bastante clareza nas falas dos egressos, a ideia de desenvolvimento local e construção do conhecimento, o que caracteriza uma relação entre educação e trabalho madura e consistente, “para conviver com as pessoas na sociedade a gente tem que aprender a ouvir, a falar, a defender a nossa opinião, mas também aceitar a opinião das outras pessoas” (E05). Portanto, a relação trabalho e educação se dá pelo princípio do trabalho, porém o que caracteriza são os princípios da educação e não do trabalho. Mesmo que o mundo contemporâneo apregoa limites na estruturação humana dos sujeitos, eles apresentam consciência de seu espaço, portanto convivem e atribuem um respeito a estas relações, mas não como um processo com fim em si mesmo.

Se partirmos dos conceitos do capital financeiro internacional do mundo contemporâneo, podemos dizer: de que vale desenvolver a capacidade de fazer escolhas, de saber ouvir, de saber ser (GADOTTI, 202; 2005), se estamos diante de um mundo endêmico de desemprego estruturante (FRIGOTTO, 1999). Dessa forma, desenvolver pessoas pensantes nos parece uma saída inteligente, e claro, isto não se dará pelo trabalho ou pela educação, separadamente, precisamos desenvolver dinâmicas de aprendizagem que estejam indissociadas que o trabalho-educação sejam corresponsáveis pelo desenvolvimento do meio (PUIG-CALVÓ, 2002; NOSELLA, 2011) em que vivem os sujeitos e que estão em constante desenvolvimento.

5.5 O sentido das práticas de formação por alternâncias e a formação profissional

Ao realizar atividades produtivas (agropecuárias) o trabalho passa a ser um ato de aprendizagem (SAVIANI, 2007). Estamos, então, diante da profissionalização apontada nas alternâncias (DUFFAURE; ROBERT, 1955; CHARTIER, 2003; PINEAU, 2003; PUIG-

CALVÓ, 2002; GIMONET, 2007), de que ao realizar atividades, neste caso trabalho, estamos aprendendo e ao mesmo tempo produzindo. Isto leva a aprofundar a problematização apresentada no projeto de pesquisa, sobre o que produzem as práticas de formação por alternância num curso superior, quais os sentidos, sua relação e os efeitos possíveis de serem constatados nessa dinâmica de educação superior.

A partir das constatações existentes nos documentos do curso, nas análises das entrevistas com egressos e professores, parece estarmos diante de um curso superior diferenciado, não pela indissociabilidade teoria-prática, que mesmo sendo buscada, pretendida, aparece por vezes fragmentada em muitas das falas dos egressos: “Bom eu acho que como é em alternância nós ficávamos lá aprendia a parte teórica [...]” (E03) e na prática pedagógica dos professores “[...] em propriedades que tinham convênio com a universidade e se desenvolve então os termos peculiares a atividade a essa prática e os conteúdos trabalhados em sala de aula” (P01). O próprio PPC do curso fala a respeito das duas faces: “A relação teoria-prática, entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo, está presente desde o primeiro semestre do Curso, mediante projetos e atividades, incluídos na carga horária semanal das diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular (PPC, 2014).

Porém, observa que essa antiga e conservadora ideia de que se faz teoria e depois se faz prática aparece vinculada com a ideia de prática profissional, o que me leva a perceber que existe uma iniciativa de indissociabilidade teoria-prática. Porém, o que realmente demonstra a indissociabilidade se refere ao trabalho-educação, produzir-aprendendo. A formação profissional é indissociada das atividades de produção, o que temos é trabalho produtivo desinteressado (NOSELLA, 2011), o trabalho é aprendizagem (SAVIANI, 2007), “A URI concebe a Prática Profissional como atividade que perpassa todo o curso, na inter-relação teoria/prática, não se constituindo, pois, em atividade terminal do curso” (PPC, 2014). Portanto, o que existe é uma forte conexão teoria-prática, numa dinâmica de tempo-espço, na comunidade-universidade. O que está indissociado são os tempos-espços de formação e as ciências, as teorias, as práticas são o que garantem esta indissociabilidade bem como o uso dos instrumentos pedagógicos utilizados, manuseados e desenvolvidos nas práticas dos professores.

Quadro 15 – O trabalho produtivo e a formação

Bom, inicialmente uma alternância anterior ao início da disciplina, **se fazia então o plano de ensino com os alunos, plano de estudo, onde já nesse momento se passava o que seria, iria ser trabalhado nas próximas alternâncias**, o aluno já levava então para ele fazer uma leitura um estudo em casa, que seria relativo a primeira aula então na próxima alternância, alternância seguinte, fazia-se então a parte teórica apresentação do conteúdo descritivo através de uso de quadro e também Datashow, PowerPoint usando outras ferramentas alguns vídeos ilustrativos e se fazia a partir disso colocação em comum, onde também os alunos traziam suas experiências e trocavam as experiências e se trocava as experiências decorrer dos dias nesse final de aula se fazia também um outro já encaminhada assim um outro material conteúdo, então uma atividade para o aluno fazer em casa no período, então tempo em comunidade onde também já servia para a seguir então o conteúdo relativo da disciplina sucessivamente até o término dos encontros que conforme o quantidade de créditos disciplina variavam de dois a quatro finais de semana associado a isso algumas práticas nas propriedades dos próprios acadêmicos ou em propriedades que tinham convênio com a universidade e se desenvolve então os termos peculiares a atividade a essa prática e os conteúdos trabalhados em sala de aula (P01).

A forma do pensar quando, eu entro para um curso que trabalha nesse modelo, o nosso pensar quanto educador é diferente a gente passa a enxergar que tudo o que aluno faz é uma experiência, e se ele faz ele foi movido ou foi levado por algo, por algum conhecimento e esse conhecimento está atrelado **aquilo que ele está fazendo no momento** eu passo a enxergar as coisas com que eu faço em sala de aula, não mais específico, vou trabalhar somente cálculo não eu estou enxergando calcula numa condição e aplicado a uma realidade (P02).

Eu acho que há **possibilidade de tu ter uma visão crítica das coisas**, de tu não estar contente com o que tá acontecendo, de tu não estar satisfeito com o que tá acontecendo, e tu sempre buscar uma resposta, sempre procurar daqui a pouco essa resposta não tá, não tá no professor, no acadêmico, essa resposta, daqui a pouco tá, no teu vizinho né, ou tá naquela pessoa mais velha, então tu não tem o foco de buscar só de buscar o conhecimento num livro, tu tenta abranger tudo né, tenta ouvir o teu vizinho, como era feito de que forma ele faz [...] (E01).

“Plano de Estudo: O objetivo geral do educando ter um plano de estudo a cada alternância é de favorecer uma percepção curiosa dos **problemas da vida, do dia a dia**, promovendo reflexão da vivência, com as interrogações que exigem pensar, organizar ideia a **fim de solucionar problemas da vida, do seu trabalho**. O plano de estudo o acadêmico agora egresso levava com ele do tempo-espço Universidade, para aprofundar e trabalhar em sua residência, no tempo-espço comunidade, durante a alternância; Colocação em Comum: Ao retornar ao tempo-espço Universidade, o educando trazia o questionamento do plano de estudo, que, juntamente com os demais colegas, monitores e professores, realiza a Colocação em Comum. As ideias discutidas eram avaliadas pelo grupo e, posteriormente, ordenadas frente ao tema em discussão, relacionando-as com os conteúdos das disciplinas que, após, eram debatidas de forma científica pelos monitores e professores. Estas respostas passam a formar um texto sobre o que se conhece, sendo que, muitas das respostas científicas, são encontradas pelos educandos nas pesquisas orientadas pelos educadores. Isto servirá de motivação e interesse do educando para **respostas mais complexas no seu cotidiano**; Visitas de estudo: as Visitas de Estudos foram organizadas em três momentos distintos: primeiramente, ocorre a fase de preparação da visita em sala de aula, em grupos ou individual. Esta fase caracteriza-se pelo fato de buscar elementos que possam auxiliar na explicação de dúvidas, diferenças de entendimentos e experiência. Posteriormente, ocorre a visita propriamente dita; esta será realizada em locais que expressem o assunto do tema em discussão. Todas as novidades são registradas, questionamentos são sugeridos e, na posse dessas informações, desenvolve-se o terceiro momento: a elaboração da síntese do assunto. De acordo com o assunto, duas visitas são realizadas para melhor compreensão do tema. Este recurso pedagógico é utilizado durante o tema para auxiliar nas explicações técnicas e científicas” (Relatório I etapa, 2015).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

Tanto professores e egressos, como os documentos do curso apontam a indissociabilidade teoria-prática, mas é no trabalho-educação que esta indissociabilidade se consolida, pois o professor não abandona a “aula”, “o conhecimento está atrelado àquilo que ele está fazendo”, “eu passo a enxergar as coisas com que eu faço em sala de aula” (P02). A sala de aula continua importante, faz sentido no processo de produção do conhecimento, a sala de aula não dói, não atrapalha, pelo contrário, o professor continua teorizando práticas e levando o aluno a praticar teorias sobre algo que lhe faz sentido.

O trabalho como aprendizagem é princípio das alternâncias. Então, temos aqui um forte elemento da formação por alternâncias na educação superior e apontamos o trabalho como elemento fundante na constituição da alternância real (GIMONET, 2007).

O relatório do primeiro semestre do curso aponta elementos importantes no que tange às práticas de formação por alternâncias constituídas de um conjunto de elementos. Estas práticas são elaboradas, conduzidas e organizadas com auxílio e uso de instrumentos pedagógicos das alternâncias, destes encontramos descrito a forma de funcionamento, das quais apontamos três com características voltadas a uma formação com base no trabalho.

As experiências dos educandos junto à propriedade familiar são a prova da construção do novo, de uma educação com inovação. Analisando sob o aspecto de que para aprender parte de uma experiência já existente, nem sempre sistematizada, porém existente, é a partir dela que ocorre raciocínio, análises, interpretações e, conseqüentemente, algo novo, até então inexistente. Observo que as experimentações passam a operar como recurso didático e como um alvo que o educando persegue, orientado e de forma disciplinada, sempre respeitando a espontaneidade que surgir.

A primeira pergunta investigativa busca analisar quais os sentidos das práticas de formação por alternâncias e o que produzem no tempo-espaço comunidade e universidade. Dentre as respostas, destacam-se: “[...] facilita para quem trabalha na lavoura poder trabalhar na lavoura e ao mesmo tempo estudar e poder praticar o que aprende” (E02). “Essa maneira da alternância na prática é teoria e prática e teoria-prática, é isso, eu não abriria mão de mudar” (E05). As respostas dos egressos E02 e E05 levam ao caminho de que o sentido das práticas de formação na formação por alternâncias está imbricado no trabalho, nas atividades de produção e não na educação. O primeiro argumento leva a entender que facilita “aprender trabalhando” e o segundo que “alternância na prática é teoria e prática”. São caminhos que levam ao entendimento de que o desdobramento do problema da pesquisa, que busca analisar o que as práticas de formação por alternâncias estão produzindo num curso de educação

superior, são de que na formação por alternâncias as práticas conduzem ao propósito de que o trabalho se torne o princípio educativo, promovendo a indissociabilidade entre os tempos-espacos de formação. Não há, portanto, uma separação entre os tempo-espaço, comunidade-universidade, os sentidos das práticas de formação passam a operar a teoria-prática, produção-estudo, trabalho-educação, economia-educação, emprego-estudo. Se estes sentidos não estão dicotomizados nas práticas de formação, temos o primeiro forte argumento de que as alternâncias na educação superior não são uma novidade, mas uma inovação.

6 INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

6.1 Práticas de formação alicerçadas na experimentação, teorias e práticas em ação

O sentido das práticas de formação por alternâncias estão em todas as dimensões de acesso ao conhecimento, tanto na dimensão teórica, quanto na dimensão prática, mas de forma mais intensa se fazem mais visíveis na experimentação, momento teórico-prático, que não se submetem um a outro, mas estabelecem uma reciprocidade, uma integração tal que as dimensões apenas se apresentam na experimentação como resultado, como prática de formação, como forma de atuar na agricultura e na pecuária, como neste curso. Esta condição, que mostra a indissociabilidade teoria-prática, parece apresentar a correlação que se institui, dando significado à relação entre ambos os termos. A interdependência é tal que não há evolução da prática sem a evolução da teoria e vice-versa e é diante deste argumento que passo a discutir a segunda questão de pesquisa, a qual diz respeito à indissociabilidade tempo-espaço, comunidade-universidade.

A experimentação coloca em ação teoria-prática e mostra que a verdade de uma teoria é relativa. Se seguirmos essa direção, a prática é uma criação da teoria, que permite a sua existência. Ao contrário da teoria, a prática se torna exclusiva e de certa forma apequena a teoria no momento em que se realiza, pois a cristaliza, mas sem a teoria irá se limitar a ser apenas uma tarefa. A experimentação do estudante leva em conta o tempo estudado e trabalhado, portanto, já transcorrido, vivido, dando experiência ao tempo que ainda está por vir.

A educação-formação por alternâncias do curso superior analisado traz em sua proposta pedagógica dois tempos-espaços distintos, mas que interagem – o tempo-espaço comunidade e o universidade. Para Nascimento (2004), existe relação entre teoria e prática, portanto, dois conceitos. Esses acontecem de forma dissociada: o primeiro tempo-espaço como comunidade, local das práticas agrícolas e o segundo tempo-espaço da escola, local de teoria e ao retornar à comunidade teria a somatória do praticado e teorizado.

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais (NASCIMENTO, 2004, p. 1).

A diversidade de experiência com a formação por alternância no Brasil tem se firmado no ensino fundamental e médio, conforme Silva (2007), Rodrigues (2008), Zonta (2014) e Pacheco (2013), bem como tantas outras pesquisas já apresentadas na revisão bibliográfica deste estudo. Os estudos estão voltados à educação do campo, ponto de partida para o surgimento da alternância (CHARTIER, 2003), o que denota uma evolução vigiada da educação por alternância no mundo.

A formação por alternância apresenta dois tempos-espacos: comunidade e universidade (GIMONET, 2007), com três movimentos que se perpassam: autoformação-heteroformação-ecoformação (PINEAU, 2004), modelo adotado basicamente na educação formal, ensino básico: fundamental e médio, e em muitos casos como educação informal, como foi seu início na França, em meados de 1930, quando o jovem Yves disse ao seu pai que queria fazer coisas com as mãos, queria trabalhar, pois os estudos não reproduziam suas atividades socioprofissionais (CHATIER, 2003; DUFFAURE; ROBERT, 1955).

Diante do tema em estudo e da complexidade que as alternâncias tem se manifestado na educação brasileira, e recentemente sendo adotada na educação superior, apresento os seguintes argumentos e que constituíram a pesquisa, na educação superior. Estamos diante de uma grande e oportuna inovação, “educação-formação por alternâncias na educação superior” e o que contextualiza este possível e futuro movimento das alternâncias na educação superior está diretamente ligado aos sentidos que as “práticas de formação por alternâncias” estão promovendo neste segmento de educação. Portanto, anuncio quatro argumentos que balizaram a pesquisa:

Argumento 01 – as alternâncias na educação superior operam mais próximas do mundo do trabalho, dando maior significação à sua operacionalização. Seu surgimento possibilita a operação dos chamados tempos-espacos, comunidade-universidade, de educação-produção, produção-democracia e emprego-trabalho, abandonando a dualidade existente entre ambas, as diferentes realidades coexistem e produzem nova ordem formativa e educacional;

Argumento 02 – o princípio das alternâncias se fundamenta nas alternâncias pedagógicas, momento em que o estudante é membro ativo da construção de sua formação. A existência de um PPC, uma matriz curricular, opera apenas como ponto de partida no processo formativo (educação-formação) do sujeito. A elaboração de seu plano de estudo conectado ao seu meio socioprofissional e sua comunidade é onde cria seu espaço de vida, que ocupa um lugar central como ponto de partida e de chegada no processo de formativo;

Argumento 03 – as práticas da educação-formação por alternâncias dão possibilidade de mais facilmente perceber a indissociabilidade entre teoria e prática. A teoria continua sendo teoria e a prática continua sendo prática, porém, uma não se sustenta sem a outra, então a indissociabilidade se expressa de forma mais potente na operacionalização. Portanto, quando uma opera a outra age também, o processo formativo precisa tornar consciente essa indissociabilidade durante toda formação neste curso;

Argumento 04 – a partilha entre os tempos-espacos da educação-formação por alternâncias se dá pelos estudos do aluno, junto ao seu projeto profissional e de vida. O interesse parte de quem busca o estudo ou a formação, momento em que se torna educação-formação, pois o projeto profissional e de vida opera nas diferentes ciências, indissociando as ciências e os tempos, passando a produzir, a partir de uma determinada realidade pessoal, possibilidades, novas oportunidades e que passam a ser fruto de um desejo personalizado, porém, com o olhar coletivo, ou seja, do pessoal para o local.

Estes quatro argumentos apontam para uma formação por alternâncias na educação superior como uma potente modalidade de educação superior, que não se trata de educação a distância e nem presencial e muito menos a junção dos dois. O que se busca é a constituição de uma educação-formação por alternâncias na educação superior. Dos quatro argumentos, dois se constituem a partir da ideia dos dois tempos (PINEAU, 2004), promovem a indissociabilidade tempo-espaço, produzindo teorias-práticas, e os outros dois argumentos, como organização dos três movimentos formativos, auto, hetero e ecoformação. Estamos diante de uma educação superior capaz de indissociar tempos-espacos, conseqüentemente, teoria-prática; produção-educação em movimento (espiral) caracterizam a construção do conhecimento profissional pessoal e desta possibilidade de um meio em evolução.

A análise que leva a estes quatro argumentos parte da concepção de que a educação superior tem buscado inúmeras formas de desenvolver-se no mundo contemporâneo, mas a capacidade de inserir os seus egressos na sociedade tem se limitado a acompanhar o desenvolvimento tecnológico imposto pelo capital financeiro internacional, criado pelo pensamento de outros. Portanto, inovar na educação superior, utilizando os princípios pedagógicos da alternância, significa dar condições de desenvolvimento ao sujeito em formação. Isso porque no momento em que se parte de uma determinada realidade e se busca elaborar e implantar um projeto profissional e de vida está possibilitando, sobretudo, entender sua situação diante do mundo e ampliando a sua capacidade de ser sujeito. Quando

possibilitamos um posicionamento e uma participação diante do mundo do trabalho, na sociedade do trabalho e na comunidade de produção de novos espaços profissionais produzidos também pelo sujeito em formação, estamos promovendo uma inovação na educação superior, “educação-formação”.

O centro das análises passa a operar diante de dois fortes argumentos:

- i) **argumento 01 e 03** – a indissociabilidade teoria-prática na formação por alternâncias ocorre em função da indissociabilidade do tempo-espaço, comunidade-universidade, vivido pelo aluno na educação-trabalho. Aqui dois tempos formativos (GIMONET, 2007; PINEAU, 2004).
- ii) **argumento 02 e 04** – as práticas de formação operam em alternâncias pedagógicas, com articulação de instrumentos pedagógicos específicos e criados pela dinâmica de aprendizagem. O estudante, ao elaborar o seu projeto profissional e de vida, observa, faz reflexões e passa agir em seu meio. Aqui os três movimentos formativos (PINEAU, 2004).

A trajetória metodológica leva a delinear caminhos argumentativos apresentados anteriormente com forte entendimento de que estamos diante de uma inovação pedagógica de educação superior e, sob este aspecto, tanto os documentos do curso, como as entrevistas demonstram o cotidiano vivido pelos sujeitos no tempo-espaço, educação-formação por alternâncias e que levam a uma maior compreensão do estudo em análise, melhor compreendido sob a visão de “produção de experiências”, sendo estas as principais responsáveis pela organização, manifestação e amplificação da educação/formação por alternâncias, “educação-formação”, pois a experiência passa a ser formativa e educativa e constitui-se numa relação mais próxima da educação-democracia.

Até a pouco tempo, sempre que deparava com um discurso que se referia a necessidade de formação profissional dos jovens, argumentos de natureza igualitária e democratizante sobrepunham-se ao que e era transmitido pelo exterior e justificavam a minha atitude de, em absoluto, não querer sequer ouvir falar de ensino profissional de jovens, formação que sempre associava a uma prática educativa que privilegiava o eixo educação-economia, e não o eixo educação-democracia, ainda que tenha a sensação, de que os dois terão, algum dia, que se encontrar (CABRITO, 1994, p. 17).

Compreender as práticas de formação por alternâncias na educação superior significa investigar as práticas pedagógicas do curso, como ocorre o desenvolvimento das alternâncias,

do que apresentei na Figura 11, em que os instrumentos pedagógicos operam a dinâmica formativa e constituem as alternâncias, o outro, o ir e vir, o vai e vem que o sujeito percorre em seu caminho formativo, experimentativo, construtivo e que leva ao seu projeto profissional e de vida. Para Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), experiência é tudo o que estamos, de uma ou outra forma, envolvidos e auxilia em nossa formação. É o que fica em nós, depois da experiência, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Nas alternâncias, os instrumentos pedagógicos somente operam se estiverem sendo desenvolvidos pelos sujeitos do processo de formação, por isso, a experiência citada por Larrosa opera como mecanismo de formação.

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma (LARROSA, 2011, p. 7).

As análises apontam o termo experiência como um dos mais evidenciados na pesquisa. Tanto os egressos como os professores têm utilizado esse termo para expressar o que fazem pela primeira vez. Portanto, isso parece mexer com um dos princípios das alternâncias que é a formação pessoal, isto é, aquilo que ainda não foi vivido, experimentado, ainda não é, não faz parte do eu e precisa então experimentar, a fim de compor sua transformação, significa sair de si, de suas próprias formas de fazer, para assumir outras formas. “‘Que não sou eu’ significa que é ‘outra coisa que eu’, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero” (LARROSA, 2011, p. 5).

Embora Larrosa retome seu conceito de experiência em obra posterior, considero que a experiência, no sentido de viver uma ação planejada no processo formativo, saindo apenas da transformação do sujeito, mas lançando-o para a vida em comunidade, pode se reconciliar com essa nova proposição do autor:

[...] o que está se desvanecendo nas instituições contemporâneas de educação não é o sujeito (esse nunca tem sido tão forte, tão protagonista, tão lisonjeado), nem a transformação do sujeito (o sujeito flexível, adaptável, maleável, transformável e, logicamente, criativo e inovador, implícito nas lógicas do aprender a aprender e da aprendizagem contínua e permanente) o que se desvanece, repito, é o mundo, e sobretudo, o mundo comum, o mundo compartilhado (LARROSA, 2018, p. 181).

A ideia de experiência como transformação do sujeito para a ideia de exercício (como atenção ao mundo) vem ao encontro do que proponho para o conceito de alternâncias. Pois, o que se desvanece, hoje, é o mundo e, sobretudo, o mundo comum, o mundo compartilhado. Por isso, a concepção de experiência como transformação do sujeito, sim, ele precisa se transformar, mas junto precisa trazer o mundo como ideal de transformação. Mesmo que a experiência tenha sido o conceito mais referido no material de pesquisa, é preciso que o sentido de experiência seja discutido e levado para a ação em todos os momentos do curso.

6.2 Formação pessoal e a produção de experiências

Nesta seção, pretendo retomar os princípios pedagógicos da formação por alternância: formação pessoal e o desenvolvimento do meio. Para Puig-Calvó (2002, p. 126), “sem desenvolvimento local não há desenvolvimento pessoal integrado”. O desenvolvimento local é um processo endógeno, difuso, e que pode ser interpretado como possibilidade de um pequeno território para melhorar suas condições econômicas e de qualidade de vida de sua população.

Em Jorge Larrosa, encontro argumentos potentes para entender os princípios da pedagogia da alternância apresentados por Gimonet (2007) e Pineau (2004) em relação à formação pessoal e ao desenvolvimento local. Para Larrosa (2011, p. 8), o sujeito da experiência é considerado um território de passagem, ele diz:

Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece. A este segundo sentido do passar de “isso que me passa” poderíamos chamar de “princípio de paixão”.

A partir dos argumentos de Larrosa, podemos compreender o termo experiência. Para o Professor (Quadro 12): “Tempo e espaço universidade é o momento em que o acadêmico vem com as suas experiências da propriedade e que vai debater as suas experiências dentro da universidade”. Estamos diante de um “sujeito território de passagem” de agricultor, ou filho de agricultor (aluno), para um técnico de agropecuária, ou ainda, quando a experiência se dá com o professor, de um professor que ensina, para um professor que realiza a experiência junto com o aluno, ele coparticipa, exerce a conformação. Por isso, de um professor que tem

na prática da transmissão seu ensino, para o professor que assume a coformação, ensina e aprende pelas experiências da agropecuária. Está nítido para o egresso (Quadro 13): “Se alguém tinha alguma dúvida, para saber alguma coisa lá, durante as conversas para nós se falava e, daí, já tinha um colega lá, que dizia: não, mas eu já fiz isso, faz assim que funciona, então a troca de experiência lá entre os colegas lá era bem interessante”. É importante perceber que a experiência⁴⁶ é entendida como algo que se pode trocar, mas considero que o que se troca são ações, práticas. As experiências são individuais, só o sujeito pode viver e falar dela, ou seja, não pode trocar, pois ela será outra para o sujeito que vai realizar a prática ou ação. Neste sentido, a experiência, sempre será única. Por isso, ela tem um componente que é criativo, toda vez que vou realizar uma prática, vai depender de múltiplos fatores e pode ocorrer diferente. Trabalhar com elementos vivos da natureza, impõem certos cuidados. Não generalizar as ações, por isso, considero que o conceito de experiência, usado neste sentido, pode ser ainda mais potente do que geralmente ele é utilizado. A experiência é única, deve ser relatada, para que possa ser inspiração de outras experiências, mas que serão sempre outras.

Tanto nas entrevistas com professores como com egressos está evidenciada a ideia de que o sujeito é um território de passagem, isto é: a) a experiência é a busca pelo encontro do que ainda você não é; b) as experiências demonstram sujeitos aprendentes e que estão em formação, transformação; c) a experiência revela o outro, tanto o professor como o aluno se tornam diferentes depois de uma experiência, desde que ela seja partilhada e analisada no coletivo. Muitas experiências são colocadas sobre a mesa, para que elas possam ser partilhadas e analisadas. Eis o exercício do qual fala Larrosa, um exercício de atenção ao mundo. Não queremos apenas nos transformar, mas dentro de um “*ethos* de formação”, criado pela cultura da alternância, envolvendo a comunidade local, regional, nacional e internacional.

Estamos diante de uma chave para compreensão da potência das alternâncias na educação superior, “o sujeito fazer a experiência de sua própria transformação” do problema de pesquisa que busca compreender quais os sentidos, as relações e os efeitos das práticas de formação por alternâncias na educação superior. Visualizo “experiência” como termo recorrente, citado pelos professores e egressos, bem como presente nos documentos analisados e até encontrado como um instrumento pedagógico de formação. Nas alternâncias existe continuidade, o alter (o outro) para que exista experiência precisa existir o que me passa, o outro passa, que não sou eu, então as alternâncias como produtoras de experiências,

⁴⁶ Conceito desenvolvido e em circulação no Gipedi (2019), grupo coordenado pela professora Elí T. Henn Fabris.

mais que isso, permitem aos sujeitos em formação estarem abertos às experiências, à transformação, à formação, ao novo, ao que está por vir e a sua forma de ser e agir amplia o conceito de capital humano dentro da região, do local em que faz parte, portanto, desenvolvimento pessoal para o local e do local ao global.

As alternâncias, ao preservarem a ideia de formação pessoal, carregam a ideia de desenvolvimento dos membros de um território que, por sua vez, passa a zelar-se pelos seus interesses e, na busca de melhorá-los, passam a emanar energia sobre o local. Se as pessoas em formação passarem a refletir sobre suas ações e construírem novas possibilidades, a partir do que possuem, passam a empoderar-se de seu território, tornam-se geradoras de novas atividades, mas com o senso de comunidade instalado.

Parece ainda incipiente na formação por alternâncias na educação superior a capacidade de integrar tecnologias, conhecimento produzido em outros territórios e que possam ser úteis ao local, o que precisa vir do global para o local, o que faz com que não fiquem no existente, no empírico, somente no que é feito e praticado, limitado aos seus costumes, suas ações, portanto, como efetivamente isto se apresenta na realidade construída a partir da formação do sujeito. Nesse sentido, as políticas de fixação para o sujeito do meio rural precisam ser contínuas e desenvolver não só a qualificação do trabalho do campo, mas também a vida social, econômica e cultural no campo. As pessoas precisam orgulhar-se do que são e do que fazem.

O que a maioria dos cursos por alternância chamam atenção é o mecanismo de que a realidade do educando seja o ponto de partida de sua própria formação, isto é, as reflexões que realizará serão fruto de necessidades reais existentes em seu meio. Considero que é importante o estudo desse contexto, não só em cursos por alternâncias, mas em todos os cursos. É esse estudo que vai dar ao egresso a possibilidade de análise da sua situação profissional durante toda a sua vida. Por outro lado, não podemos achar que se fixar nessa realidade é produtivo para a criação de possibilidades para o estudante.

Segundo Veiga-Neto (2015, p. 132), “tentar pensar a prática a partir de uma teoria ou, no sentido inverso, tentar formular uma teoria a partir da prática, são como que furos na água líquida [...]”. Neste primeiro momento de análise de contexto (realidade), é importante que o sujeito avalie sua propriedade e sua comunidade, mas que possa olhar também para as políticas nacionais e globais, para entender o que ele assume como “verdades para ser um agricultor”. Pensar desde o início da formação: como aprendi a cultivar a terra desta forma?, como aprendi a cuidar e manejar os animais desta forma?, pode ajudar a viver a indissociabilidade teoria e prática. Parece ser oportuno e necessário aprofundar a importância

do trabalho pedagógico, com que a educação está organizada, os instrumentos pedagógicos utilizados, as atividades do professor. Enfim, todos esses aspectos, somados à organização curricular, são elementos importantes para uma melhor unidade entre teoria-prática que um curso superior possa desenvolver.

Partindo de Pineau (2004, p. 151), “A formação em dois tempos, três movimentos”, entende-se os dois tempos como: a hora da aula e a hora do estágio; e os três movimentos: a autoformação, a heteroformação e a ecocoformação. Esses levam a entender que na formação por alternâncias existem elementos que promovem de forma mais potente a indissociabilidade teoria-prática. Portanto, os conceitos de teoria e os de prática deixam de existir como uma simples relação e passam a atuar na formulação do conhecimento, que transcende a própria indissociabilidade quando opera sob três movimentos, a formação de si, de si com os outros e de si com os outros e com o meio, com o mundo. Estamos diante de um processo de reciprocidade, o que vejo é o desenvolvimento do sujeito diante dos seus estudos e da vida, a medida que a prática vai crescendo, se desenvolve também a teoria e, assim, vice-versa.

Para Resende (2008, p. 14), “cursos superiores vinculam a prática, predominantemente, aos estágios, não considerando que a unidade teórico-prática se refere a um processo constituído pela reciprocidade entre uma e outra e que somente os envolvidos no processo educativo poderão processar essa relação”. Significa que ao conectar a prática do estágio passa-se a estar diante de uma ação do professor, da universidade, do curso com o aluno. Isso não significa uma relação do aluno como sujeito do ato educativo, estamos então diante de um erro crasso da educação, momento em que a teoria e prática assumem uma manifestação natural de separação.

A articulação entre teoria e prática é consolidada e ganha significados a partir das circunstâncias que constituem a cotidianidade de cada sujeito histórico. Os sujeitos vão tecendo seus conhecimentos utilizando vários componentes: histórias de vida, referências significativas, fatos, pessoas, conteúdos já sistematizados etc. E preciso haver conexões; caso contrário, como uma malha mal tecida, surgem buracos que prejudicam a consistência do todo (RESENDE, 2008, p. 14).

A articulação existente entre os dois tempos-espacos de formação por alternâncias promove um processo solidário de educação, valorizando o processo histórico do educando, sua cultura, organiza através de seus saberes e fazeres, utilizando-se de instrumentos pedagógicos já apontados na Figura 11 e que promove o estudante a autor de seu aprendizado e a importância da indissociabilidade entre teoria-prática ocorre por natural, mas de outra ordem, não de separação, de momento distintos de aprendizagem, ora um e ora outro, o que

vemos é o aprendizado sendo construído pelo próprio sujeito em formação, ouvindo as experiências dos outros e automaticamente constituindo as suas próprias formas de aprender e o trabalho produtivo desinteressado ou não assume esta relação que deixa a teoria associada à prática.

Quadro 16 – Articulação entre tempos-espços formativos

Tempo e espaço universidade é o momento em que o acadêmico **vem com as suas experiências da propriedade e que vai debater as suas experiências dentro da universidade**, então ele chega, produtor de leite e vai contar vai socializar com os colegas que ele tá com problema lá na mastite na propriedade dele tá fazendo uma mesa assim, assim, assim e que o problema não existe na propriedade dele isso é uma troca de experiência ele vai ver o que o colega tá fazendo e o que ele pode fazer mediante aquela situação que ele tem e nós quanto professores quanto educadores estamos ali para juntar suas experiências e através de algo mais científico alguma coisa, dizer o que poderia ser feito em determinada situação com as duas realidades, mas não sou eu que dou a resposta é eles que no grande grupo vão produzir a resposta (P02).

Os educadores participam dos cursos de formação inicial e continuada e avaliam os alunos com registro de todo o processo. Este espaço de compartilhar saberes é fundamental para o aprendizado entre os educadores, contribui na solução efetiva dos problemas e enriquece a atuação de todos os educadores em sala de aula. Outra característica do programa, que a diferencia da educação convencional, é a **valorização do trabalho coletivo**, pois os educadores buscam soluções e melhores formas para garantir que a aprendizagem aconteça. **Sempre envolvendo a participação ativa dos educandos** que sentem ainda mais vontade de estudar e assim há uma readequação da proposta bem como a avaliação contínua do projeto, para que todos reflitam sobre suas ações (Relatório VII etapa).

A prática profissional para o aluno do Curso será uma constante durante o Curso. Já no primeiro semestre será exigida, do aluno, a vinculação com o mundo do trabalho. Cada disciplina enfocará a necessidade de prática de campo ou de envolvimento com as atividades afins ao Curso. Mas não haverá um tempo de estágio específico ou segmentado, pois, no Curso, o estágio é chamado de Elaboração e Implantação de Prática de Projeto Agropecuário I, II, III e IV, que, durante o Curso, **vinculará o estudante à prática profissional**. O que se deseja é o preparo do aprendiz para constituir empreendimentos afins às atividades rurais, ou para que as atividades, que são exercidas por ele, sejam qualificadas pelo seu envolvimento com o Curso (PPC, 2014).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

Estamos diante do que Resende (2008, p. 14) explica como processo interno e que é pedagógico, “Não é o professor que faz a relação para o aluno, mas o próprio aluno, como sujeito da ação educativa e pelo significado que essa ação tenha para ele”. O que o professor chama de troca de experiência na verdade opera como aprendizado, a troca não significa tirar de um e dar para outro, para que esse outro também tenha. É um processo pedagógico de formação, evolução do aprendizado individual a partir do coletivo e aqui está o elemento base para entendermos também o que Pineau (2004) fala a respeito dos três movimentos de formação, de si, do outro e do meio.

No livro *Desenvolvimento como liberdade*, Prêmio Nobel de economia de 1998, Amartya Sen apresenta a ideia de desenvolver e ser livre, para tal é necessário construir autonomia e esta, por sua vez, precisa ser executada pelo próprio sujeito a partir de suas ações. Ocorre, então, a ampliação das capacidades individuais, desenvolvidas a partir da formação do sujeito que poderá influenciar sobre o seu meio, a fim de torná-lo melhor. Portanto, a formação pessoal é uma das finalidades apontadas por Gimonet (2007) precedida pelo desenvolvimento do meio.

Quadro 17 – Desenvolvimento do meio

Eu acho que há possibilidade de tu ter uma **visão crítica das coisas**, de tu não estar contente com o que tá acontecendo, de **tu não estar satisfeito com o que tá acontecendo**, e tu sempre buscar uma resposta, sempre procurar daqui a pouco essa resposta não tá, não tá no professor, no acadêmico, essa resposta, daqui a pouco tá, no teu vizinho né, ou tá naquela pessoa mais velha, então tu não tem o foco de buscar só de buscar o conhecimento num livro, tu tenta abranger tudo né, tenta ouvir o teu vizinho, como era feito de que forma ele faz, enfim e comparar com a teoria com o mestre com o doutor o que ele está escrevendo, **então acho que isso ajuda a você fazer as suas escolhas**, tu não fica uma pessoa que vai na conversa dos outros, tu acaba ouvindo um pouco de cada um e construindo o a tua ideia, construindo o teu pensar né, **se torna uma pessoa pensante**. E01.

Para conviver com as pessoas na sociedade a gente tem que aprender a ouvir, a falar, a defender a nossa opinião, mas também aceitar a opinião das outras pessoas. E05.

O tempo comunidade é o tempo em que o aluno está na sua propriedade aplicando aquele **conhecimento que ele acabou desenvolvendo**, então ele acabou absorvendo no tempo em Universidade ele está reunido com grupo outros acadêmicos e professores no qual são debatidos assuntos mas na verdade não há uma separação muito específica esse tempo e comunidade e tempo universidade você está em comunidade ele está aplicando o conhecimento teórico, enquanto está na universidade também se está utilizando seu conhecimento prático aplicando e debatendo com a teoria. P01.

Do nosso curso do Pronera eu diria que o curso foi um excelente formador de pessoas não em cima de atividades agropecuária, mas um excelente meio por que a gente via nas diversas disciplinas **sempre essa questão da participação, do engajamento** por causa da alternância lá nas atividades extra fora da sala de aula lá no refeitório e isso é **formador de pessoas formador de liderança** é quando tu forma uma pessoa não ela fisicamente, ela intelectual. E05

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

O grande achado da formação por alternâncias parece estar apontado na fala dos egressos, no momento em que afirmam ser capazes de fazer escolhas, assim como respeitar a opinião dos outros. “Para conviver com as pessoas na sociedade a gente tem que aprender a ouvir, a falar, a defender a nossa opinião, mas também aceitar a opinião das outras pessoas” (E05).

Outra questão é que o desenvolvimento pessoal, vinculado ao desenvolvimento do meio, ocorre de forma natural e o tempo-espaço comunidade e universidade desaparecem na fala do professor, também observado nas entrevistas com os egressos. Os tempos-espaços se indissociam e constituem, como apresentamos na Figura 8, um espiral formativo, o que nos dá a ideia do ciclo formativo das alternâncias na educação superior, de acordo com o que Pineau (2004) e Gimonet (2007) discorrem ao falar tanto em desenvolvimento do local para o global, como do pessoal para o local e conseqüentemente para o global, com base em tempos-espaços que se indissociam no uso do trabalho produtivo desinteressado ou não (NOSELLA, 2011). Estamos diante de um novo conceito de educação superior: dois tempos e espaços com três movimentos formativos, produzindo formação pessoal e desenvolvimento local, considerando as experiências formativas.

6.3 Construção do projeto profissional e de vida e as experiências formativas

As alternâncias são um itinerário em movimento que parte sempre do que é empírico para o científico, simplesmente uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, pois ao aprender, o sujeito cria caminhos próprios e organizativos de sua formação (PUIG-CALVÓ, 2002; PINEAU, 2004; GIMONET, 2007). Para Gadotti (2005, p. 23), “a grande viagem de cada indivíduo no seu universo interior e no universo que o cerca” é o significado da aprendizagem e estas relações estão observadas na organização didática da alternância. Os relatórios do curso apontam experiências partilhadas, como espaço gerador de ideias, e que podem ser questionados e pensados diferente.

Quadro 18 – As experiências formativas e o projeto profissional e de vida

As experiências que cada aluno possui contaram como forma significativa em momentos de diálogo na sala de aula, com uma turma mesclada de origens, tradições, costumes e idades diferentes, as experiências formaram um ambiente gerador de ideias, contextos e metodologias diversificadas, que com relatos e histórias que decorriam de uma tentativa que muitas vezes não obteve sucesso, os questionamentos geravam um pensar diferente sobre a mesma ideia em que quando colocada a conhecimento geral, tornava de interesse de todos construindo assim um novo sistema de aprendizagem e até mesmo uma nova solução, que comtemplaria a todos em questão. **As experiências no decorrer da construção do Projeto Profissional de Vida** que para essa construção exigiu várias análises, as quais ajudaram a reescrever e planejar o modelo que será/foi implantado, observando sua realidade e limite. As orientações feitas proporcionam aos alunos ferramentas que auxiliaram, de certa forma, em métodos para colocar em prática seus objetivos, sendo esses para sua melhor formação e qualidade (Relatório VII etapa).

No tempo comunidade os alunos elaboram e organizam os planos de estudos e fazem as leituras dos materiais das disciplinas em andamento, também nesse tempo os acadêmicos conseguem

ter uma relação mais forte entre a teoria mostrada em sala de aula e a prática vista em sua propriedade, possibilitando assim ao acadêmico um melhor entendimento da dinâmica de aprendizagem podendo assim aplicar o que se aprendeu com os recursos e limites de suas propriedades. **Ainda no tempo comunidade os alunos recebem visitas dos técnicos de campo e professores para melhor auxiliar em seu projeto de vida, o que impulsiona ainda mais a propriedade do acadêmico** (Relatório V etapa)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

A priori, pode-se criticar esta visão de aprendizagem em que o projeto profissional se apresenta como elemento base na formação do sujeito. A construção do projeto profissional e de vida aparece como o elemento base na formação dos egressos, podendo ser criticada como capitalista e neoliberal, uma educação-economia (CABRITO, 1994), o trabalho como forma de opressão, porém ao construir o projeto profissional e de vida, desenvolve uma relação entre a educação-trabalho, que conecta o trabalho à educação, como um desafio que desenvolve o sujeito, dotado de capacidades e que pode levá-lo a uma realidade melhorada pelas suas próprias ações e de suas relações com os outros e o mundo.

O projeto profissional e de vida⁴⁷ minimiza a confusão existente entre ensino e aprendizagem, que dificulta os estudantes a transitarem num processo de conhecimento. Vale salientar a diferença entre conhecimento e informação, a fim de discernir entre o que os acadêmicos recebem e o que são capazes de produzir. É neste contexto que esse instrumento pedagógico opera, levando a instituição de educação superior a responder entre outros aspectos os que são de ordem social e do mundo do trabalho sentido, vivenciado pelos estudantes.

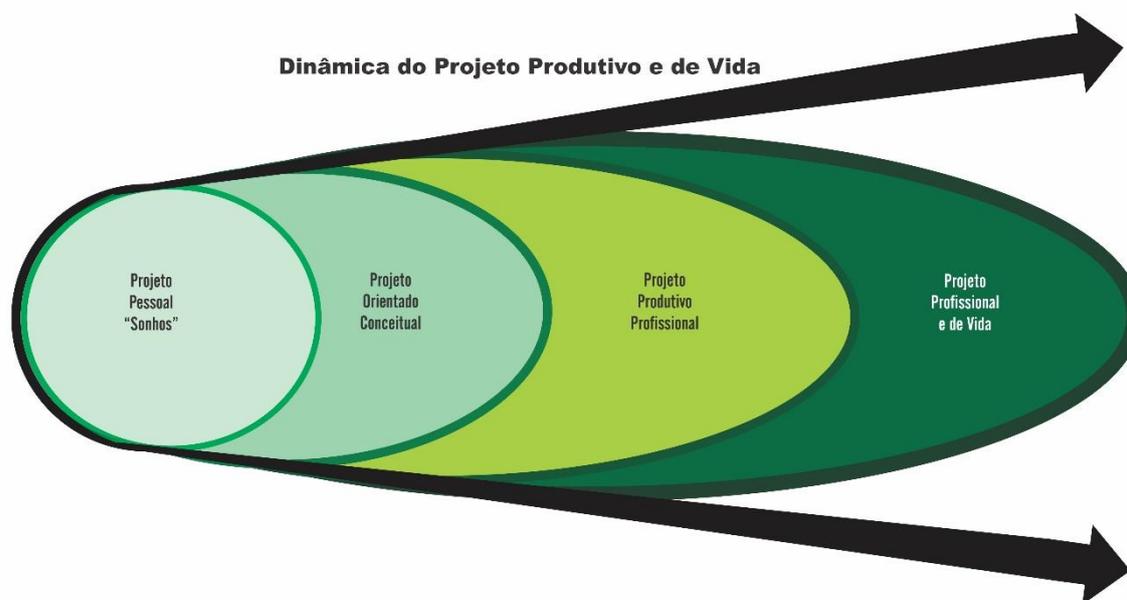
Nas alternâncias, não existem duas pessoas que aprendem as mesmas coisas, da mesma forma e na mesma velocidade e com os mesmos interesses e muito menos com os mesmos objetivos. O projeto profissional e de vida possui um regulamento⁴⁸ que coloca em pauta diferentes realidades e necessidades que operam no individual e que vão para o social, ao levar o sujeito a conviver com os demais. O “e” de vida parece a grande possibilidade de o projeto profissional não ficar demasiadamente voltado ao tecnicismo, principalmente num projeto pedagógico de um curso superior de nível tecnológico. Ao analisar o manual de elaboração e implantação prática de projetos, ficam caracterizados elementos que buscam a aproximação com o lado social da vida do sujeito em formação, na medida em que se encontra nos itens do diagnóstico produtivo questões sobre o histórico da família, do negócio,

⁴⁷ Manual de elaboração e implantação prática de projeto profissional e de vida, elaborada pelo Núcleo Docente estruturante, 2014.

⁴⁸ Regulamento sobre elaboração e implantação prática de projetos, elaborada pelo Núcleo docente do curso, 2014.

empreendimento, bem como a relação cultural e étnica existente na região, da mesma forma as características socioculturais de segurança alimentar e sustentabilidade dos vínculos sociais dos envolvidos no processo produtivo.

Figura 13 – Os avanços formativos e o projeto profissional e de vida



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Gimonet (2007).

A construção do projeto profissional e de vida permite ao estudante construir sua primeira experiência profissional e de responsabilidade diante do mundo do trabalho e de forma organizada, produz autonomia, possibilitando contribuir com o meio em que vive. O projeto profissional e de vida passa a não ser um fim em si mesmo, ele opera com um instrumento pedagógico que intermedia a relação educação-trabalho; prática-teoria-prática; espaço-tempo de estudos, fazendo com que os estudantes se aproximem de situações de aprendizagem, “eu não vejo como um obstáculo essa questão do trabalho e a educação e sim um acréscimo você tá na teoria e na prática isso, isso é diferente de um, de uma pessoa que só estuda e depois vai trabalhar (E05).

estudante possui inúmeras ideias de desenvolvimento profissional e menor capacidade de realizar leitura de mundo. Quando esse se aproxima do final do curso essa capacidade de visualizar o mundo se amplia e, profissionalmente, busca por maior especialização, como disse o avaliador do INEP (avaliação *in loco*): “este curso representa ser um dois em um”, por um lado uma graduação que dá ao estudante capacidade de leitura de mundo e por outro uma Pós-graduação que especializa.

Figura 15 – Rede de relações existentes na formação por alternâncias



Fonte: Relatórios I, II, III semestrais do curso, 2014. As fotos representam atividades envolvendo parceiros e a comunidade, seminário de juventude rural com apresentação de trabalhos dos acadêmicos, visitas às propriedades, às empresas, aos cursos de extensão e às atividades de pesquisa junto as propriedades rurais.

O atual modelo de educação superior é tradicional, está acomodado e reproduz uma sociedade individual e produtivista, pois hoje estamos diante de tecnologias da informação e economia de serviços. O que o PPC aponta é um curso vinculado ao mundo do trabalho.

Quadro 19 – Projeto Pedagógico do curso e a vinculação com mundo do trabalho

A educação escolar no Brasil, de acordo com o artigo 21 da LDB, compõe-se de dois níveis, que são a Educação Básica e a Educação Superior. Essa educação, de acordo com o § 2º do artigo 1º da Lei, “**deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social**” (PPC, 2014).

Essa mudança de paradigma traz elementos de uma sensibilidade diferente para as questões que **envolvem o mundo do trabalho e todos seus agentes**, o que implica na organização de currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa, a liberdade de expressão, a intuição, a inovação tecnológica, a descoberta científica, a criação artística e cultural, bem como suas respectivas aplicações técnicas e tecnológicas (PPC, 2014).

O tempo Comunidade é o momento em que **o aluno retorna para seu meio a fim de manter o andamento de sua propriedade**, levando o conhecimento que adquiriu em tempo Universidade, no qual ele pode colocar a teoria levantada em sala de aula à sua prática que vem de encontro ao que aprendeu em sala de aula. No tempo comunidade os acadêmicos elaboraram textos, organizaram e fazem suas leituras dos materiais didáticos disponibilizados em aulas e realizam sínteses do plano de estudo em andamento. Também, os acadêmicos podem aplicar toda sua capacidade, através dos conhecimentos aprimorados e principalmente na prática, com as experiências realizadas, as visitas de estudos, a viagem internacional e com o estágio em seu meio sócio profissional e de vida, levando em consideração a realidade do meio em que estão inseridas, contemplando os aspectos sociais, culturais, econômicos, ambientais, técnicos, científicos e políticos, funcionando como um elemento impulsionador no desenvolvimento da propriedade (Relatório VII etapa).

O Curso possui um rol de disciplinas de formação geral, de formação específica e profissional, bem como a elaboração, aplicação e apresentação de um Projeto Profissional e de Vida. São realizadas atividades que permitem a integração do acadêmico com os conhecimentos necessários para **a atuação no mundo do trabalho**. Atuação em entidades públicas e privadas no segmento agropecuário e em unidades de produção agropecuária de agricultura familiar, bem como em instituições agroindústrias, empresas comerciais, prestadoras de serviço, entre outras do setor agropecuário. Além dessas áreas de atuação, o tecnólogo poderá atuar como: Mobilizador, Articulador de Cooperativas e Associações e Projetos de Desenvolvimento de arranjos produtivos locais. Dentre estes arranjos produtivos vale destacar os que valorizam sistemas agroecológicos de produção (PPC, 2014).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

Portanto, a inovação está na elaboração e implantação prática de projetos ao longo do curso, momento em que fazem experimentações e apresentam as experiências produtivas e de vida, sempre relacionadas a uma realidade regional, econômica e social, presente na sociedade de capital da qual pertencem. O projeto profissional e de vida leva a processos de aprendizagem e relações que potencializam a vida dos egressos em seu futuro profissional e de vida: a) relações de conhecer-se e aceitar-se como membro de uma sociedade; b) ampliar as relações com os outros, comunicar-se e compreendê-los como parte de si; c) relação com o

meio, tratando o seu entorno físico, de estudos e de trabalho; e d) respeitar as relações humanas, cultivando saberes e fazeres.

6.4 Comunidade educativa e o desenvolvimento do meio

A concepção de desenvolvimento de um projeto educativo é um ato coletivo, tem no quadro de um projeto local de desenvolvimento, consubstanciado numa lógica comunitária e pressupõe ainda uma profunda transformação cultural (JOSÉ PACHECO, REDE EDUCATIVA VIVA, 2018).

A formação no contexto da comunidade remete-nos a uma lógica de que quem domina no processo de formação é o trabalho. Parece-me muito claro que o trabalho se apresenta como ponto principal nessa oferta de educação superior, na medida em que se aprende para o mundo do trabalho a partir do trabalho, do tempo-espaço comunidade. A realidade do trabalho passa a ser reflexão na universidade, gerando assim novas possibilidades de melhorar o seu trabalho, a sua situação individual. Portanto, estamos diante do trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 2007; CABRITO, 1994), em que predomina a formação comunidade-universidade, trabalho-educação, produção-educação, sem perder de vista o horizonte educativo coletivo. (PACHECO, 2018) para o desenvolvimento do meio.

Percebo uma preocupação com a formação voltada ao trabalho, à produção sustentável e ao desenvolvimento do meio em que se desenvolve o espírito individual de cada estudante a ter o seu projeto profissional e de vida. Porém, se demonstra forte o interesse em vincular esse sujeito em formação com a comunidade em que vive e aos demais setores da economia. Vale salientar uma diferença entre formação em alternâncias, formação por alternâncias e formação alternada, pois o que prevalece no caso do curso em análise é a formação por alternâncias, pois o curso utiliza-se das alternâncias para o desenvolvimento da aprendizagem e está aparentemente mais conectada no tempo-espaço comunidade, não significando um enfraquecimento do tempo-espaço universidade e muito menos pensar que exista uma maior dependência do trabalho, este como a essência entre o tempo-espaço formativo, “educação-formação e trabalho-formação”, portanto educação-formação por alternâncias, sendo trabalho mecanismo palpável, lembramos aqui o jovem idealizador dos primeiros passos rumo às alternâncias de trabalho-estudo, o jovem francês, Yves: “pai quero fazer coisas com as minhas mãos”.

Optar por uma formação por alternâncias é dar possibilidade de conciliar o imperativo tecnológico e econômico que varre tudo e a todos. Com o desenvolvimento pessoal do sujeito

em formação por alternâncias, observa-se a formação de um cidadão capaz de ampliar o desenvolvimento do meio, consciente de um mundo dominado pelo capital financeiro internacional, que talvez não possa ser mudado pelo simples fato da educação individual de um grupo de alunos, mas pelo fato de tornarmos as empresas, a comunidade, os locais, futuros postos de trabalho, um espaço de aprendizagem e, a partir deles, avançar em processos de desenvolvimento do meio, do local para o global. Não se trata de corrigir a universidade e processos que tenham falhado, mas sim de (re)estruturar a aprendizagem. Quem passa a operar sua formação é o aluno, isto parece ainda mais capitalista, porém há de se entender que no momento em que a universidade estiver na empresa, na comunidade, ou ela auxilia na mudança ou a mudança auxilia a universidade. Tal aspecto se associa ao ponto de vista de Puig-Calvó (2002), da formação pessoal para o local. “Era muito excelente, claro que algumas matérias que nós não tínhamos prática em casa, ficava um pouquinho mais aquém, mas a maioria das matérias que tu conseguias aplicar em casa o aprendizado melhorava uma porcentagem alta” (E02). Isso, significa mudar a ordem do processo formativo, a aprendizagem vem primeiro e o ensino depois, se assim se tornar útil. “Alternância é essencial uma que facilita para quem trabalha na lavoura, facilita poder trabalhar na lavoura e ao mesmo tempo estudar e poder praticar o que aprende” (E02).

Ao olhar a educação superior a partir de um mundo globalizado, em que existem inúmeras oportunidades, postos de trabalhos vagos por falta de qualificação, enquanto inúmeros desempregados (FRIGOTTO, 1999), formados pelas universidades, trabalham em subempregos e muitas vezes totalmente fora de sua área de formação, há de se compreender que precisamos de uma educação superior que promova a inserção dos seus egressos no mundo do trabalho. Caso contrário, para que servem as universidades? “Para que servem as escolas?” (YOUNG, 2007, p. 1287). Portanto, existe a necessidade da promoção de processos formativos que desenvolvam a capacidade dos seus egressos na resolução de problemas reais, com pensamento crítico e que saibam aprender a pensar, ter iniciativa, serem comunicativos, apoiarem-se uns nos outros e considerarem a existência do meio.

Quadro 20 – Educação superior e o mundo do trabalho

Eu acho que o curso principalmente **forma pessoas mais éticas, voltados para ver o meio como um todo**, não só ver as coisas boas digamos assim, mas também, o que pode ser melhorado que pode ser feito, como um todo o meio ambiente e as pessoas, como um todo, então acho que o curso **forma profissionais de certa forma mais sensíveis a enxergar o meio com bons olhos e enxergar como pode ser melhorado ou que pode ser feito de bom**, então eu não, em relação ao currículo mesmo eu não mudaria praticamente nada, estava tudo ok (E06).

Bem, eu acho que é um pouco a participação né, é algo que a gente não, não olha muito também não, é para essa questão, daqui a pouco tu tá desenvolvendo e tu nem tá percebendo mas é a **participação de movimentos, é a vontade de ajudar**, é a vontade de fazer algo diferente, aí tu tem que estar participando, tu tá, tu tá presente, tu tá presente lá na comunidade, tu tá presente lá e na associação de suinocultores de bovinocultores, enfim é tu ser um agente participativo (E01).

O profissional que formou não é um profissional que tem o foco somente na atividade agropecuária. Eu não penso só em desenvolver uma atividade por uma atividade lá no meio rural, eu **penso em desenvolver um meio, algo que possa contribuir com a sociedade então é um profissional eu vejo diferenciado do que as outras universidades formam** (E01).

É verídico, tanto que nesse novo empreendimento buscar solução é diário né, é diário buscar a solução para com problema psicológico às vezes problema financeiro um problema de produção, de entrega, de legislação, tudo tem que ir buscando solução e às vezes a gente não sabe onde buscar em final neste sentido, mas com certeza ajudou muito nesta parte de sempre **ir buscar informação e ler bem certinho e ter certeza quando vai fazer alguma coisa** (E02).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

A investigação efetuada foi exclusiva ao que diz respeito às características do curso em análise e as recorrências mais frequentes estão voltadas a: “eu penso em desenvolver o meio” (E01), “o curso principalmente forma pessoas mais éticas, voltadas para ver o meio como um todo” (E06). As análises das entrevistas com os egressos revelam a preocupação com o desenvolvimento do meio, o local, as vantagens estão centradas no meio, o que leva a entender a dinâmica de movimento, dos três movimentos de formação existentes nas alternâncias. Podemos aprofundar a ideia de comunidade educativa, a partir de três vertentes e que convergem com a ideia de Pineau (2004), Gimonet (2007) e Puig-Calvó (2002), não por ordem de importância, mas por ordem de processo formativo: i) a formação pessoal - sem esta não é possível desejar o desenvolvimento do meio (SEN, 2000), portanto, um elemento importante da pesquisa, o primeiro movimento das alternâncias, “formação de si”, desenvolvimento de capacidades humanas; ii) a formação de si com os outros –a relação do eu com os outros, logo, somos o que o meio auxilia a sermos (BUTLER, 2015), parte de nós está nos outros; iii) a formação de si com os outros e com o meio (GADOTTI, 2002) – estamos diante do que os egressos demonstram recorrência em suas falas, o desenvolvimento do meio, a preocupação com o meio de vida.

Para Pacheco (2018), um processo de aprendizagem não está centrado em quem ensina ou em quem aprende, mas sim na “intersubjetivação”, uma mistura dos tempos-espacos de formação que constitui. A formação de si amplia a autonomia e se aproxima dos outros, no momento em que entende a realidade local, seja ela influenciada pelo global ou não, diga-se,

no que diz respeito ao setor produtivo agropecuário, principalmente influenciado pelo global. Então, no desenvolvimento do sujeito passa a emergir uma autonomia que leva ao entendimento da importância do seu meio para o desenvolvimento de si e dos outros, a convergência se amplia e sai da relação professor-aluno e vai para o trabalho-educação, educação-produção, educação-economia, educação-democracia.

[...] a aprendizagem acontece na intersubjetividade. Não está centrada no professor, nem no aluno, mas na relação. O sujeito (aluno, ou professor) não se movimenta entre dois polos. O sujeito é a convergência dos dois polos. [...] O modo como o sujeito interpela a situação e as características do contexto estabelecem o ponto de convergência. O indivíduo é uma mistura sempre provisória de autonomia e heteronomia (PACHECO, 2018).

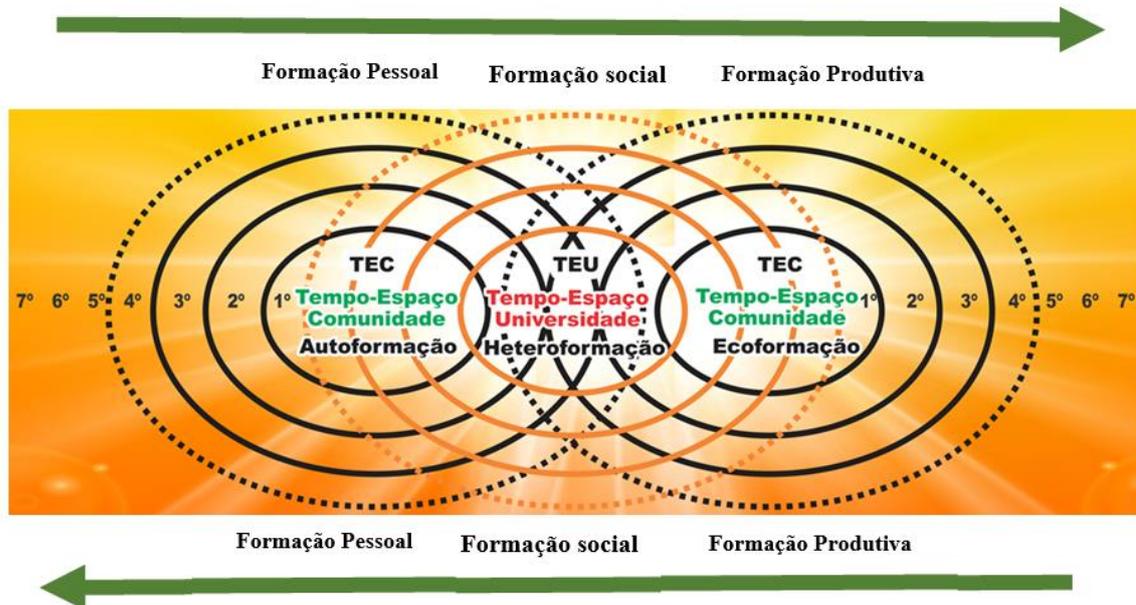
As alternâncias surgem em meio a forte crise social da humanidade 1914 a 1945 (VAZ, 2002), momento em que agricultores viam sua cultura, seus costumes e sua realidade de vida serem mudados por dispositivos mediados pelo seio da contemporaneidade (AGAMBEN, 2009). A impressão é que os agricultores franceses estavam mais preocupados em manter o seu *ethos* de agricultor, membro de um espaço social, cheio de características próprias do local e menos influenciada pelo global (DUFFAURE; ROBERT, 1955; DUFFAURE, 2007). Para Tedesco e Strieder (2014), o *ethos* contemporâneo tem base no que apresentei anteriormente (BAUMAN, 2014), em que o *ethos* contemporâneo não se constitui mais por valores históricos, culturais e sociais e sim pelos atrativos e sedutores sistemas de produção, “num arcabouço vivencial completamente diferente, é sentir-se atento e não sucumbir diante dos atrativos sedutores de uma vida líquida da época contemporânea” (TEDESCO; STRIEDER, 2014, p. 105).

Diante destes argumentos, fortalece a questão de que as alternâncias carregam esta preocupação histórica dos agricultores franceses com a vida líquida e com o meio, em virtude de que os estudantes, agricultores e suas famílias estejam preocupados com a sua continuidade, diante de uma sociedade contemporânea, líquida e que sofre influências do mundo global para o local. Percebe-se uma busca por informação para poder se manter e o curso ajudou em muitos sentidos a buscar soluções e informações, a fim de fazer coisas certas, as coisas que lhe são propostas pelo sistema de produção, pelo novo empreendimento.

As alternâncias não constroem outro ser humano, outro sujeito ou indivíduo, as alternâncias aceitam a múltipla e diversificada realidade, por muitas vezes, imposta pelo mercado, pelo mundo globalizado. Porém, articula com a rede de coformadores (OLIVEIRA, 2015; BAHIA, 2017), no complexo psicossocial, no qual cada alternante faz parte.

A vida contraditória de um estudante por alternâncias prevê que a lógica profissional prevaleça porque a produtividade e o econômico no mundo globalizado se impõem e mesmo que o alternante esteja no centro deste complexo sistema social, passa a viver um constante paradoxo de rupturas e de relações que dizem respeito a ele e a sua cultura. Sob um olhar propulsor da formação por alternâncias, o sujeito em formação cresce, desenvolve capacidades intelectuais e sociais que se adaptam a situações e relações, torna-se autor e passa a “produzir conhecimento”. Olhando sob o aspecto restritivo da formação por alternâncias, existem riscos de dispersão, fragmentação e alienação. Observo nas análises que os instrumentos pedagógicos com destaque ao projeto profissional e de vida garantem alternâncias, que chamarei de “alternâncias virtuosas”, pelo simples fato de que estamos falando de uma educação superior, que propõem desenvolvimento personalizado, pessoal, cada estudante faz o seu “projeto profissional e de vida”, mas com o olhar no desenvolvimento do meio, isto é, busca fazer o que garante estar naquela sociedade e para tanto não pode destruí-la.

Um dos aspectos evidenciados na formação por alternâncias na educação superior está na proximidade em que o alternante se encontra do mundo do trabalho e dos estudos de nível superior. Dessa forma, amplia-se a capacidade de articular os tempos-espacos de formação, gerando mais autonomia e capacidade de elaborar experiências transformadoras, o que leva a pensar na organização do “ciclo da formação por alternâncias na educação superior”. Apresento primeiro uma base inicial e que passa a servir de argumentação para apresentá-la mais ao final do estudo.

Figura 16 – Base do ciclo de formação por alternâncias na educação superior

Fonte: Elaborada pelo autor.

O ciclo da formação por alternâncias na educação superior opera num conjunto de coformadores, uma rede de parceiros, que possuem unidade no processo formativo sem uniformizar, sem torná-lo igual a todos, ou seja, cada um tem seu percurso formativo pessoal. Existem dois tempos-espacos de formação, comunidade-universidade, que organizados por instrumentos pedagógicos (Figura 12), articulam estes tempos-espacos formativos, otimizando aprendizagem. Esses tempos-espacos se revezam de forma que o alternante está sempre em observação, reflexão e ação. Sendo que em cada momento ocorre uma intensificação – movimento de observação, pessoal, de si, tempo-espaco comunidade –, movimento de reflexão, de si com os outros, tempo-espaco universidade – movimento de ação, de si com os outros e com o meio, tempo-espaco comunidade –. Portanto, em forma de espiral, conforme apresentado nas Figuras 08, 09 e 10, acontece de forma continuada, comunidade-universidade-comunidade.

A relação entre tempos-espacos, organizada pelos instrumentos pedagógicos, oportuniza o aparecimento de três movimentos: o primeiro propõe aprendizado pessoal, aquisição de conhecimentos, capacidades profissionais próprias, individuais; o segundo, possibilidade de entender as relações sociais existente junto aos outros; o terceiro, as relações produtivas, as capacidades pessoais desenvolvidas mediante a existência de outros e do meio.

O ciclo opera do pessoal para o meio, do individual para o produtivo. O sujeito em formação parte de uma realidade, constrói o seu projeto profissional e de vida (Figura 14), vai

mantendo suas atividades produtivas, desenvolvendo atitudes e afazeres profissionais diante dos outros e com os outros, o que o torna capaz de desejar, mesmo que seja pela preocupação de sua própria existência, a necessidade de desenvolvimento do meio, do local, logo, as alternâncias são criadoras, do individual para o meio e deste para o mundo.

No momento em que o ciclo se inverte nas alternâncias, isto é, do produtivo para o individual, do mundo para o local, e do local para o individual, corre-se o risco de desenvolver um processo tradicional de formação, do professor para o aluno, do livro para o estudante, da universidade para a comunidade, ou seja, estamos então reproduzindo o sistema educação-economia, deixando de ser uma educação criadora. Se as alternâncias, ao reproduzir o sistema econômico, reproduzirem o sistema educacional, estaremos diante de falsas alternâncias. Tal movimento chamo de “não alternâncias”, que desenvolve o sujeito a partir do que os outros ensinam, dos exemplos já vividos, já produzidos, portanto, passam a ser ensinados e não necessariamente aprendidos.

O movimento nas alternâncias, que passo a chamar de virtuosas, prevalece sobre a instituição, as pessoas, a comunidade, na fala dos professores e dos egressos. Fica evidente a possibilidade que o curso tem de fazer com que os estudantes construam suas próprias escolhas, das suas reais circunstâncias de vida, desencadeando, portanto, alternâncias virtuosas, com base em duas categorias identificadas ao longo da pesquisa: a autonomia e a capacidade de estar aberto a experiências.

Quadro 21 – A virtuosidade das alternâncias na educação superior

Fazer escolhas, nós não colocamos, nós não impomos nenhuma escolha para ele apenas fazemos com que aquilo que muitas vezes estava parado nele lá porque a família pressionava que queria que ele fizesse alguma outra coisa que a sociedade, a sociedade que a gente vive hoje, fica nos colocando que a gente tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, o curso não, **quando ele vem para o curso ele vê que ele não precisa fazer o que a sociedade está nos impondo, ele vem aqui e o curso abre possibilidade de escolhas** e ele vai fazer aquilo que vai tornar a realização dele futuramente (P02).

Entre os **instrumentos da alternância** destacamos: **Plano de Estudo:** A cada fim de alternância é disponibilizado aos alunos um plano de estudo feito pelo professor da disciplina, no qual elenca os assuntos que vão ser trabalhados no próximo encontro e no decorrer de todo andamento da disciplina. Isso impõe ao acadêmico que já venha na próxima alternância sabendo o que será trabalhado, dando a oportunidade do mesmo buscar se informar mais sobre o conteúdo abordado com antecedência, proporcionando que as aulas sejam mais interativas e também que os alunos coloquem suas experiências do dia a dia para toda a turma durante os debates em sala de aula. O plano de estudo requer de cada jovem um comprometimento perante a disciplina abordada na alternância, o que constitui o primeiro recurso didático da pedagogia da alternância. **Colocação em Comum:** No início da alternância os educandos juntamente com professor da disciplina e técnicos de campo, realizam uma colocação em comum onde é colocado para os demais colegas as experiências vividas em suas

propriedades no tempo comunidade, relacionando-as com a disciplina programada para aquela alternância. Isso possibilita a troca de experiência entre os alunos, e entre propriedades relacionadas a seus projetos profissionais de vida, também a colocação em comum traz para o conjunto dúvidas, no qual as mesmas serão abordadas em período universidade pelo professor da disciplina. Isso permite ao educando poder colocar suas experiências no conjunto para que com o diálogo entre os demais, resulte no crescimento em seu projeto profissional de vida, possibilita também estimular a fala e/ou a liberdade de se expressar de cada educando, **visitas de estudo:** As visitas de estudo são organizadas da seguinte maneira, em um primeiro momento é debatido em sala de aula onde serão realizadas as visitas, nesses debates é colocado a experiências e dúvidas de cada acadêmico, com isso o conjunto decide a data e qual será o local que ira ser visitado, atendendo a realidade de todos os projetos profissionais de vida de cada acadêmico, em um segundo momento é realizada a visita de estudo possibilitando ao acadêmico nesse momento uma troca de experiência entre sua propriedade e a realidade do local onde está sendo a visita, os acadêmicos ainda aproveitam o momento para tirar dúvidas e fazer questionamentos. Nesse momento o acadêmico tem a posse dos dados para relacionar com suas realidades colocando-as em uma **síntese para a entrega e também debate em aula**, esse instrumento pedagógico permite que o acadêmico tenha um melhor entendimento sobre os assuntos abordados em aula e além disso consegue relacionar o local visitado com sua propriedade e seu projeto profissional de vida o que enriquece ainda mais o sistema educacional. **Experiências:** As experiências de cada acadêmico vistas e trazidas de suas propriedades é um desafio muito grande na construção de um **projeto profissional de vida**, porque o educando ira partir de experiência já implantada para algo diferente, para essa construção exige uma serie de análises para então reescrever o modelo que será implantado, com suas realidades e limites, as orientações feitas dão ao aluno as ferramentas para que de forma disciplinada consiga impor seus objetivos, sendo esses para sua melhor formação (Relatório V etapa).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

Estudar em alternâncias é estar aberto a novas experiências, em transformação. Disso surge a ideia demonstrada nas Figuras 08, 09 e 10, continuidade e alternância se dão no plural, não existe alternância única, ela sempre virá precedida de uma realidade em observação que perpassa a ciência, o científico, produzindo um novo agir, uma nova ação, mais apurada, conectada, elaborada e, portanto, uma possibilidade de um meio melhor, devidamente apoiada em instrumentos pedagógicos flexíveis e em quantidades que a comunidade educativa considerar necessária, não existem instrumentos pedagógicos fixos, eles se constituem no decorrer do processo formativo.

Podemos perceber que os efeitos das alternâncias estão ligados ao entendimento produzido pelos acadêmicos. Quanto à importância do desenvolvimento local, seus projetos profissionais e de vida precisam responder questões locais. Ao mesmo tempo que o ciclo das alternâncias reproduz o sistema de produção, elas criam possibilidades de desenvolvimento local. Porém, reproduzir o sistema de produção educação-economia é diferente que reproduzir a educação-formação, aparece claro que as alternâncias existentes no curso analisado reproduzem o sistema econômico vigente, garantindo o *ethos* do agricultor empreendedor no mundo globalizado, mas não reproduzem a educação tradicional, em que existe alguém que ensina e outro que aprende. O curso utiliza a situação local, real, para criar possibilidades num

contexto de vida no campo, que denomino como “alternâncias virtuosas”, pois o movimento, dos diferentes momentos, vividos pelos estudantes possibilitam criar com o mundo, com as pessoas, com os diferentes espaços que coexistem no que diz respeito a sua formação, portanto, virtuoso, na educação superior. O problema não está na reprodução do sistema econômico ao estudá-lo, a questão está centrada no sistema educacional adotado, menos ensino e mais aprendizado, em síntese: o desenvolvimento regional opera em meio ao conhecimento, a partir da ação educativa, do aprendido e não apenas do ensinado.

7 OS EFEITOS DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIAS

O que é indissociável é inseparável, de tal forma que não há como retirar uma parte desse todo sem afetá-la em sua integridade (PILETTI, 1991).

Apresento, no final desta pesquisa, efeitos visualizados nas análises das práticas de formação por alternâncias na educação superior. Porém, primeiramente é necessário retomar a ideia da pesquisa, anteriormente anunciada: “a indissociabilidade teoria-prática, trabalho-educação, se dá nas alternâncias e não na alternância”. Como diz Piletti (1991) no excerto acima, se é indissociável é inseparável, caso contrário deixará de ser o que é. Portanto, iniciarei este enunciado discorrendo a respeito da dicotomia existente na educação, que atrapalha, produz e mantém a presente estagnação da educação-democracia e da educação-economia em detrimento a ideia dicotômica que fragiliza, separa e atrapalha os processos educacionais.

Como argumento no início deste estudo, destaco que a educação sofre forte impacto do capital financeiro internacional e é necessário realizar algumas últimas contextualizações sobre a questão antes de avançarmos nas considerações das análises realizadas: a) o desinteresse dos jovens, das famílias, da economia pelo ensino superior; b) a constante mudança e atratividade que o ensino superior tem apregoado nos últimos anos; c) a falta de estrutura social existente no sistema universitário brasileiro; d) a fome e sede de conhecimento vivida pela sociedade diante de um mundo globalizado; e) as crescentes e sugeridas ideias tecnológicas que aumentam a diferenciação entre as classes sociais; f) ... o que fazer?

Um desafio hoje é pensar a educação fora da visão dicotômica do mundo. O que temos vivenciado é uma constante necessidade de inovar, buscar novos caminhos para educação, porém o que tem promovido inconsistência dos processos educacionais nos parece ser sempre a mesma concepção, como: a educação formal e a informal; educação como meio que opõem-se aos fins; educação como prática de formação individual e não coletiva; a educação autoritária opondo-se a democracia; a educação-formação e a educação-trabalho; uma educação que oprime e outra que liberta; a educação reprodutivista contrapõem-se a crítica; uma educação teórica e outra prática; uma educação concentradora e outra emancipadora. Enfim, é uma lógica dicotômica e diante de binarismos, temos redução de uma lógica complexa, ocorrendo redução de um entendimento mais complexo das disputas e dos processos sociais.

Mas afinal de contas, como ocorrem os processos de educação? A maior parte dos processos contemporâneos de educação passam a ser fruto de uma relação de troca, mercantil. Alguém vende educação e outros compram e as inovações são rapidamente utilizadas, desde que sejam novidadeiras, embora sem compromisso com o conhecimento, em que se defronta com o sistema econômico vigente e as inovações não oriundas do sistema sofrem resistências e passam a ser um incômodo para própria sociedade.

Então, o que temos na formação por alternâncias, que foi oriunda de um grupo de agricultores franceses, preocupados com a existência e sucessão de seus espaços, que perpassa mais de 80 anos e continua promovendo transformações na atual educação?

O consistente e longo caminho traçado pela formação por alternâncias apresenta elementos nítidos de que é uma educação que se contrapõem às dicotomias vistas pelos humanos no mundo contemporâneo. No curso analisado, os efeitos das práticas de formação por alternâncias operam diante da não dicotomização da educação superior no momento em que o estudante estuda o trabalho e trabalha o estudo. O que é possível ver é a constituição de um ciclo formativo que produz um *ethos* de formação menos dicotômico, isso não significa que se opõem a outros sistemas educativos e de que todos os cursos que operam as alternâncias estejam praticando um ensino menos dicotômico.

A fim de auxiliar na contextualização dos efeitos visualizados como possibilidades nos resultados das entrevistas e documento analisados, busco: primeiramente entender por que a atual educação superior vive uma dicotimização constante desenvolvendo certa estagnação da própria educação (BAUMAN, 2001; BAUMAN; DONSKIS, 2014; BAUMAN; MAURO, 2016; SILVA, 2015); por segundo, apontar que nos princípios de formação por alternância apresenta-se uma não dicotimização visualizadas nas leituras acerca do tema (DUFFAURE, 1955; CHENU, 1982; CHATIER, 2003; PINEAU, 2004; PUIG-CALVÓ, 2002; GIMONET, 2007; BISSONNAIS; ERCEAU, 2014), que passam a gerar efeitos muitos semelhantes aos encontrados na pesquisa.

Um dos elementos base, que nos processos educacionais hoje é tido como limite, é a formação continuada dos professores, o que não se observa como possibilidade no curso analisado, pois ao adotar as alternâncias na formação continuada dos educadores (professores, monitores, colaboradores, técnicos administrativos e membros parceiros do curso), o curso analisado passa a resolver um dos principais limites dos colegiados dos cursos de graduação, que é o foco necessário na formação dos futuros profissionais, mas ligados ao mundo do trabalho. A formação semestral em alternâncias organizadas por temas geradores e conteúdos

previamente organizados, a partir das demandas dos próprios educadores. Fica nítida na organização da formação a sequência lógica das alternâncias durante a formação. Eram realizados, a partir dos temas geradores, planos de estudos antes do final de uma alternância, momento que os educadores, elaboravam questionamentos que levassem a levantamento de situações no período que estivessem atuando com os educandos, afim de que realizassem no próximo encontro a colocação em comum, em seguida realizavam aprofundamento do tema, e novamente antes de concluir a alternância elaboravam novo plano de estudo para a alternância seguinte, isto é, seguia-se o itinerário das alternâncias na formação dos formadores, exemplo vivido e que posteriormente praticado junto aos estudantes, portanto a formação por si só, já conduzia ao entendimento do que viria a ser a formação por alternâncias no curso superior.

Observa-se no Quadro 23 o exemplo de um plano de estudo, identificado como “psicologia do ser agricultor”, com motivação dos educadores para que no decorrer das atividades do curso fossem estudando, observando e elaborando uma síntese que pudesse levar a ampliar os estudos no tempo universidade, presencial. Isto é, os educadores faziam o exercício da alternância, a fim que pudessem realizá-la com os educandos. Tal prática nos parece um grande achado, um potente mecanismo para ampliar os efeitos junto aos objetivos do curso. Está claro que a formação dos educadores levou a valorizar a organização dos estudos dos acadêmicos e destes com suas famílias, suas vidas pessoais, como apontam os relatórios semestrais do curso.

Quadro 22 – Efeito de mudança na formação dos educadores (professores, monitores, técnicos administrativos)

“inovar é arriscar, arriscar é estar disposto a equivocar-se, nosso mundo necessita de pessoas dispostas a transformá-lo” (GIMONET PFP 2016) **Lembramos que todos devem trazer o seu plano de estudo sobre o tema: Qual o mecanismo que motiva o aluno a seguir na sucessão rural – “Psicologia de ser agricultor”** (PFP, 2017).

Apontamos a **responsabilidade dos educadores frente ao processo de aprendizagem** como um grande elemento de formação e aprendizagem para os próprios educadores que passaram isso em suas atividades futuras em outros projetos. Cumpriu-se o calendário acadêmico proposto no projeto e ao final da primeira etapa todos os educandos apresentaram seu pré-projeto profissional e de vida. Quanto ao tempo Comunidade, nessa primeira etapa não possuímos resultados expressivos dos educandos junto as suas comunidades, desta forma, entendem-se que esta primeira etapa foi um momento de consolidação do grupo, no qual apresentaram suas realidades, experiências e discutiram seu espaço. Apontou-se como um resultado o diálogo entre pais e filhos e que remeteu a necessidade de realizar encontros de formação com os pais e demais membros da família. **Ficou evidente e tem-se como resultado promissor essa necessidade levantada pelos educandos de reunir as famílias a fim de discutir a elaboração e implantação do projeto profissional e de vida, pois é na família que aplicarão a maior parte de seus ensinamentos** (Relatório I etapa).

As visitas no tempo comunidade são realizadas nas propriedades dos acadêmicos pelos professores orientadores e pelo técnico de campo, a fim de dar o auxílio e ajuda nas dúvidas que surgem após a saída de sala de aula, e para que consiga da melhor forma auxiliar em seus projetos profissionais de vida, tirando as dúvidas e fazendo um acompanhamento específico com cada aluno, ajudando assim o crescimento e contribuindo com novas sugestões caso seja necessário, o que com estes recursos de acompanhamento dos educandos, o impulsiona ainda mais na sua propriedade, estas visitas são realizadas preferencialmente com o acompanhamento de um técnico da Entidade EMATER, que se disponibiliza a realizar a visita juntamente com a equipe. No tempo comunidade os educandos realizam atividades em suas comunidades de origem, sejam elas escolas, acampamentos, assentamentos de reforma agrária, propriedades rurais. **Entre algumas das atividades previstas estão: pesquisa sobre a realidade, registro destas experiências, implementação das ações pedagógicas, vivências que possibilitem a partilha de conhecimentos, desenvolvimento de projetos de aprendizagem** (Relatório VII etapa).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso)

Segue, na sequência, um quadro que demonstra a organização das alternâncias de formação de professores-educadores, nos anos de 2015, 2016 e 2017, e que demonstra a preocupação com o novo. Para tanto, a universidade, o curso e departamento organizam formação com característica da própria formação por alternâncias.

Quadro 23 – Síntese do plano de formação, dos professores-educadores no curso superior nos anos de 2015, 2016, 2017

Alternâncias	Temas em estudo no tempo-espço comunidade TEC e no tempo-espço universidade TEU	Carga Horária	
		EC	EU
1ª I Semestre de 2015 12 de fevereiro de 2015	- Origem da Pedagogia da Alternância - PA - Princípios da PA - Instrumentos pedagógicos da PA - Realidade e Perspectivas da Agricultura Familiar - Perfil do Curso Superior e os alunos em formação	04	08
2ª II Semestre de 2015 15 e 16 de julho de 2015	- Característica da região e identidade regional dos beneficiários do crédito fundiário - Qual a realidade regional? - Curso como um projeto de mudança econômica e social da região - Projeto profissional e de vida	08	16
3ª I Semestre de 2016 17 e 18 de fevereiro de 2016	- Instrumentos pedagógicos da PA - O futuro da região e dos beneficiários do crédito fundiário, que região queremos? - Princípios de desenvolvimento do campo, PRONERA seus objetivos e fundamentos de formação do campo.	08	16
4ª II Semestre de 2016 18 e 19 de julho	- Realidade da região dos acadêmicos e suas famílias. - Conceitos e princípios do PROJETO PROFISSIONAL E DE VIDA	08	16

de 2016	- Instrumentos Pedagógicos da PA - REVISÃO DO ROTEIRO para o projeto profissional e de vida		
5 ^a I Semestre de 2017 11 de janeiro de 2017	- Comunidade educativa - Parceiros do Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária da URI-FW - Revisão dos fundamentos e princípios da pedagogia da alternância	04	08
6 ^a II Semestre de 2017 06 de julho de 2017	- Qual o mecanismo que motiva o aluno a seguir na sucessão rural – “Psicologia de ser agricultor”. - Os sujeitos em formação estão diante de uma modernidade cada vez mais líquida	04	08
7 ^a I Semestre de 2018 (a realizar 20 e 21 de fevereiro de 2018)	- Continuidade com o tema “Psicologia de ser agricultor”. - Com quem dialogam os agricultores familiares - Diferentes aprendizagens na formação do sujeito - Características do mundo contemporâneo e a sucessão do campo	08	16
8 ^a II Semestre de 2018 (a data será definida no final da 7 ^a alternância)	(tema será definido no final da 7 ^a alternância)		
Total de horas 2015, 2016, 2017		4	8

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos registros dos livros de atas curso.

A formação por alternâncias dos educadores demonstra a preocupação dos gestores do curso com a inovação ao adotarem dois tempos-espacos de formação, um denominado TEC – tempo-espaco comunidade e outro TEU – tempo-espaco universidade, que passam a ser vividos pelos professores, com um plano de formação com base nos princípios das alternâncias. A cada alternância se elabora um plano de estudo no final do TEU, a fim de ser estudado, vivido, compreendido, investigado, discutido, sistematizado no TEC, no qual passa a ser apresentado individualmente ou coletivamente na colocação em comum da alternância seguinte, no TEU, como ponto de partida do estudo, esse princípio base das alternâncias de partir da realidade existente, a fim de gerar reflexão no TEU, e conseqüentemente novas ações no TEC, na vida futura do educando. Durante estes três anos de existência do projeto de formação de professores, somaram-se 6 alternâncias, com um total de 44 horas no TEC e 88

horas no TEU. As alternâncias foram construídas de forma semestral, possibilitando o professor observar, refletir e agir sobre suas atividades sócioprofissionais, enfim, viver a formação em alternâncias.

Analisando o Quadro 23, é possível entender que no primeiro ano, foram trabalhados temas voltados ao conhecer a origem e princípios da formação por alternâncias, a realidade dos educandos e a região em que o curso está inserido. No segundo ano de formação, os temas se voltaram aos instrumentos pedagógicos das alternâncias, ao projeto profissional e de vida dos educandos. No terceiro ano de formação, voltou-se os temas em estudo a comunidade regional, aos parceiros do curso e aprofundamento dos instrumentos pedagógicos do curso. O quarto ano de formação tem seu início com o debate de como pensam os agricultores, a psicologia dos agricultores, diante de um mundo contemporâneo, extremamente fluído, com inúmeras tecnologias e fortemente influenciado por agentes externos a vida do campo.

A organização encontrada nos documentos, frente a formação dos professores, utilizando as alternâncias como princípio formativo, deixa claro ter sido de grande contribuição para os efeitos da formação por alternâncias na educação superior do curso analisado.

Além do ensino, a universidade possui como pilares a pesquisa e a extensão e, a respeito destes elementos, observo no Quadro 24, a forte relação do curso com a comunidade. Quem produz essa possibilidade são os dois pilares pesquisa e extensão, por vezes esquecidos na educação superior e que vêm sendo dicotomizados: educação e sua relação com a economia, deixando, por vezes, de cumprir com sua função de desenvolvimento sustentável,

A universidade é uma instituição social que aspira à universalidade e que tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, a qual se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginada ou desejada) que lhe permita responder às contradições impostas por esta divisão. Logo, a universidade é um devenir, uma construção constante que está amparada numa concepção de possibilidade de destruir os fins capitalistas pelo que até agora ela atuou e de construir uma nova história como resultante de ações de seres humanos conscientes (CHAUÍ, 2001, p. 216).

É possível visualizar nos documentos explorados, limites como o da necessidade de mudança da própria Universidade, a fim de atender um curso com esta organização: horários dessemestralizados, professores visitam seus estudantes; a comunidade é convidada a dar aulas; o acadêmico constrói um projeto profissional e de vida; a família vem para universidade em encontros semestrais; aulas transdisciplinares; a rede de parceiros define o andar do curso; projetos de pesquisa e extensão com fomento externo; a apresentação dos

trabalhos finais de conclusão do curso, abertos a comunidade, que avalia o desempenho do estudante; atividades de convivência organizada pelos próprios acadêmicos, o que parece realmente é haver outra universidade.

Quadro 24 – Efeito de mudança nas instituições

As produções acadêmicas bem como a participação em encontros, seminários e organização de atividades junto a comunidade dos educandos realizadas nesta etapa, contemplaram inúmeras **ações, dentre elas destacam-se:** criação do núcleo de Produção orgânica e estudos agroecológicos do Médio alto Uruguai; participação no Seminário de desenvolvimento rural e agricultura familiar; participação na Tarde de campo sobre citricultura no Câmpus II da URI; participação dos educandos na organização do Seminário nacional de juventude rural em Curitiba no Paraná; participação da Tarde de campo sobre forragicultura no Campus II da URI; elaboração dos Pré-projetos profissionais e de vida; apresentação da metodologia de firmação na 22ª reunião nacional do fundo de terras em Brasília; seminário de apresentação e socialização dos pré-projetos profissionais e de vida e atividade social de entre ajuda aos atingidos pelas enchentes do Rio Uruguai. Relatórios das etapas do curso (Atividades de Extensão).

A educação do cidadão, de forma continuada, verticalizando-se com a aquisição de complexas competências, é fundamental para o desenvolvimento do país. Neste sentido, a agilidade e a qualidade na formação de graduados da educação profissional, ligados **diretamente ao mundo do trabalho,** viabilizarão o aporte de recursos humanos necessários à competitividade do setor produtivo, ao mesmo tempo em que ampliarão as oportunidades de novos empreendimentos (PPC, 2014).

É importante reconhecer a necessidade de **levar aos agricultores e às unidades de produção familiar formas de gerir, eficientemente, o negócio agrícola, e não somente as tecnologias de produção.** Gerir não é só responder sobre o que, como e quando produzir. Além disso, gerir é buscar desenvolver ações para responder quanto e por que produzir, qual o custo de produção e a renda da atividade agropecuária, o que é fundamental para a sobrevivência das pequenas propriedades rurais, particularmente com a globalização da economia. A proposta do Curso, tem a ver com a proposta de um plano de desenvolvimento global da região (PPC, 2014).

A Matriz Curricular prevê a realização das mesmas que deverão ser cumpridas ao longo do Curso. **A ampliação do horizonte da formação profissional, possibilitando ao acadêmico uma formação sociocultural mais abrangente é a principal meta de tais atividades, que devem estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais, interdisciplinares, de permanente e contextualizada atualização profissional específica, relacionadas com o mundo do trabalho,** com os conteúdos desenvolvidos na graduação e integrando as situações locais, regionais, nacionais e internacionais (PPC, 2014).

Realidades e experiências estas que motivaram ainda mais as agricultoras e os acadêmicos do Curso a optar pela **produção de base agroecológica,** em que se prioriza a qualidade de vida de quem planta e colhe e a segurança na compra e no consumo do produto final. O Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária PRONERA **propõe uma pedagogia diferenciada, na qual os acadêmicos desenvolvem o Projeto Profissional e de Vida** durante a graduação. Os projetos apresentados, que pertenciam anteriormente às disciplinas de Elaboração e Implantação Prática de Projetos I, II, III e IV, competem, agora, no último semestre, à disciplina de Seminário de Avaliação e Divulgação de Prática de Projetos. Por isso os acadêmicos realizaram as apresentações e defesas de seus trabalhos de conclusão em um evento aberto à comunidade (Relatório VII etapa).

Uma atividade que o **curso inovou no semestre foi forma de realizar reforço de estudos com os alunos,** no decorrer do semestre os professores agendavam atividades de reforço com alunos e

em **atividades práticas de pesquisa** e extensão que os professores faziam com a comunidade e alunos de outros semestres do Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária da URI-FW (Relatório III etapa).

Entre as ações realizadas, além da **apresentação das famílias**, também uma mística organizada pela coordenação do curso para a reflexão sobre a **importância do trabalho coletivo**. O **objetivo do encontro** foi refletir e mensurar a importância da presença da família na construção do Projeto Profissional e de Vida do acadêmico. Segundo o professor Pelegrini, “é através desta construção coletiva que a família pode se desenvolver de forma mais organizada e bem aplicada em busca de seu real objetivo”. (Relatório V etapa).

Outro **aspecto positivo** foi à **convivência** para um bom andamento das atividades, tanto durante o período em aula, como no momento do internato. E durante essa etapa esse foi um dos pontos positivos do grupo. Além de haver um esforço muito grande para **minimizar as diferenças culturais**, percebeu-se uma união muito forte entre eles, **onde todos se preocupavam em ajudar um ao outro, não deixar ninguém se isolar por timidez, e em resolver quando possível os problemas dos colegas** (Relatório I etapa).

Em os textos deveriam ser submetidos para apresentação no dia do evento em uma das seguintes temáticas de pesquisa, a saber: Linha Temática 1: Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar. Linha Temática 2: Produção Agropecuária: Animal, Vegetal e Agroindustrial. Linha Temática 3: Recursos Naturais: Agroecossistemas. Além de **apresentarem os trabalhos** na forma de resumo ou resumo expandido, os alunos do PRONERA, se fizeram presentes **bem como público externo assistindo as apresentações**, em que colaborou no nível de aprendizado e na forma de terem seus nomes divulgados no site da URI, na página de publicações científicas, as formas de inclusão desses alunos nos eventos realizados pela Universidade, é uma estratégia de incentivar o acadêmico a buscar maiores conhecimentos na área em que está estudando, e ficar inserido na vida acadêmica da Universidade (Relatório VI etapa).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

Perde o sentido cada vez mais pensar um sujeito centrado, coerente e estável, dono de uma identidade única, pois as interpelações culturais a que estes sujeitos estão inseridos são, cada vez mais, multifacetadas, ou seja, estamos sempre expostos a novas práticas sociais. Com isso, temos uma pós-modernidade cada vez mais fluída e, as identidades se apresentam em constantes mudanças (VEIGA-NETO, 2002, p. 181).

A educação por alternâncias, possibilita a formação de um sujeito com maior capacidade de conviver, exercer o poder e a autonomia, e abandonando a preocupação e interesse apenas individual, mas abrindo-se para o outro. Busco nas ideias de Butler (2015) uma argumentação que fortaleça os achados da pesquisa, em que um sujeito na posse de mais formação, amplia sua capacidade de conviver com outras pessoas, sem se deixar governar por outros, mas de forma moral e ética, desenvolve sensibilidades nas relações de poder, “É possível falar em ética porque minha opacidade em relação a mim mesmo é uma forma de abertura aquilo que, no outro, implica-me sem que eu possa controlar, abertura aquilo que, no outro, desfaz as minhas ilusões de autonomia e controle” (BUTLER, 2015, p. 195).

Portanto, para Butler (2015), a relação que se dá com o outro é uma relação de comprometimento, que desfaz o desejo apenas de controle e governo do outro, compromete-se com o outro, com a sua vida. Temos aqui, então, uma forte argumentação de que as políticas educacionais devem considerar o conceito de formação pela educação dos sujeitos, e isso, não se contrapõe ao desenvolvimento do capital humano, engendrado pelo processo do capital econômico e financeiro. Isso porque a educação pode e deve manter princípios morais e éticos, para que os sujeitos possam adquirir (BUTLER, 2015), capacidade de assumir uma “heteronomia sem sujeição”, isto é, termos capacidade de abandonar o “eu” que apenas considera os interesses individuais.

Quadro 25 – Efeito no desenvolvimento pessoal

Eu percebo que à medida com que o jovem vai chegando né, nós temos muitos jovens que chegam aqui muitas vezes, **não consegue nem falar de tanta timidez** de algo assim que a partir do mês que eles ingressam no curso, eles passam a desenvolver a parte de da dicção e assim por diante e eles passam a cada, a não ver a hora de chegar próximo a alternância para ele chegar, **eles querem socializar** com todos né, qual que é a idade de cada um (P02).

Eu acho que um pouco é essa **abertura para o novo, o diálogo, essa abertura para tu entender o teu colega**, e essa abertura para tu ajudar o teu colega, essa abertura que tu consigas muitas vezes **respeitar a opinião do outro** (E01).

O **poder experimentar**, o poder de realizar no momento que tu se torna uma pessoa que pega a ideia do professor, pega a ideia do colega pela ideia de um vizinho e tu vai **desenvolver algo novo no teu sentido**, o risco de tu acertar 50% e o risco de tu errar é 50%, então tu tem que pegar e experimentar fazer e depois corrigir as coisas [...] (E01).

O principal de tudo é o planejamento, **fazer o planejamento de qualquer atividade que tu vais realizar**, tanto da linha profissional quanto da linha pessoal (E02).

Durante o curso na verdade a **gente queria ter mais tempo comunidade do que universidade**, mas hoje a gente vê que também é importante porque na verdade durante a faculdade tu era meio que obrigado de fazer controle, planejamento e execução e **hoje a gente vê que isso era muito importante** (E02).

Eu aprendi muito dialogar mais também, trocar mais ideia, sempre que eu puder passar para alguém aquilo que eu aprendi (E03).

Mudou bastante eu era bem fechado se **não gostava muito de conversar com pessoal**, depois lá como exigia lá em grupo e estava também bastante pessoas bastante gente lá comecei a dialogar mais com pessoal e **aprender também a expor as minhas ideias** (E03).

Eu acredito que é, é **mais disciplina**, em relação a tudo, e principalmente em relação a como que eu posso dizer, a questão de saber, no que, que tu tá trabalhando realmente e o que esse teu trabalho tá te levando ao nível que ele tá, que ele tá te levando, e também esse teu trabalho, se ele tá sendo uma coisa financeiramente falando rentável ou não, e ter uma disciplina bem maior na questão financeira, na questão da, da propriedade, **de saber lidar saber se isso vale a pena, se aquilo não vale a pena, saber pesa as coisas** (E06).

Eu acho que tanto eu como os outros que se formaram, enfim eu acho que depois da formação a **gente sabe meio que caminhar**, ali entre aquelas pessoas que, que a gente acha o que realmente tem ali um pouco mais conhecimento de repente, consegue **manter um diálogo melhor**, que essas pessoas um diálogo, diálogo mais técnico, ou com as outra pessoas pedir uma informação uma opinião para a gente, sabendo lidar nesses dois campos digamos assim, é bem interessante porque tu vê, tu enxerga algumas coisas que antes a gente poderia pensar de outra maneira, pode enxergar de uma maneira mais técnica ou de uma outra forma, **mas tem que saber passar essa informação** também a diante né (E06).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

Pensar a educação como princípio pedagógico estratégico para o desenvolvimento sustentável é pensar a partir da ideia de que o território pode e deve ser reinventado através das suas potencialidades. O ensino e aprendizagem para estudantes oriundos da cidade e do campo, baseado em grades curriculares, disciplinas isoladas e na transmissão de conhecimento, sem levar em consideração a realidade dos educandos, ao invés de promover o desenvolvimento do meio, acaba por distanciar de sua realidade.

Utilizar alternativas de engenharia curricular, pensando em recuperar e resolver problemas pela interdisciplinaridade é pensar na propensa unidade do mundo já quebrada pela contemporaneidade (VEIGA-NETO, 2002, p. 180). A divisão do currículo, em disciplinas, optativas e eletivas, prática cada vez mais comum, mostram que as decisões dos assuntos a estudar são tomadas mais pelos alunos do que pela escola. Para tanto, são relações de consumo entre o sujeito e oferta de mercadoria (VEIGA-NETO, 2002, p. 182).

O que é possível constatar nas narrativas dos egressos e professores é justamente um avanço sobre os desafios do mundo contemporâneo. Quando uma educação possibilita, melhorar a capacidade de dialogar, planejar, fazer escolhas, ter disciplina, respeitar as ideias dos outros, experimentar e criar possibilidades (Quadro 25) são efeitos diretamente ligados ao desenvolvimento pessoal dos envolvidos no processo educacional, o que deixa um olhar positivo quanto seu funcionamento, dado pela ligação existente entre educação-trabalho.

7.1 A formação por alternâncias na educação superior e o desenvolvimento local

A ideia de que todos na escola e na universidade são transitórios, são residentes temporários, leva a ideia de que os descartes sejam vistos como algo natural. Cada um monta o seu currículo, como nas páginas da internet de venda de automóvel “monte o seu”, ou seja, cada um seleciona as disciplinas que deseja cursar e realiza a sua matrícula por disciplina.

Com isso, passa a ser um lugar pobre em marcações identitárias, sem história, sem relações duradouras, se sente em casa, mas sem se comportar como estivesse em casa.

Portanto, aponto aqui a teoria de que os atores sociais, nesse caso as famílias que vivem do setor agropecuário, desenvolvem ações humanas que passam a fortalecer ações do setor que os envolvem como um todo, tornando-as capazes de entender que mesmo a eles impostas condições de produção, possuem capacidades de organização, de inovação e construção de alternativas produtivas, que os adaptam e levam a inserir-se como atores sociais, uma grande possibilidade (SCHNEIDER *et al.*, 2014). Para Scheider *et al.* (2014, p. 22):

Os atores sociais (individuais ou coletivos) são dotados de poder de agência, o que implica em capacidade de ação de acordo com projetos definidos, passando a agir estrategicamente, acionando alianças diversas, sejam elas fundadas em reciprocidade (amizades, campadrio, vizinhança, etc.)

O poder de agência apresenta a capacidade que os atores possuem de intervir no curso dos acontecimentos, e fazer a diferença (SCHNEIDER *et al.*, 2014). Essas capacidades são a força que efetivamente possuem para mudar cursos de produção de vida social, projetos de agentes interligados, fruto das capacidades humanas construídas a partir das experiências, das inovações criadas pelos próprios agricultores e que fortalecem seus espaços, mudando também outras relações construídas e a ser construídas na sociedade em que estão presentes.

No Quadro 26, apresento excertos das entrevistas com egressos que demonstram a preocupação com o desenvolvimento local, do outro e sua conexão com o mundo “... eu acho que teria que ser aberto para um público maior ...”, “... a gente precisa conviver com pessoas e não se individualizar ...”, “ ... defender a nossa opinião, mas também aceitar a opinião das outras pessoas ...”, “... eu posso conversar, do, digamos assim, do faxineiro até o doutor, que eu tenho entendimento com a relação assim ...”. Esses apresentam ter desenvolvido capacidade de trabalhar e conviver com os outros, porém reproduzem o sistema econômico vigente, como garantia de sobrevivência ou melhor, sua inserção é nas atividades produtivas oferecidas e construídas a partir das condições econômicas-sociais existentes.

Quadro 26 – Efeitos no desenvolvimento local

Eu sempre gostei muito do associativismo e cooperativismo né, e isso eu uso quase que diariamente na tentativa de buscar uma parceria, de buscar alguma coisa, desenvolver algo conjunto de **não fazer as coisas sozinho né, tu nunca quer buscar uma coisa sozinho, tu não sai com aquela visão capitalista, não eu vou fazer, vou ficar quietinho né, porque o capitalismo tem isso né**, não fale para os outros que tem plano de fazer, não é o curso, ele trabalha um pouco diferente, procura um parceiro para tu fazer isso né, não se arrisque sozinho é isso ficou e a gente usa direto (E01).

Eu acho que como ele é alternância só para o pessoal do caso de que tem o banco da terra né como é que é o crédito fundiário, eu **acho que teria que ser aberto para um público maior**, para quem faz lá no regular, noturno pudesse fazer em alternância também (E03).

Acho que foi essa troca de experiência com colega essa troca de experiência profissional. Eu **tenho uma relação assim que em qualquer lugar que eu vá hoje eu posso conversar** do digamos assim do faxineiro até o doutor que eu tenho entendimento com a relação assim (E04).

Que cada vez mais a gente precisa conviver com pessoas e não se individualizar. (E05).

Para conviver com as pessoas na sociedade a gente tem que aprender a ouvir, a falar, a defender a nossa opinião, mas também aceitar a opinião das outras pessoas (E05).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

Os desafios dos alternantes parecem estar apoiados numa dupla responsabilidade educacional, não se trata de limite, mas possibilidade. Vejamos: por um lado a expressão das realidades, das responsabilidades, das necessidades e ideias que existem em um ambiente; e por outro, uma responsabilidade expressão, porque ele está em contato constante com professores, com a universidade, um curso superior, com tecnologias, com a reflexão feita nas aulas, no desenvolvimento do seu projeto profissional e de vida. Isto se mostra importante em qualquer um dos tempos-espacos, pois responsabiliza a chamada comunidade de aprendizagem (PACHECO, 2019).

O funcionamento de uma sociedade não é simples no mundo contemporâneo, cheio de oportunidade e que são proporcionadas pelo novo conceito de capital humano, porém inundada de riscos. Buscamos na obra de Sennett (2013), intitulada “Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação”, uma ideia de que as políticas públicas contemporâneas dotadas de ações sociais, o entendimento de que a cooperação precisa propor um alargamento das capacidades humanas, para tanto compreendemos que as argumentações de (LÓPEZ-RUIZ, 2007) voltadas ao capital humano, significam um potencial ao entendimento de que as políticas públicas são fruto do desenvolvimento e organização social.

Portanto, nos parece crucial entendermos dos modernos significados utilizados pelo processo do capital, a fim de que a sociedade possa cumprir seu equilíbrio com a busca de políticas públicas educacionais que promovam o espírito coletivo, e isso, passa inevitavelmente por termos a ideia de que capital humano estamos formando. Então, se para Sennett é necessário aumentar as capacidades humanas, e para Lopez-Ruiz o espírito do coletivo supera o individual o que nos leva a reafirmar que a formação por alternância, se torna indissociável, nas “alternâncias”, pois a formação pessoal conectada ao mundo do trabalho, aproxima e não dicomiza a educação superior acomodada, produzindo um espaço

social melhor de se viver, e este, por sua vez, produzirá gerações futuras abertas a experiências e com absoluta certeza menos estagnada.

7.2 Ampliando os horizontes educativos na educação superior

A formação por “alternâncias” apresenta-se como um sistema educacional contemporâneo potente, sobretudo, em momentos em que as massas estão limitadas às políticas do capital financeiro internacional. Nas alternâncias, os momentos sucessivos em que o educando alterna os períodos no tempo-espaço comunidade – seu meio sócio profissional – e no tempo-espaço universidade – meio educacional presencial – permitem a observação, criação de hipóteses, problematizações e a não separação da teoria e prática, aspecto que se associa às reflexões de Veiga-Neto (2016, p. 20): “se os enunciados e as palavras que constituem uma teoria, só tem significado na corrente do pensamento e da vida”. Enfim, a partir de tal caminho torna-se possível uma construção de conhecimento dos educandos alternantes, indistintamente conectados a suas realidades, aos seus afazeres. Isso significa estudar o trabalho durante a educação superior.

Além da capacitação técnica, observo os egressos como seres humanos capazes de pensar e de interagir com o meio e com formação integral ampliada, como menciona Begnami (2006, p. 44):

A formação integral do ser humano compreende a formação do ser como um todo, levando em consideração todas as dimensões da pessoa: a dimensão individual e social, afetiva/emocional e intelectual, profissional e lúdica, psicológica, ética, ecológica, espiritual, política econômica etc.

Uma educação de direito, de fato, propõe a liberdade humana como condição elementar para o desenvolvimento da sociedade. Os princípios da alternância⁴⁹ (PUIG-CALVÓ, 2002; GIMONET, 2007) apontam dois fundamentos meios e dois como finalidades, sendo os meios a “alternância” e a “associação de pessoas” como o centro do desenvolvimento e, os dois como fins a “formação integral” e o “desenvolvimento do meio”, que é o fruto do envolvimento e liberdade das pessoas e, isso passa pela formação pessoal.

Partindo das análises, a formação por alternâncias pode ser implementada na formação da maioria das profissões, indistintamente. A dinâmica que se apresenta na proposta pedagógica analisada e por alternâncias prevê (DUFFARE, 2006) dois tempos-espacos de

⁴⁹ DUFFAURE, A.; ROBERT, J. *Une méthode active d'apprentissage agricole*. Paris: AIMFR, 1955.

formação e estes se integram, carregando consigo a teoria e a prática, nos dois momentos distintos. É importante destacar que não há um momento para teoria e outro para prática, pois eles coexistem, e esta indissociabilidade não estingue nem a teoria, nem a prática, elas continuam sendo o que são e o que representam, o que se torna indissociado são as alternâncias, por perpassarem os tempos-espacos de formação.

As alternâncias colocam como princípio que os estudos realizados no tempo-espaco universidade sejam integrados com o ambiente em que vivem, ou seja, o tempo comunidade no meio socioprofissional. Ele permite uma observação da realidade de todos, cada um pode, a seu modo, realizar experimentações e estar aberto a experiências e observar seus estudos. Isso conduz a motivação de quem estuda, aprende motivado por coisas reais e que existem, sejam problemas ou não.

Estudar alternando períodos em diferentes tempos-espacos demonstra, como aponta Bernard Charlot (2006, p. 6) que “A pedagogia não é fundamentalmente um campo de saberes, é um campo de axiologia prática, poderíamos dizer, um campo de valores com os meios de colocá-los em ação, ou um campo de práticas ordenadas para determinados fins”. Isso significa que não depreciamos a pedagogia quando colocamos ela no campo da prática e nas alternâncias, isso não significa distanciar-se da teoria, em detrimento das finalidades, do prático, da ação do educando sobre sua realidade, sobre a comunidade.

No campo etimológico, a palavra “pedagogia” significa conduzir, guiar quem precisa, uma criança, alguém que ainda não possui algo, um determinado conhecimento. Já a palavra “alternâncias” significa, no caso da educação de agricultores (CHATIER, 2003), outro modo de ensinar, de aprender, não no sentido de oposição a educação existente, mas sim na ideia de outro modo de fazer formação de agricultores.

No horizonte educativo, a formação por alternâncias não adota uma única metodologia, uma única pedagogia ou modalidade de ensino-aprendizagem, o que a pesquisa apresenta é um conjunto de pedagogias, uma pedagogização⁵⁰ da educação. Estamos diante de um ciclo de formação por alternâncias, que produz “cultura das alternâncias” e que não deve ser burocratizada, a fim de não se tornar cristalizada e deixar de existir como potência criativa e formativa. O *ethos de formação* por alternâncias está, portanto, na ideia de assumir a cultura das alternâncias, caso contrário haverá a não alternância. Importante ressaltar que sem esse *ethos* de formação por alternâncias é o que mantem e cria as possibilidades de criação das

⁵⁰ Efeito prático de emprestar um caráter de ensino a determinada ciência, ato ou conceito, no sentido de torná-lo uma ferramenta passível de uso transformador de uma dada realidade, dar às práticas a função pedagógica.

alternâncias. Nesse aspecto, defendo que a formação por alternâncias não se resume a uma pedagogia da alternância, mas é uma cultura em que as alternâncias podem se alimentar de várias, diferentes e complexas pedagogias.

O que é preciso esclarecer é que não defendo a ideia da informalidade, até porque nas alternâncias virtuosas o que temos é um caminho, indissociável de teoria-prática que é a formação pessoal, profissional e integral do sujeito, considerando diferentes tempos-espços em movimento de si, para com os outros e com o meio em que vive.

Por conseguinte, vejo a necessidade de criar uma estrutura política, de legislação aberta e dinâmica com possibilidade de inserir o que o próprio processo educacional demanda. Este se destaca como um grande desafio para funcionamento e manutenção das alternâncias virtuosas, até mesmo porque já mostrou que é um conjunto de pedagogias que se articulam entre si e atravessou décadas e continua sendo fundamentada em seus princípios iniciais.

As análises da pesquisa também apresentam um curso que se utilizou da formação por alternância e atravessou o sistema educativo vigente. Mudou sistemas na universidade, aproximou a comunidade e foi reconhecido pelo INEP/MEC, Portaria N° 299, de 7 de julho de 2016, com conceito 5 na dimensão pedagógica (escala de 0 – 5). Além do mais, é um curso tecnológico e que não possui enquadramento no catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia, porém pela sua especificidade de formação de agricultores familiares, beneficiários do crédito fundiário, recebe autorização de funcionamento.

Portanto, não penso ser necessário a educação superior adotar a formação por alternâncias, como sistema de educação e, para tanto, desenvolver um seletor de legislação burocratizada e tornar-se um currículo hermético, até mesmo porque não é uma fórmula que se aplica a tudo e a todos. O que efetivamente precisamos é estarmos abertos para a discussão de que universidade queremos e que sociedade estamos dispostos a construir.

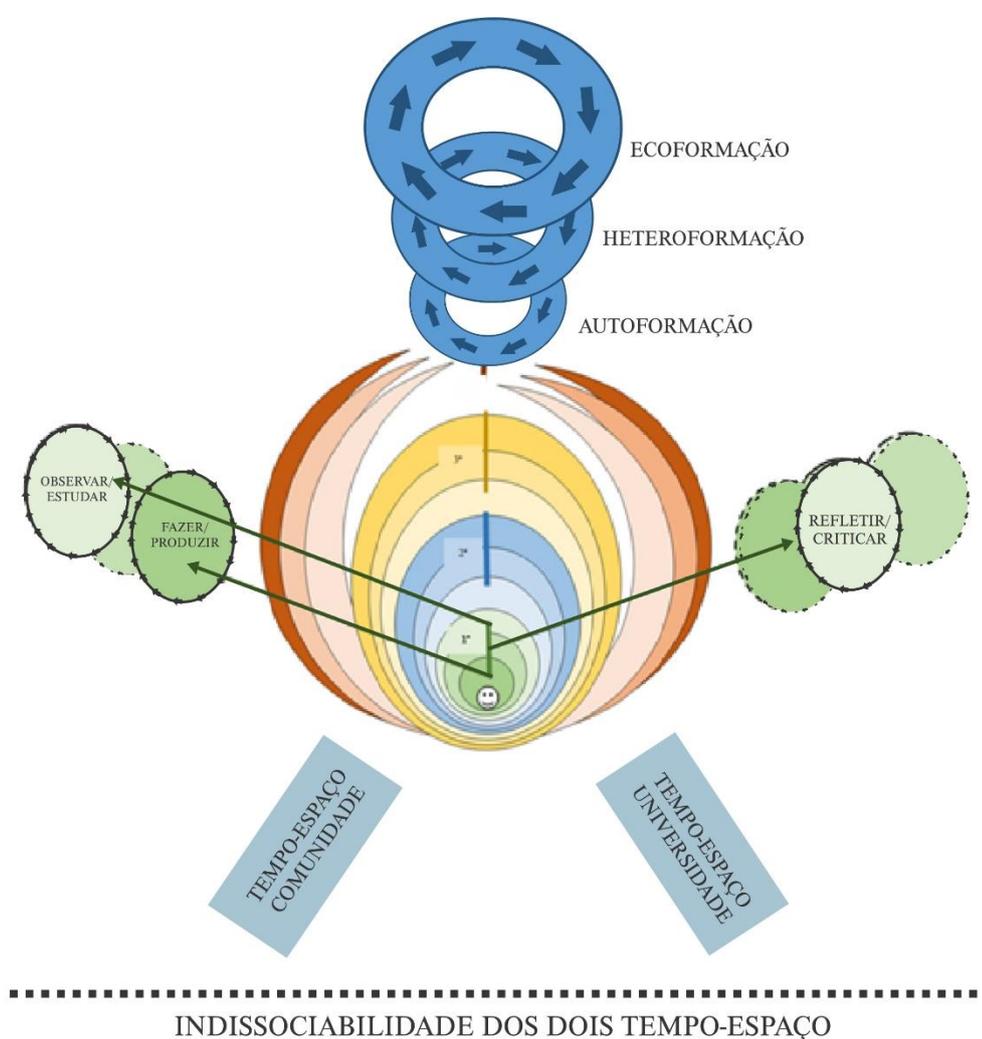
7.3 O ciclo da formação por alternâncias na educação superior

Sigamos, então, diferentes, nesse desafio constante de olhar para o mundo e para a vida, sem dicotomias (Daiane Scopel Boff, 2019, p. 142).

Tomei a liberdade de iniciar este último enunciado do estudo com a frase final da Tese da colega Daiane Scopel Boff, que trata com tanta sabedoria a ideia de olhar para vida sem dicotomias. É com este princípio que busquei conduzir essa pesquisa: entender como as práticas de formação por alternâncias na educação superior são conduzidas no tempo-espço

comunidade e universidade. O que as análises apontam está relacionado à indissociabilidade dos dois tempos-espacos e seus três movimentos formativos. Portanto, não se necessita de dicotomias quando se opera com alternâncias – aspecto que passo a assumir como “alternâncias virtuosas”. Isso porque, ao reproduzirem o sistema econômico vigente, a educação-economia produz ensino-aprendizagem e educação-democracia, desde que os instrumentos pedagógicos sejam orientados pelos princípios de “alternâncias”, que seguem apresentados no ciclo de formação por alternâncias na educação superior,

Figura 17 – Ciclo de formação por alternâncias na educação superior



Fonte: Elaborada pelo autor.

Esse ciclo aponta para o desprendimento de uma lógica vertical de ensino, que se tem professores e uma matriz curricular com disciplinas semestralizadas e em muitos currículos com pré-requisitos, para outra lógica, pautada na horizontalidade na aprendizagem. Nesse

formato, tem-se um percurso de observação/estudo na vida real no tempo-espaço comunidade, seguido de reflexão/crítica dos temas em estudo no tempo-espaço universidade com aula. Além disso, a intervenção dos professores é constante e importante para que os estudantes retornem ao meio socio-profissional no tempo-espaço comunidade e façam/produzam, sejam agentes de mudança no meio em que vivem. Essas vivências fortalecem uma educação superior criadora, um *ethos* de formação por alternâncias.

Entretanto, ocorre que o ciclo de formação por alternâncias apresenta uma cultura das alternâncias, “*ethos* da formação por alternâncias na educação superior”. Fruto das análises realizadas a partir dos documentos do curso e das entrevistas com egressos e professores, é possível ver, com base em dois argumentos potentes apresentados no estudo e que diz respeito a inovação na educação superior, que o curso ao operar por alternâncias, torna-se capaz de integrar de forma indissociada teoria-prática, educação-trabalho, tempo-espaços comunidade e universidade ao observar/estudar -refletir/criticar- fazer/produzir, portanto os dois tempos-espaços indissociáveis no ponto de vista da educação superior e além disto, passam a operar em movimento, proporcionando a transdisciplinaridade e no tempo-espaço comunidade desenvolvem mais a autoformação e ecoformação e no tempo-espaço Universidade mais a heteroformação, legitimando de que a indissociabilidade está nas “alternâncias e não na alternância”. Um ciclo de formação por alternâncias, acontece a cada três alternâncias, seguindo um caminho formativo, portanto, parte de um ciclo de formação maior, o curso superior em si.

Face ao exposto, busco o entendimento sobre como ocorre o ensino-aprendizagem nas alternâncias. Fica claro que, no momento em que o estudante realiza observação de sua realidade vivida e estuda seu contexto local e mais amplo, que acontece no tempo-espaço comunidade e Universidade, a partir de um plano de estudo preparado no tempo-espaço universidade, ele desenvolve a motivação e responsabilidade diante da vida. Tal aspecto pode ser observado no seguinte discurso: “Eu acredito que , é mais disciplina, em relação a tudo, e principalmente em relação a como que eu posso dizer, a questão de saber, no que, que tu tá trabalhando realmente e o que esse teu trabalho tá te levando [...] E06. Diante disso, observei que há, por parte dos estudantes, um desenvolvimento de autonomia/emancipação frente aos seus estudos e este é o ponto de partida para então fazer reflexões, ir a universidade, as aulas, ouvir o professor, os colegas, os livros, artigos, internet, as tecnologias digitais. Ou seja, no tempo-espaço universidade ele não é um mero receptor de informações, ele tem bagagem e conhecimentos empíricos que se tornam científicos. Ao retornar ao tempo-espaço comunidade

com um novo plano de estudo para observar, o estudante vai agindo de forma diferente em seu meio, fazendo/produzindo.

Esse ciclo das alternâncias (Figura 17) pode ser adotado por qualquer que seja o curso superior, pois o que chamo de alternâncias, esta relacionado ao tempo-espço comunidade e universidade e não possui um tempo específico e pré-definido, ele pode ser dia/noite, semanal, mensal, semestral com quantos instrumentos pedagógicos que forem necessários (Figura 12), desde que se produza seu próprio *ethos* da formação por alternâncias. A ideia de propriedade se associa à identidade do curso, ou seja, o que ele precisa ser. Noo caso do curso analisado, esse possui uma matriz curricular específica, porém ao utilizar-se deste ciclo de formação por alternâncias, se aproxima da indissociabilidade teoria-prática e educação-trabalho no setor agropecuário.

O que é necessário é estar atento para o que traz Cabrito (1994, p. 27) quando destaca que “A formação alternada remete-nos para uma formação onde a lógica dominante ainda é a escola”, enquanto que “formação em alternância nos remete para um modelo de formação onde o elemento dominante do processo formativo é a empresa [...]”.

Na educação superior a preocupação apresentada por Cabrito parece ser importante, mas o que as análises sobre as práticas de formação por alternâncias na educação superior tem apresentado é que a ação imediata do estudante com o mundo do trabalho, na educação superior, leva o sujeito a observar-refletir e agir profissionalmente sobre o seu meio. Estamos diante de um sujeito que evolui e amplia o desenvolvimento do meio, portanto não fica evidente a importância maior ou menor da universidade ou da propriedade/comunidade. Nas entrevistas, tanto dos professores como dos egressos, não é possível visualizar elementos fortes de que existe maior ou menor importância nos diferentes tempos-espços de formação, o que aparece mais claro é o objetivo fim da formação, o projeto profissional e de vida do estudante.

O que a presente pesquisa apresenta, de novo, é a ideia de “alternâncias” primeiro se reproduz a realidade atual e o conhecimento existente, inclusive na ótica de educação-economia, para somente depois fruto do tensionamento científico e reflexivo passa a produzir conhecimento individual, porém diante de um meio de vida. Por conseguinte, não é possível nominarmos de alternância, pois ela nunca opera sozinha, precisa vir precedida de outras e em função disto que passo a chamar de “alternâncias virtuosas”, pois opera de forma contínua, em espiral, nunca começa e nunca termina (simplesmente existe), é um processo sequencial, um conjunto, por isso virtuoso de excelência na educação superior.

A Figura 17 apresenta um ciclo de formação por alternâncias na educação superior, que parte de uma realidade vivida diante de um mundo que é globalizado, tencionada pelo capitalismo, pela economia e pelas forças líquidas da sociedade contemporânea. Nesse contexto formativo, o sujeito em formação melhora a si mesmo, pois passa a operar do individual para o coletivo e, dentro do sistema, busca potencializar suas ações de maneira inversa. Isso fica claro também na representação da Figura 14, quanto a operacionalização do projeto profissional e de vida, instrumento pedagógico que funciona como motor das práticas de formação por alternâncias, leva a especialização, sem perder de vista a formação geral necessária para posicionar-se no mundo globalizado.

No ciclo da formação por alternâncias, a indissociabilidade teoria-prática está no que é feito, os tempos-espacos coexistem, são eles que promovem a indissociabilidade teoria-prática, movimento de auto-hetero-ecoformação são o centro do processo. A seguir apresentarei elementos desses três movimentos, apresentados por Pineau (2004), que auxiliam na compreensão do funcionamento do ciclo de formação por alternâncias na educação superior.

7.3.1 A autoformação e a geração do conhecimento

O movimento de autoformação volta-se para a subjetivação do indivíduo e para a personalização de sua formação. Segundo Pineau (2004, p. 157), “É o movimento que mais faz trabalhar”, pois o aprendente fortalece o protagonismo de sua própria formação.

Nas entrevistas com os egressos é possível identificar o movimento de si e de si para com os outros e com o meio, “[...] eu, vamos dizer, a mente abriu, as minhas ideias, porque começa surgir ideias quando tu é instigado a pensar, então eu acho que autoformação foi muito eficiente” E02. “Eu acho que um pouco é essa abertura para o novo, o diálogo, essa abertura para tu entender o teu colega, e essa abertura para tu ajudar o teu colega, essa abertura que tu consiga muitas vezes respeitar a opinião do outro [...]”. E01. A autoformação melhora a capacidade de pensar, dialogar, entender a ciências e correlacionar com os outros e com o meio. A partir disso, os estudantes passam a ter maior autonomia e emancipação, que são necessários para permanecerem motivados a serem protagonistas de suas formações.

Quadro 27 – O ciclo das alternâncias na educação superior e a autoformação

Eu me considero, assim, uma pessoa hoje, bem capacitada na área, assim porque eu estou **sempre buscando mais conhecimento**, né, e também, não só na auto, mas também na eco, também eu vejo assim que eles a parte do ambiente total, assim, eu posso poder me interagir bem mais né, **que a gente tem que hoje ver o todo**, a gente tem que trabalhar, eu, eu na minha visão é o ambiente sustentável no geral (E04).

A formação pessoal foi como eu tinha falado antes, **foi amadurecimento meio bruto, foi de pancadas, assim muitas coisas eu passei enxergar, que antes eu não enxergava**, saber pesa muitas coisas, nesse sentido foi só de melhorias (E06).

Eu acho que foi muito importante, **claro que a gente sempre tem que buscar mais né, não pode depender, só do que que tu aprendeu**, mas a minha, a minha formação, foi muito boa, eu vamos dizer, **a mente abriu, as minhas ideias, porque começa surgir ideias quando tu é instigado a pensar**, então eu acho que autoformação foi muito eficiente (E02).

Eu aprendi muito dialogar mais também, trocar mais ideia, sempre que eu puder passar para alguém aquilo que eu aprendi (E03).

Eu acho que um pouco **é essa abertura para o novo, o diálogo, essa abertura para tu entender o teu colega, e essa abertura para tu ajudar o teu colega, essa abertura que tu consiga muitas vezes respeitar a opinião do outro**, não é porque hoje na sociedade que a gente vive isso tá muito difícil né, aí essa e algumas coisas que trabalham a pedagogia da alternância que é o internato de tu conviver la junto, de tu tá desenvolvendo atividades junto, nem todo mundo é igual né, então isso faz com que a pessoa olha diferente para o colega né, é bom se não fez, procurar dizer porque que não fez né, não chegar e criticar, dizer bom tu não presta para isso, isso ficou, isso acho que para formação para mim, a informação é isso, ficou e a marca que a gente sente no dia a dia (E01).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

Está claro nas narrativas dos egressos que o curso ampliou a capacidade de pensar, de dialogar e de produzir respostas aos problemas que estão no mundo contemporâneo e que não foram gerados por eles, mas que são deles. Destaca-se, portanto, a abertura para o novo, em uma perspectiva de compreensão e entendimento do outro, a fim de ajudar e ser ajudado, bem como o amadurecimento pessoal, profissional que desenvolve autonomia como cidadão pertencente a uma região, ao mundo.

7.3.2 A Heteroformação e as relações sociais

A heteroformação é ponto de partida para o funcionamento do polo social. Para Butler, (2015, p. 195), “o sujeito moral aparece claramente como aquele capaz de assumir uma ‘heteronomia sem sujeição’”. Somos, portanto, desfeitos pelos outros, interpelados, mas também reivindicados e, a partir disso, passamos a agir, abandonando o eu, para avançar no coletivo. Vejamos como isso aparece nas narrativas dos egressos: “Para conviver com as pessoas na sociedade a gente tem que aprender a ouvir, a falar, a defender a nossa opinião,

mas também aceitar a opinião das outras pessoas” E05; “Eu acho que tanto eu como os outros que se formaram, enfim eu acho que depois da formação a gente sabe meio que caminhar, ali entre aquelas pessoas que, que a gente acha o que realmente tem ali um pouco mais conhecimento de repente, consegue manter um diálogo melhor, que essas pessoas um diálogo, diálogo mais técnico, ou com as outras pessoas pedir uma informação uma opinião para a gente, sabendo lidar nesses dois campos digamos assim [...]” E06.

Quadro 28 – O ciclo das alternâncias na educação superior e a heteroformação

Para conviver com as pessoas na sociedade a gente tem que aprender a ouvir, a falar, a defender a nossa opinião, mas também aceitar a opinião das outras pessoas (E05).

Acho que foi essa troca de experiência com colega essa troca de experiência profissional. **Eu tenho uma relação assim que em qualquer lugar que eu vá hoje eu posso conversar do digamos assim do faxineiro até o doutor que eu tenho entendimento com a relação assim (E04).**

Eu acho que tanto eu como os outros que se formaram, enfim eu acho que depois da formação **a gente sabe meio que caminhar**, ali entre aquelas pessoas que, que a gente acha o que realmente tem ali um pouco mais conhecimento de repente, consegue manter um diálogo melhor, que essas pessoas um diálogo, diálogo mais técnico, ou com as outra pessoas pedir uma informação uma opinião para a gente, sabendo lidar nesses dois campos digamos assim, é bem interessante porque tu vê, tu enxerga algumas coisas que antes a gente poderia pensar de outra maneira, **pode enxergar de uma maneira mais técnica ou de uma outra forma, mas tem que saber passar essa informação também a diante né (E06).**

Também foi boa, mas a gente sempre acha que poderia ter sido melhor, mas daí isso vai depender **de mim como pessoa**, talvez eu acharia que poderia ter contribuído muito mais do que eu contribuo (E02).

Mudou bastante eu **era bem fechado se não gostava muito de conversar com pessoal**, depois lá como exigia lá em grupo e estava também bastante pessoas bastante gente **lá comecei a dialogar mais com pessoal e aprender também a expor as minhas ideias também (E03).**

Bem, eu acho que é um pouco a participação né, é algo que a gente não, não olha muito também não, é para essa questão, **daqui a pouco tu tá desenvolvendo e tu nem tá percebendo mas é a participação de movimentos, é a vontade de ajudar, é a vontade de fazer algo diferente, aí tu tem que estar participando, tu tá, tu tá presente, tu tá presente lá na comunidade, tu tá presente lá e na associação de suinocultores de bovinocultores, enfim é tu ser um agente participativo (E01).**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

7.3.3 A Ecoformação e o meio produtivo

O terceiro movimento, da ecoformação, passa a ser fruto da auto-heteroformação, que demonstra a capacidade e justifica a ideia de movimento de formação. Apresenta-se de forma silenciosa, pois em outras palavras podemos entendê-lo como o desenvolvimento local

sustentável, a mudança do meio. Para Pineau (2004, p. 158), “Este termo “ecoformação” pretende dar destaque a reciprocidade da formação do meio ambiente”. O meio ambiente não esta sendo visto somente como a natureza, mas sim como as instituições, as pessoas, o mundo, as tecnologias, as diversas ciências, “Começou depois da formação do que era passado e a gente ia absorvendo a gente começou na verdade, era mais, era se preocupar com tudo, porque a gente começou a enxergar mesmo com outros olhos [...]” E06, “[...] eu acho que assim que só melhorou né, minha, a minha percepção de relacionamento com as outras pessoas, com o ambiente com a minha visão de pensar né, de mundo hoje” E04.

Quadro 29 – O ciclo das alternâncias na educação superior e a ecoformação

Aí o assunto, aí o furo da bala é mais embaixo. né quando você mexe com o meio com a sociedade eu, **eu procuro dizer assim até nas próprias reunião** esses dias foi criticado e eu disse não, eu disse nós fizemos parte de um meio nós temos que fazer parte desse meio participar dele, não simplesmente a eu sou da cooperativa tal sou associado sou da diretoria mas não entrega o meu produto para ela, tenho se é para ser vamos ser, ser por inteiro, vamos se entregar vamos vestir a camisa não adianta a gente criticar o presidente da república o governador e o momento que a gente tem oportunidade a gente faz da mesma forma em tamanhos menores, mas a gente faz da mesma forma, as vezes nem só fazendo, **mas a questão maior hoje é deixando de fazer** (E05).

Eu vejo o seguinte que isso a gente se formou de certa forma a lideranças né era um líder porque a gente para ser um líder não basta você só estar, **precisa estar correlacionando, com tudo, com o meio ambiente com as pessoas com o ecossistema** né, sim, eu acho que assim que só melhorou né, minha, a minha percepção de relacionamento com as outras pessoas, **com o ambiente com a minha visão de pensar né, de mundo, hoje** (E04).

Começou depois da formação do que era passado e a gente ia absorvendo a gente começou na verdade era mais, **era se preocupar com tudo, porque a gente começou a enxergar mesmo com outros olhos**, então uma pastagem assim antes eu enxergava com um olhar, depois da formação a gente passa a enxergar com outros olhos, pode enxergar o potencial que pode ser a mais aquela pastagem e o que, que está sendo feito errado, então com muitas coisas, até políticas públicas que a gente gostaria de repente que fosse de uma outra forma que fosse um pouco melhor que fosse um pouquinho mais pensado, a **gente começa a se preocupar e entender muito mais as coisas que antes** (E06).

Eu acho que também poderia ter contribuído mais, me deferi no processo do total, desde a parte social a parte amigável a parte da comunidade em si, mas isso é na verdade o que tá acontecendo em todas as sociedades, **tá faltando muito a parte da liderança**, eu acho que a gente também acaba se desestimulando e deixando de exercer sua liderança e por mais que você está titulado como líder, mas tu não tá exercendo essa função pelo desistimos (E02).

Para tudo que eu aprendi, né, na parte prática do curso, parte de saber cuidar também do meio ambiente, você na cultura agrícola, não é como botar tanto esterco, uma quantia x, **tu tem que respeitar o vizinho também**, não é ir lá colocar, vamos dizer colocar na porta do vizinho, não, tem que saber se por no limite também (E02).

Eu acho que é o envolvimento de ir participando, de não ser aquele associado, não só associado aquela cooperativa, aquela pessoa que venha dar uma opinião eu acho que é isso (E01).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2020, grifo nosso).

No ciclo de formação por alternâncias aparece claro a preocupação com o meio. A ecoformação dos egressos aponta para um sujeito preocupado com a associação, a cooperativa, as políticas, o governo, o meio ambiente, a sociedade, o respeito pelo outro, o meio de vida e passar a entender mais do mundo.

Estamos diante de uma educação complexa, “formação por alternâncias” e que não se trata de criá-la como uma modalidade, mas ao mesmo tempo está longe de ser um simples método. Para Pineau (2004, p. 183) “A distinção entre tempo de formação e o tempo de trabalho, não é transgredida, mas articulada”. Penso estarmos diante de outra forma de educação superior, “*Réussir autrement*”⁵¹.

⁵¹ Duffaure e Robert (1955), Manfio (2006), Zonta (2014) significam *Réussir autrement*, ter sucesso de outra forma.

8 “*RÉUSSIR AUTREMENT UNIVERSITÉ*” OUTRA FORMA DE UNIVERSIDADE É POSSÍVEL

O desenvolvimento da formação por alternâncias está centrado em reinventar as regiões, desenvolver os territórios considerando suas potencialidades, e isso é diferente de reinventar as Universidades, não são elas que precisam ser mudadas, são seus processos de formação. O que tem preocupado é a rápida adoção das Instituições de educação superior, inflamadas e ansiosas (BAUMAN, 2014), na busca de metodologias flexíveis, a fim de diminuir custos e ser competitivas no mercado. O aprendizado que surge, a partir desta publicação, é de que a educação vem perdendo espaço diante do capital financeiro e se contrapor talvez não seja uma boa saída para sua sustentabilidade. O que resta, então, é aproximar-se ao mundo do trabalho, o que parece estar claro como possível no curso analisado, desde que a formação esteja centrada na ciência, no conhecimento e isto está mais na instituição universidade do que fora dela.

Nesta perspectiva, Beck (1997, p. 164) destaca que “em parte no contexto da etnicidade e na questão do "neotribalismo", ele foi se transformando em uma base para uma nova ética, ao mesmo tempo situada e contingente”. A vida em comunidade foi se tornando pessoal e individual, e com a globalização, um mundo sem fronteiras. Essa dimensão aumenta o princípio básico, transformando em um "individualismo expressivo" no cotidiano cada vez mais individual de um mundo capitalista e de consumo (BECK, 2003).

Para Beck (2003) e Bauman (2014; 2016), estamos num individualismo estético, que não possui um ego controlador, mas desejos heterogêneos e que dificilmente vai conduzir a comunidade. Podemos, então, nos questionar frente a capacidade de expressão da multiculturalidade, se cada vez mais nos aproximamos de uma sociedade consumidora de bens e serviços mais homogêneos, sem característica cultural diversificada, pois a tecnologia sobressai-se ao mundo político (BAUMAN, 2016). Portanto, o papel da universidade é fundamental e necessário diante deste individualismo, recompô-la com inovações é a saída mais inteligente e é o que tenho observado – exemplos são os cursos com metodologias ativas e por alternâncias, como o caso analisado.

Na perspectiva de valorização da cultura, do individual, no real e de sua realidade, a educação baseada na formação por alternâncias vem ganhando destaque frente à necessidade de desencadear o desenvolvimento sustentável das regiões. A formação pessoal, deverá partir

da realidade local, responder às suas necessidades, assim o desenvolvimento do meio será a soma de cada um dos desenvolvimentos pessoais (PUIG-CALVÓ, 2002).

A formação por alternâncias não serve para tudo e para todos, mas se partirmos do entendimento de que as alternâncias não são apenas um método, metodologia, pedagogia ou modalidade de ensino, passamos a entender que qualquer curso superior, anterior ou posterior poderá adotar, então, o que chamo de “ciclo de formação por alternâncias”. Não se trata de uma educação presencial ou a distância, se trata de conectar a educação com o trabalho e deste a ecoformação, o meio melhorado, ampliado que proporcionará um mundo mais sensato, conseqüentemente excelentes sucessores, ampliando a participação da comunidade de aprendizagem (PACHECO, 2018), mais que uma rede de parceiros.

O que seria, então, a formação por alternâncias, se não é apenas um método, metodologia, pedagogia ou modalidade? Se partirmos do pressuposto que ela tem o papel de auxiliar na organização de qualquer curso superior, em qualquer área do conhecimento, poderíamos aproximá-la à metodologia de ensino-aprendizagem. Contudo, prefiro continuar discutindo-a como algo mais, pois por um lado opera no tempo-espaço comunidade, no mundo do trabalho, nos quais quem organiza os estudos é o próprio estudante, obedecendo o que o movimento das alternâncias construiu no percurso formativo. Porém, com forte intervenções do tempo-espaço universidade, que é um local que recebe, a partir do estudante, o mundo do trabalho e adota o tempo-espaço comunidade como mecanismo novo, sujeito a mudanças. O que me parece ser é que ao adotá-la como metodologia ou qualquer outra forma, passa a ser convencional e as alternâncias deixam de existir, pois quando alguém diz “agora eu sei como fazer” corre o risco de estacionar e sair dela, ir para o mundo do tradicional. A formação por alternâncias é movimento contínuo, as alternâncias nunca são as mesmas, estas são andantes, os instrumentos pedagógicos são caminhantes, o sucesso dela está em ser, estar em construção.

Em um curso superior que a formação acontece por alternâncias, ocorre aproximação do estudante ao mundo do trabalho. Então, o trabalho será mecanismo e elo de ligação entre os tempos-espaços formativos, ou seja, o trabalho como princípio de aprendizagem (SAVIANI, 2007). Isso não significa estar diante de um ciclo de alternâncias, pois a pesquisa demonstra que os instrumentos pedagógicos, que são: visita dos professores, visitas de estudo, projeto profissional e de vida, plano de estudo, colocação em comum, encontro de famílias, aulas transdisciplinares, rede de parceiros do curso com suas intervenções na formação dos estudantes, grupos de atividades de convivências, dia/tarde de campo, seminários na

comunidade, pesquisas e atividades de extensão articuladas pelos professores, estudantes, famílias, comunidade, universidade e parceiros funcionam ampliando o desenvolvimento local, como mais favorável à vida humana, potencializando a educação das futuras gerações. A pesquisa deixa claro que instrumentos pedagógicos foram criados, não limitados, oriundos das próprias necessidades do ciclo de formação por alternâncias. Portanto, se constitui o processo de ensino-aprendizagem como processo educativo que transcende o currículo do curso, sendo assim em cursos, currículos que não estejam vinculados ao setor agropecuário, isto pode ser organizado com instrumentos pedagógicos específicos da área profissional desejada.

No término dessa pesquisa renasço convencido de que não precisamos criar leis, decretos, políticas para operar a formação por alternâncias na educação superior, nem a ter apenas como metodologia, pedagogia ou modalidade de ensino-aprendizagem. Ao operar o ciclo de formação por alternâncias parece-me que temos um caminho andante, um movimento virtuoso de ensino-aprendizagem.

Concluo este livro confiante de que o ciclo de formação por alternâncias na educação superior é possibilidade de operação de qualquer curso superior, desde que as práticas de formação sigam a cultura, o *ethos* das alternâncias, observar/estudar – refletir-criticar – fazer/produzir, possível nesta fase da vida, pela aproximação da educação com o mundo do trabalho. Ao estabelecer tais práticas de formação a indissociabilidade teoria-prática assume uma corresponsabilidade de mão dupla: por um lado o estudante, elaborando e implantando seu projeto profissional e de vida, e por outro, a instituição de ensino-aprendizagem idealizando currículos que irão constituir profissionais especializados, sem perder de vista que o mundo globalizado.

Diante desse contexto, a publicação aponta para uma educação superior que “a indissociabilidade teoria-prática, se dá nos tempos-espacos, comunidade-universidade em movimento”, mobilizada por práticas de formação que perpassam a alternância, portanto alternâncias, apresentado nas Figuras 08 e 17. Isso é, a indissociabilidade tempo-espaço garante a indissociabilidade teoria-prática.

O que ainda é importante ressaltar é que as conclusões apresentadas neste estudo, criaram novas perguntas e que seguirão sendo espaço de pesquisa. O que pude foi revisar conceitos e princípios educativos da pedagogia da alternância, que no projeto de pesquisa chamei de formação por alternância. Agora, após o estudo, defino como o “ciclo de formação

por alternâncias” na educação superior contemporânea. Então, o que mais posso fazer? Espero que com este livro tenhamos mais interrogações.

*“[...] quem quer inovar deve ter mais interrogações que certezas”
(PACHECO, 2014).*

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, PT, v. 13, n. 13, p. 13-29, jul. 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 17 jul. 2018.
- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?: e outros ensaios**. Tradução Vinícios Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- AMBROSIO, T. A formação entre o desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento humano. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, 2., 2002, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UNEFAB, 2002.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARENDT, H.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- BAHIA, S. B. M. H. **A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z.; MAURO, E. **Babel: entre a incerteza e a esperança**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BORGES, I. S. *et al.* A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. *et al* (org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2012. p. 37-56.

BRASIL. **Decreto nº 4.892, de 25 de novembro de 2003**. Regulamenta a Lei Complementar nº 93, de 4 de fevereiro de 1998, que criou o Fundo de Terras e da Reforma Agrária, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4892-25-novembro-2003-497525-norma-pe.html>. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 7 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Portaria nº 299, de 7 de julho de 2016**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/120176480/dou-secao-1-11-07-2016-pg-15>. Acesso em: 07 ago. 2018.

BRASIL. **Lei Complementar nº 93, de 4 de fevereiro de 1998**. Institui o Fundo de Terras e da Reforma Agrária - Banco da Terra - e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1998. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/lei-complementar-n-93-de-4-de-fevereiro-de-1998>. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01/2006-CNE**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 239, p. 131, 11 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Procampo**: apresentação. MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de operações**: aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016, Brasília-DF, 15 Janeiro de 2016. Brasília, DF: Pronera, 2016. Disponível em: encurtador.com.br/jGI38. Acesso: 6 ago. 2018.

BUTLER, J. **Relatar de si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CABRITO, B. G. **Formações em alternância**: conceitos e práticas. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1994.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução Alvaro Lorencini. São Paulo: Fundação da Editora UNESP (FEU), 1999.

CAPES. Ministério da Educação. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 24 out. 2017.

CAZELLA, A. A. (org.). **Governança da terra e sustentabilidade**: experiências internacionais de políticas públicas em zonas rurais. Blumenau: Nova Letra, 2015.

CHARTIER, D. **À L'aude des formations par alternance**. Paris: UNMFREO, 2003.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CODEMAU. **Plano estratégico de desenvolvimento da região do Médio Alto Uruguai, 2015-2030**. Frederico Westphalen, RS: Grafimax, 2017.

CODEMAU. **Relatório do Conselho de Desenvolvimento Regional do Médio Alto Uruguai**. Frederico Westphalen, RS: [s. n.], 2015.

CORAZZA, S. M. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. *In*: MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. *In*: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.). **Os caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COUCEIRO, M. L. P. Formação universitária em alternância em Portugal. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, 2., 2002, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UNEFAB, 2002.

DAL'IGNA, M. C.; FABRIS, E. H. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07>. Acesso em: 17 jul. 2018.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

- DUARTE, C. G. Interlocuções entre a educação do campo e a etnomatemática. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 5, n. 1, p. 1-14, 2014.
- DUFFAURE, A. Os contornos e os componentes da pedagogia da alternância. *In*: GIMONET, J. C. (org.). **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- DUFFAURE, A.; ROBERT, J. **Une méthode active d'apprentissage agricole**. Paris: AIMFR, 1955.
- ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.
- FABRIS, E. H. A realidade do aluno no currículo escolar: a problematização de um imperativo pedagógico. *In*: BACHES, J. L.; OLIVEIRA, R. T. C.; PAVAN, R. (org.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. Cap. 5.
- FABRIS, E. H. **Relatório de pesquisa**: a relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea. São Leopoldo, RS: CNPq, 2016.
- FABRIS, E. H.; DAL'IGNA, M. C. **Pedagogias tradicionais e inovadoras em ação na iniciação à docência**: implicações para o currículo e o conhecimento escolar. 2018. No prelo.
- FACULDADE SANTO ÂNGELO. **Agronomia**. Santo Ângelo: FASA, 2018. Disponível em: <https://www.sejafasa.com.br/graduacao/agronomia.php>.
- FERRARI, G. M.; FERREIRA, O. S. Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 495-523, jul./dez. 2016. Disponível em: forumaja.org.br/sites/forumaja.org.br/files/artigo_glaucia.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.
- FORGEARD, G. Alternância e desenvolvimento do meio. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 1999, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEFAB, 1999.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas para o final do século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FRIGOTTO, G. As mudanças tecnológicas e educação. *In*: MACHADO, L. R. S. *et al* (org.). **Trabalho e educação**. Campinas, SP: Papyrus: Amped, 1992.
- GADOTTI, M. Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, 2., 2002, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UNEFAB, 2002.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, PT, v. 6, n. 6, p. 15-29, 2005.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFAS no mundo. Belo Horizonte: O lutador, 2010.

GAÚCHAZH. Educação e emprego. **Buscando reinvenção, universidades privadas apostam em financiamentos alternativos e EAD**. Porto Alegre, 09 fev. 2018.

GIMONET, J. C. Formação Superior em alternância. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, 2., 2002, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UNEFAB, 2002.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 1999, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEFAB, 1999. p. 39-48.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GROPPIA, J. A. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014.

HANNECKER, L. A. **Compreensão de currículo na educação profissional**: possibilidades e tensões do ensino médio integrado. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Tradução Berilo Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HAYGERT, M. L. L. **De pai para filho**: tecendo um novo território familiar. 2000. 155 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

HILLESHEIM, L. P. Formação em alternância no ensino superior: uma realidade a ser estudada com beneficiários do crédito fundiário. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3.; FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL: RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL E HUMANA, 3., 2017, Erechim. **Anais [...]**. Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017.

HILLESHEIM, L. P.; PELEGRINI, G. (org.). **Educação e sustentabilidade do campo**: reflexões necessárias para o desenvolvimento da agricultura familiar. Frederico Westphalen: Editora URI, 2017.

INCRA. **II PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: INCRA, 2015. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em: 19 abr. 2017.

KOLLING, E. J. Alternância e formação universitária do MST e o curso pedagogia da terra. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, 2., 2002, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: UNEFAB, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRIPKA, R. M. K.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, J. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LÓPEZ-RUIZ, O. J. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorias, 2007.

LUZIO, A. S. **La scuola degli italiani**. Milano, Itália: Società Editrice Il Mulino, 2007.

MANFIO, A. J. **Um jeito novo de ser colono**. Frederico Wetphalen, RS: Editora URI, 2001.

MANUAL de operação do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, com a Portaria de criação do PRONERA nº 10 de 16 de abril de 1998.

MANUAL de operação do PRONERA. Decreto da educação do campo e do PRONERA nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.

MARX, Karl. **O capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. 2.

MEDEIROS, M.; MARQUES, C. F. Dois mundos, duas linguagens: os processos de mediação social e a diversidade de conhecimentos na construção de projetos para o desenvolvimento rural. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 243-259, jan./jun. 2012.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *In*: GOLDENBERG, Paulete;

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni; GOMES, Mara Helena de Andréa (org.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. Cap. 8.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.

MOURA, J. F; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2017.

NASCIMENTO, C. G. Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. **Revista da UFG**, v. 7, n. 1, jun. 2004.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa, características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NOSELLA, P. **Educação do campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012; 2014.

NOSELLA, P. Educação: território e globalização. *In*: BAUER, C.; ROGGERO, R.; LORIERI, M. A. (org.). **Pedagogias alternativas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

NOSELLA, P. Trabalho e educação: território e globalização. *In*: COLÓQUIO DE PESQUISA EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES: PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS, 8., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UNINOVE, 2011.

OLIVEIRA, E. *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, M. C. P. Educação do campo: concepção, contribuições e contradições. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 140, jan. 2013.

OLIVEIRA, S. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

PACHECO, J. Entrevista com José Pacheco o idealizador da escola da ponte, 18 de agosto de 2014. Disponível em: <http://sustentarte.org.br/2014/08/18/entrevista-com-jose-pacheco-o-idealizador-da-escola-da-ponte/>. Acesso em: 06 fev. 2020.

PACHECO, J. **Um Compromisso ético com a educação**. Lisboa: Edições Mahatma, 2018. Disponível em: <https://www.redecomunidadesdeaprendizagem.org/>. Acesso em: 30 nov. 2019.

PACHECO, L. M. D. **Práticas educativas escolares de enfrentamento e superação social no meio rural**: a Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen. 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

PAETZOLD, O. S. B.; CANAN, S. R. (org.). **URI 25 anos**: universidade regional, comunitária e integrada. Frederico Westphalen: Editora URI, 2017.

PELEGRINI, G.; NEUMANN, P. S. O Crédito Fundiário e o acesso à terra no Território do Médio Alto Uruguai. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO, ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL: INOVAÇÃO, EXTENSÃO E COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, 55., 2017, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2017. Disponível em: <http://icongresso.itarget.com.br/useradm/anais/?clt=ser.7>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

PINEAU, G. Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 1999, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEFAB, 1999.

PINEAU, G. Formações universitárias em alternância no Canadá e na França. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, 2., 2002, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UNEFAB, 2002.

PINEAU, G. **Temporalidade na formação**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

POLONI, A. L. Profissional em agricultura. *In*: MANFIO, A. J. (org.). **Um jeito novo de ser colono**. Frederico Westphalen, RS: Editora URI, 2001.

PPC. Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia Agropecuária, URI-FW. **Resolução N° 2002/CUN/2014**. Dispõe sobre Adequação do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia Agropecuária da URI. Erechim: URI, 2014.

PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de operações**. Brasília, DF: INCRA, 2016.

PUIG-CALVÓ, P. Formação pessoal e desenvolvimento local. *In*: **Pedagogia da alternância**: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2002. p. 126-146.

RESENDE, L. M. G. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e o trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

SCHEEREN, C. P.; PELEGRINI, G.; HILLESHEIM L. P. **Formação em alternância no Ensino Superior**. Frederico Westphalen, RS: Editora URI, 2018.

SCHNEIDER, S.; GAZOLLA, M. Os atores entram em cena. *In*: SCHNEIDER, S.; GAZOLLA, M. (org.). **Os atores do desenvolvimento rural**: perspectivas teóricas e práticas sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

SECRETARIA ESPECIAL DE AGRICULTURA FAMILIAR E REORDENAMENTO AGRÁRIO. **Programa Nacional de Beneficiários do Crédito Fundiário**. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/sra-crefun/sobre-o-programa>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais de trabalho no novo capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, R. **Juntos**. Tradução Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, R. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, R. **Respeito**: a formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, R. Comunidades como espaço de intervenção pedagógica: um estudo da docência no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 945-966, 2014.

SILVA, R. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 46, n. 159, p. 158-182, jan./mar. 2016.

SILVA, R. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, R.; FABRIS, E. Políticas de currículo para o ensino médio no Brasil contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 425-443, abr./jun. 2016.

SILVEIRA, J. P.; HILLESHEIM, L. P.; GIACOMELLI, S. R. (org.). **Caminhos possíveis na agricultura familiar**. Frederico Westphalen, RS: Editora URI, 2014; 2016.

SILVESTRO, M. L. *et al.* **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar**. Florianópolis: Epagri; Brasília: Nead / Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001.

SOUZA, A. S. D.; MENDES, G. C. O trabalho docente do educador do campo e a pedagogia da alternância: elementos para reflexão e discussão. *In: GHEDIN, E. (org.). Educação do campo: epistemologia e práticas.* São Paulo: Cortez, 2012.

STOER, S.; STOLEROFF, A.; CORREIA, A. Política educativa e acumulação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 29, p. 11-53, 1990.

TARDIF, M. **As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000. Notas de cursos, dez. 2017.

TAVARES, M. T. S.; BORGES, H. S. O Pronera como política para a educação do campo. *In: GHEDIN, E. (org.). Educação do campo: epistemologia e práticas.* São Paulo: Cortez, 2012.

TEDESCO; A. L.; STRIEDER, R. A formação do *ethos* contemporâneo: desafios à educação. **Conjectura: filosofia educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 96-116, set./dez. 2014.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TOURAINÉ, A. **Pensar outramente.** Petrópolis: Vozes, 2009.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma:** para compreender o mundo de hoje. Tradução Gentil Avelino Titton. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRINDADE, G. A.; VENDRAMINI, C. R. A relação trabalho e educação na pedagogia da alternância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 32-46, dez. 2011.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VAZ, H. L. **Escritos de filosofia IV:** introdução à ética filosófica I. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140 mar./jun. 2015.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículos e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VEIGA-NETO, A. **Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente.** Canoas: ULBRA, 2004.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VEIGA-NETO, A.; NOGUEIRA, C. E. Conhecimento e saber: apontamento para estudo de currículos. *In: DALBEN, Â. I. L. F. et al. Convergências e tensões no campo da formação*

e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818 p. (Didática e Prática de Ensino).

VIEIRA, L. F.; CASTRO, A. M. G.; LIMA, S. M. V. (coord.). **Perfil dos Beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário:** Consolidação da Agricultura Familiar. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011. (Estudos de Reordenamento Agrário, 9).

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZONTA, E. M.; PACHECO, L. M. D. **Pedagogia da alternância:** possibilidades de emancipação para os jovens agricultores familiares. Curitiba: CRV, 2016.

ZONTA, E. M.; TREVISAN, F.; HILLESHEIM, L. P. **Pedagogia da Alternância e Agricultura Familiar.** Frederico Westphalen, RS: Editora URI, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM EGRESSOS DO CURSO

DURANTE O CURSO

1-Como era o funcionamento do curso nos seguintes aspectos:

- a) Currículo do curso (compreendendo o tempo-espaço universidade e o tempo-espaço comunidade):
- b) Relação do tempo-espaço universidade com o tempo-espaço comunidade (como era realizada o ensino das dimensões teóricas e práticas do conhecimento):
- c) Ensino focado na agropecuária (limitações e potencialidades):
- d) Práticas de empreendedorismo na agropecuária (Como o curso desenvolvia a formação para o trabalho, para que o Tecnólogo em Agropecuária, após formado, possa ser um empreendedor):

2-Como ocorria à relação de aprendizagem com o mundo do trabalho durante o curso?

3-Relate sua experiência de formação no tempo-espaço universidade.

4-Relate sua experiência de formação no tempo-espaço comunidade.

5-O que mudaria no curso?

6-Tem algo que não mudaria no funcionamento do curso? Cite esse ponto.

APÓS O CURSO

1 - Quais foram as práticas de formação por alternância na educação superior que você utiliza na tua vida profissional?

2 - O que os movimentos da formação por alternância deixaram em sua vida profissional (descreva suas aprendizagens):

- a) autoformação (formação de si próprio; do eu egresso);
- b) Heteroformação (formação social; relacionamento com os outros, sociedade);
- c) Ecoformação (formação de si para com os outros; relações suas com o ambiente onde vive).

1- A forma como o curso mobilizou as dimensões, teórica e prática no tempo-espaço comunidade e no tempo-espaço universidade contribuem atualmente no seu desenvolvimento profissional? Como? Descreva esses processos.

2- Que tipo de profissional da agropecuária o curso ajudou a formar? A formação recebida ajudou a sua fixação como profissional? Quais são as dificuldades que ainda enfrenta na agropecuária? O Curso poderia ter auxiliado mais? Como?

3- Algum ponto que deseja ressaltar que não foi mencionado.

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO CURSO

DURANTE A FORMAÇÃO DOS ALUNOS

- 1- Como analisa o funcionamento do curso; como foi sua prática pedagógica nos seguintes aspectos:
 - a- Currículo do curso (em relação aos conteúdos/competências desenvolvidas no tempo- espaço universidade e no tempo-espaço comunidade e a sua disciplina):
 - b- Relação do tempo-espaço universidade com o tempo-espaço comunidade (esses dois tempos são trabalhados de forma a produzir mais qualidade no curso, quais são os efeitos dessa relação, a forma que o curso propõe e como você desenvolve essa relação):
 - c- Ensino focado na agropecuária (como é possível perceber esse foco no ensino na sua disciplina):
 - d- Práticas de empreendedorismo na agropecuária (que práticas foram trabalhadas e como foram desenvolvidas):
- 2- Como você avalia a relação de aprendizagem do aluno com o mundo do trabalho durante o curso?
- 3- Relate como desenvolvia suas práticas de formação no tempo-espaço universidade.
- 4- Relate como desenvolvia suas práticas de formação no tempo-espaço comunidade.
- 5- O que mudaria no curso? Registre suas sugestões
- 6- Tem algo que não mudaria no funcionamento do curso? Registre sua avaliação.

O QUE OBSERVA NOS EGRESSOS

1-Observando os egressos do curso, como você avalia o currículo do curso? Pontos fortes e pontos a melhorar.

2 - O que os movimentos da formação por alternância deixaram em sua vida como professor:

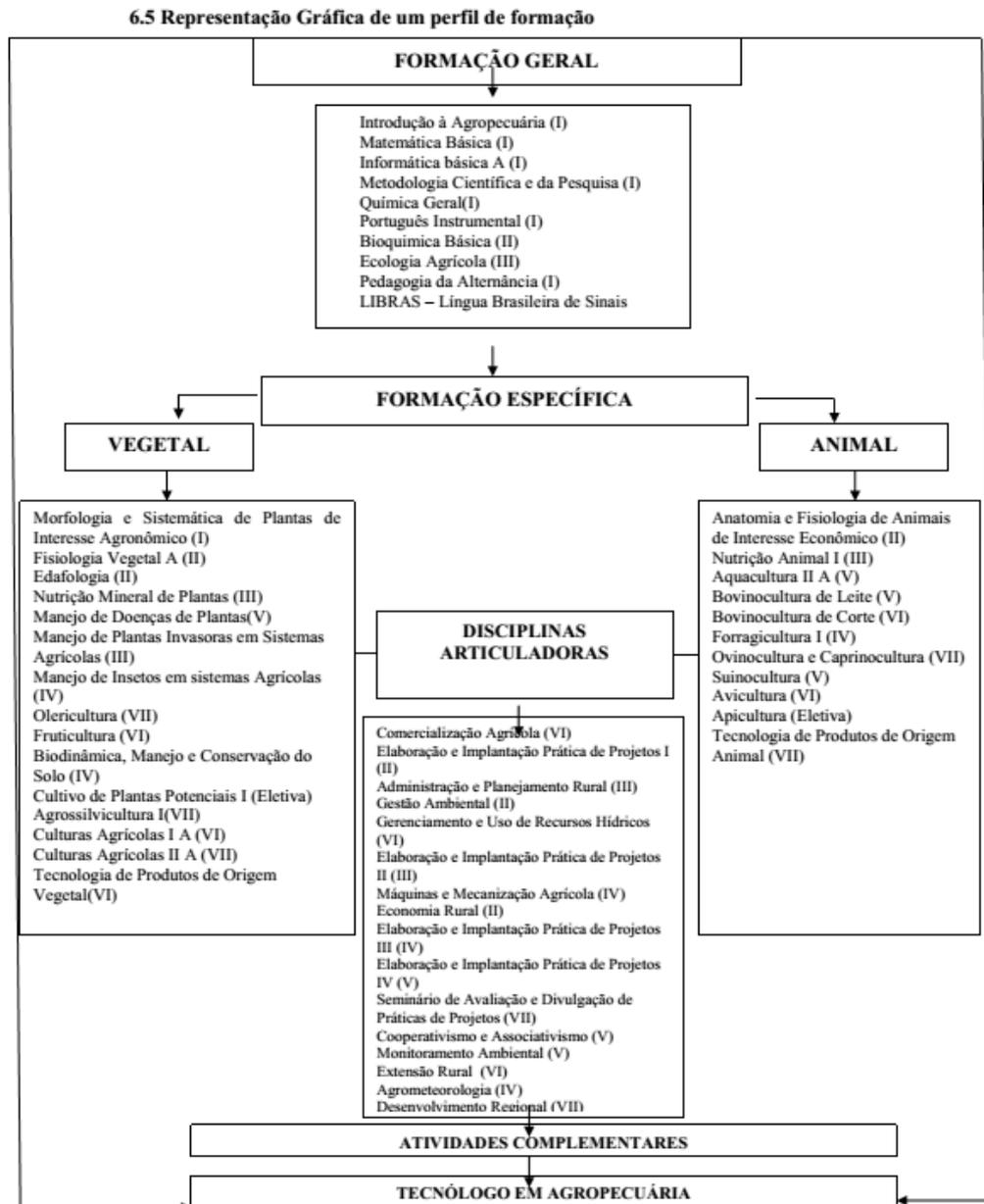
- a) Autoformação (formação de si próprio; do eu professor);
- b) Heteroformação (formação social; relacionamento com os outros, sociedade);
- c) Ecoformação (formação de si para com os outros; relações suas com o ambiente onde vive).
- 4- A forma como o curso mobilizou as dimensões, teórica e prática no tempo-espaço comunidade e no tempo-espaço universidade são suficientes? O que mudaria?
- 5- Se pudesse mudar algo no currículo do curso, o que faria de diferente?
- 6- Algum ponto que deseja ressaltar que não foi mencionado.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO CURSO

Materiais em análise	Sentidos das práticas de formação por alternância	Relação com o mundo do trabalho	Efeitos das práticas de formação por alternância
Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária			
Relatórios semestrais do curso			
Atividades de formação durante o tempo-espço universidade (mediações, instrumentos utilizados durante o TEU)			
Atividades de formação durante o tempo-espço Comunidade (mediações, instrumentos utilizados durante o TEC)			
Projeto Profissional e de Vida			
Formação continuada de professores			
Curso e Projetos de Pesquisa			
Portaria de reconhecimento			
Funcionamento em caráter experimental			

ANEXOS

ANEXO A – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE UM PERFIL DE FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO



ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

Semestre	Código	Disciplinas	C.H.		Créd.	Pré-Req.
			T.	P.		
1º SEMESTRE	50-286	Introdução à Agropecuária	26	04	02	
	72-271	Metodologia Científica e da Pesquisa	52	08	04	
	10-105	Matemática Básica	52	08	04	
	30-601	Informática básica A	15	15	02	
	10-312	Química Geral	45	15	04	
	81-102	Português Instrumental	30		02	
	20-167	Morfologia e Sistemática de Plantas de Interesse Agrônômico	54	06	04	
	70-766	Pedagogia da Alternância	15	15	02	
2º SEMESTRE	60-384	Elaboração e Implantação Prática de Projetos I		30	02	72-271
	24-160	Bioquímica Básica	45		03	10-312
	20-257	Anatomia e Fisiologia de Animais de Interesse Econômico A	26	04	02	
	50-138	Edafologia	56	04	04	
	20-207	Gestão Ambiental	45		03	
	20-256	Fisiologia Vegetal A	52	08	04	
	67-169	Economia Rural	56	04	04	
3º SEMESTRE	60-385	Elaboração e Implantação Prática de Projetos II		30	02	60-384
	50-204	Nutrição Animal I	56	04	04	
	20-278	Nutrição Mineral de Plantas	54	06	04	
	20-164	Ecologia Agrícola	56	04	04	
	67-223	Administração e Planejamento Rural	50	10	04	
	50-162	Manejo de Plantas Invasoras em Sistemas Agrícolas	52	08	04	
4º SEMESTRE	60-386	Elaboração e Implantação Prática de Projetos III		30	02	60-385
	50-287	Agrometeorologia	52	08	04	
	50-208	Forragicultura I	52	08	04	
	50-203	Máquinas e Mecanização Agrícola	56	04	04	
	50-163	Biodinâmica, Manejo e Conservação do Solo	56	04	04	
	50-140	Manejo de Insetos em Sistemas Agrícolas	56	04	04	
5º SEMESTRE	60-387	Elaboração e Implantação Prática de Projeto IV		30	02	60-386
	20-279	Monitoramento Ambiental	52	08	04	
	60-379	Cooperativismo e Associativismo	52	08	04	
	50-161	Manejo de Doenças de Plantas	50	10	04	
	50-281	Aquacultura II A	30		02	
	50-292	Bovinocultura de Leite	52	08	04	
	50-294	Suinocultura	40	05	03	
	50-257	Culturas Agrícolas I A	40	05	03	
	50-141	Gerenciamento e Uso de Recursos Hídricos	56	04	04	

6º SEMESTRE	54-265	Extensão Rural	52	08	04	
	50-242	Tecnologia de Produtos de Origem vegetal	30	15	03	
	50-206	Fruticultura	56	04	04	
	50-291	Bovinocultura de Corte	26	04	02	
	50-293	Avicultura	40	05	03	
	60-382	Comercialização Agrícola	26	04	02	
7º SEMESTRE	60-402	Seminário de Avaliação e Divulgação de Prática de Projetos		30	02	60-387
	50-258	Culturas Agrícolas II A	40	05	03	
	50-210	Agrossilvicultura I	52	08	04	
	50-209	Ovinocultura e Caprinocultura I	56	04	04	
	50-205	Olericultura	56	04	04	
	60-336	Desenvolvimento Regional	26	04	02	
	50-243	Tecnologia de Produtos de Origem Animal	30	15	03	
		Eletiva			02	
Eletivas	50-146	Apicultura	26	04	02	
	80-174	LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	30		02	
	50-207	Cultivo de Plantas Potenciais I	26	04	02	

HORÁRIO 2º SEMESTRE DE 2014

1ª ALTERNANCIA		
<u>EDAFOLOGIA</u>	08/08/2014 – M / T / N 09/08/2014 – M / T	} 24 HORAS TEMPO UNIVERSIDADE
4 CRÉDITOS		
	11/08 – M - 2 AULAS 12/08 – M - 2 AULAS 13/08 – M - 2 AULAS 14/08 – M - 2 AULAS 15/08 – M - 2 AULAS 18/08 – M - 2 AULAS	} 12 HORAS TEMPO COMUNIDADE
PROFESSOR ANDRÉ PELLEGRINI		
<hr/>		
2ª ALTERNANCIA		
<u>EDAFOLOGIA</u>	22/08 – M / T / N 23/08 - M / T	} 24 HORAS TEMPO UNIVERSIDADE
TOTAL = 72 HS		
	25/08 – M - 2 AULAS 26/08 - M - 2 AULAS 27/08 - M - 2 AULAS 28/08 - M - 2 AULAS 29/08 - M - 2 AULAS 01/09 - M - 2 AULAS	} 12 HORAS TEMPO COMUNIDADE
<hr/>		
3ª ALTERNANCIA		
	05/09/2014 – M / T / N 06/09/2014 – M / T	} 24 HORAS TEMPO UNIVERSIDADE
<hr/>		
<u>ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO PRÁTICA DE PROJETOS I</u>	08/09 – M - 4 AULAS 09/09 – M - 4 AULAS 10/09 – M - 2 AULAS 11/09 – M - 2 AULAS	} 12 HORAS TEMPO COMUNIDADE
2 CRÉDITOS		
LUIS PEDRO HILLESHEIM		
TOTAL: 36 HS		

<p>4ª ALTERNANCIA</p> <p><u>ANATOMIA E FISILOGIA DE ANIMAIS DE INTERESSE ECONÔMICO A</u></p> <p>THIAGO SCHIMIDT CANTARELLI</p> <p>2 CRÉDITOS</p> <p>TOTAL = 36 HORAS</p>		<p>12/09/2014 – M / T / N</p> <p>13/09/2014 – M / T</p>	<p>} 24 HORAS TEMPO UNIVERSIDADE</p>
	<p>15/09 – T - 2 AULAS</p> <p>16/09 – T - 2 AULAS</p> <p>17/09 – T - 2 AULAS</p> <p>18/09 – T - 2 AULAS</p> <p>19/09 – T - 2 AULAS</p> <p>22/09 – T - 2 AULAS</p>	<p>} 12 HORAS TEMPO COMUNIDADE</p>	
<p>5ª ALTERNÂNCIA</p> <p><u>ECONOMIA RURAL</u></p> <p>EDEMAR GIRARDI</p> <p>4 CRÉDITOS</p>		<p>26/09/2014 – M / T / N</p> <p>27/09/2014 – M / T</p>	<p>} 24 HORAS TEMPO UNIVERSIDADE</p>
	<p>29/09 – T - 2 AULAS</p> <p>30/09 – T - 2 AULAS</p> <p>01/10 – T - 2 AULAS</p> <p>02/10 – T - 2 AULAS</p> <p>03/10 – T - 2 AULAS</p> <p>04/10 – T - 2 AULAS</p>	<p>} 12 HORAS TEMPO COMUNIDADE</p>	
<p>6ª ALTERNANCIA</p> <p><u>ECONOMIA RURAL</u></p> <p>TOTAL= 72 HORAS</p>		<p>09/10/2014 – M/T</p> <p>10/10/2014 – M / T / N</p> <p>11/10/2014 – M / T</p>	<p>} 24 HORAS TEMPO UNIVERSIDADE</p>
	<p>14/10 – T - 2 AULAS</p> <p>15/10 – T - 2 AULAS</p> <p>16/10 – T - 2 AULAS</p> <p>17/10 – T - 2 AULAS</p> <p>18/10 - T - 2 AULAS</p> <p>20/10 – T - 2 AULAS</p>	<p>} 12 HORAS TEMPO COMUNIDADE</p>	

7ª ALTERNANCIA	23/10/2014 – M/T 24/10/2014 – M / T / N 25/10/2014 – M / T	} 24 HORAS TEMPO UNIVERSIDADE
<u>FISIOLOGIA VEGETAL A</u>		
PAULO DE TARSO LIMA TEIXEIRA	27/10 – M - 2 AULAS 28/10 – M - 2 AULAS 29/10 – M - 2 AULAS	} 12 HORAS TEMPO COMUNIDADE
4 CRÉDITOS	30/10 – M - 2 AULAS 31/10 – M - 2 AULAS	
TOTAL = 72 HORAS	03/11 – M - 2 AULAS	
8ª ALTERNANCIA	06/11/2014 M/T 07/11/2014 – M / T / N 08/11/2014 – M / T	} 24 HORAS TEMPO UNIVERSIDADE
<u>FISIOLOGIA VEGETAL A</u>		
PAULO DE TARSO	10/11 – M - 2 AULAS 11/11 – M - 2 AULAS 12/11 – M - 2 AULAS	} 12 HORAS TEMPO COMUNIDADE
4 CRÉDITOS	13/11 – M - 2 AULAS 14/11 – M - 4 AULAS	
TOTAL = 72 HORAS		
9ª ALTERNANCIA	20/11/2014 – M/T 21/11/2014 – M / T / N 22/11/2014 – M / T	} 19 HORAS TEMPO UNIVERSIDADE
<u>BIOQUÍMICA BÁSICA</u>		
SANDRO GIACOMELLI	24/11 – M - 4 AULAS 25/11 – M - 2 AULAS 26/11 – M - 2 AULAS 27/11 – M - 2 AULAS 28/11 – M - 2 AULAS 29/11 – M - 4 AULAS	} 16 HORAS TEMPO COMUNIDADE
10ª ALTERNANCIA		
<u>BIOQUIMICA BÁSICA</u>	05/12/2014 – M / T / N 06/12/2014 – M / T	} 19 HORAS TEMPO UNIVERSIDADE
3 CRÉDITOS		
TOTAL = 54 HORAS		

11ª ALTERNANCIA	11/12/2014 – M/T	}	24 HORAS TEMPO UNIVERSIDADE
<u>GESTÃO AMBIENTAL</u>	12/12/2014 – M / T / N		
	13/12/2014 – M / T		
GELSON PELEGRINI	15/12 – T – 2 AULAS	}	8 HORAS TEMPO COMUNIDADE
	16/12 – T - 2 AULAS		
	17/12 – T - 2 AULAS		
	18/12 – T - 2 AULAS		
12ª ALTERNANCIA	18/12/2014 – M/T	}	18 HORAS TEMPO UNIVERSIDADE
<u>GESTÃO AMBIENTAL</u>	19/12/2014 – M / T / N		
	20/12/2014 – M / T		
3 CRÉDITOS			
54 HS			
<u>ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DE PRÁTICA DE PROJETOS</u>		→	OBS: No período de férias os alunos irão desenvolver o Plano de Estudo da Disciplina de <u>Nutrição Animal</u> , que será desenvolvida na 1ª Alternância do 3º Semestre.
LUIS PEDRO			
2 CRÉDITOS			

ANEXO D - ESTUDOS REALIZADOS EM PROGRAMAS *SCRICTO SENSU* – TESES E DISSERTAÇÕES 1977 A 2016

ALMADA, F. A. C. **A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local.** 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1964>. Acesso em: 17 jul. 2018.

ALVES, C. V. O. **Pedagogia da Alternância:** projeto de formação profissional na perspectiva dos processos identitários do campo. 2012. 77 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012. Disponível em: cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/09/Claudia-Valeria-Otranto-Alves.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

ALVES, L. A. **Os impactos da convenção-quadro para o controle do tabaco no Sudeste do Paraná:** o caso CEDEJOR. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Organizações e Desenvolvimento) – FAE Centro Universitário, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/34448/os-impactos-da-convencao-quadro-para-o-controle-do-tabaco-na-regiao-sudeste-do-parana--o-caso-cedejor-i/pt-br>. Acesso em: 17 jul. 2018.

ALVES, R. C. P. **Análise de uma Escola Família Agrícola como proposta pedagógica para o meio rural.** 1994. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 1994.

AMARAL, A. P. **A pedagogia da alternância como práxis educativa na escola família agrícola de Uirapuru-GO:** limites e potencialidades. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013. Disponível em: portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/.../2013/ana_paula_do_amaral.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

AMARAL, S. R. M. **A Escola Família Agrícola e o desenvolvimento comunitário profissional:** um estudo avaliativo da EFA de Olivânia em Anchieta no Espírito Santo no período de 1979-2000. 2002. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

ANDREATTA, C. **Ensino e aprendizagem de Matemática e Educação do Campo:** o caso da Escola Municipal Comunitária Rural “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, Município de Colatina, Estado do Espírito Santo. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publicações/.../2013-Cidimar-Andreatta.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018

ARAÚJO, S. R. M. **Escola para o trabalho, escola para a vida:** o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia. 2005. 419 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

ARAÚJO, S. R. M. **Formação de educadores do campo:** um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do estado da Bahia. 2013.

319 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/1109141441.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

ASSUNÇÃO, C. A. G. **Ecologia de um saber matemático em um Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA): o método de Redução à Unidade nas Praxeologias da Escola CEPE**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0Bxa8Ai93RdHQZEZ1ZzJwczE1TFk/view>. Acesso em: 17 jul. 2018.

AZEVEDO, A. J. **A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora**. 1998. 185 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

BARROS, G. S. **A Educação profissional em regime de alternância na Comunidade Indígena do Guariba, Roraima**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2013.

BATISTELA, A. C. **Pedagogia da Alternância: uma contraposição a teoria da modernização**. 2011. 244 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_PR_a09f5ff91f9abf8de6514bc52280099b#details. Acesso em: 17 jul. 2018.

BATISTELA, A. C. **Filosofia e posicionamentos para a Educação no Meio Rural: Pedagogia da Alternância**. 1997. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BORGES, G. S. **A formação do protagonismo do jovem rural a partir da pedagogia da alternância em casas familiares rurais**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2012. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/298>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRESSIANI, C. M. W. **Formação por alternância e a sustentabilidade da agricultura familiar**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2012. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/377>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CALIARI, R. O. **A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2173>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CALIARI, R. O. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. 2002. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2002.

CARNEIRO, A. A. **O IFRR/Campus Novo Paraíso: da educação agrícola para a educação do campo, uma proposta em construção**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação

Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/1704>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CARVALHO, A. R. **A Pedagogia da Alternância no ensino técnico agrícola**: a experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009. Disponível em: <http://cursos.ufrjr.br/posgraduacao/ppgea/dissertacao-category/2009/page/3/>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CHAGAS, R. C. S. **Porta giratória entre o espaço da Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o Campo**: um diálogo possível? 2006. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

CHAVES, A. P. P. **Educação e desenvolvimento social**: uma análise de sua relação em três experiências da pedagogia da alternância. 2004. 2 v. 595 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

CORREA, M. V. G. **Memória da prática discente**: um estudo em sala de aula do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8SRNDE>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CORREIA, D. M. N. **Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia PRONERA/UFPB**: encontro de teorias e práticas de educação popular. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4614>. Acesso em: 17 jul. 2018.

COSTA, J. P. R. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul EFASC**: uma contribuição ao desenvolvimento da Região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/422>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CRUZ, N. A. **Pedagogia da Alternância**: (re)significando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Municipal de Jaguaré – ES. 2004. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

DALIA, J. M. T. **Formação integral na educação do campo**: o ensino de Língua Portuguesa no currículo integrado da Pedagogia da Alternância. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011. Disponível em: cursos.ufrjr.br/posgraduacao/ppgea/files/.../Jaqueline-de-Moraes-Thurler-Dalia.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

DEMARCO, D. J. **Uma análise do projeto Escola do Campo**: Casa Familiar rural como iniciativa de profissionalização e escolarização de jovens rurais do Estado do Paraná. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina.** 2001. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em:
<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/81745>. Acesso em: 17 jul. 2018.

ESTEVAM, D. O. **Os significados sociais e políticos da formação por alternância: um estudo de caso em duas experiências no estado de Santa Catarina.** 2009. 461 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em:
<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92834>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FADINI, A. P. **Práticas pedagógicas em Alternância: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão.** 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

FANCK, C. **Entre a enxada e o lápis: a prática educativa na Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão.** 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10183/11076>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FERMIANO, M. A. **Estudo de usuários da informação ambiental como subsídio para a transferência da informação em prol do desenvolvimento sustentável da Apa do Pratigi.** 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/7838>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FERRARI, G. M. **Pedagogia da alternância: um olhar para o PROEJA.** 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2893>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FERREIRA, A. M. A. **A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agroextrativista do maracá e suas contribuições para o desenvolvimento local.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, 2013.

FERREIRA, A. P. M. **Escola Família Agrícola de Orizona (GO): uma proposta de educação camponesa?** 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/382>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FRANCO, E. M. **Educação ambiental no contexto da pedagogia da alternância: um olhar sobre a Escola Família Agrícola Rei Alberto I – Nova Friburgo – RJ.** 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_FrancoEM_1.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

FREITAS, G. V. **Formação em pedagogia da alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAS do médio Jequitinhonha-MG.** 2015. 264 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2015.

FRITZ, N. L. **Juventude rural e sucessão familiar**: o desafio da pedagogia da alternância nas casas familiares rurais. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppp.uem.br/?p=578>. Acesso em: 17 jul. 2018.

GIOANORDOLI, R. L. **Nova perspectiva para a Educação Rural**: Pedagogia da Alternância. 1980. 257 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.

GNOATTO, A. A. **A casa familiar rural e a pedagogia da alternância**. 2000. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GOMES, V. A. R. **Pedagogia da Alternância e o IFMA Campus São Luís – Maracanã**: o proposto e o vivido pelos alunos egressos. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: www.ppdsr.uema.br/.../PEDAGOGIA-DA-ALTERNANCIA-E-O-IFMA-SÃO-LUÍS-C.... Acesso em: 17 jul. 2018.

GONÇALVES, M. A. **O Currículo em ação**: ensino médio integrado ao curso profissionalizante na Escola Família Agrícola (EFA) de Jacaré, Itinga, MG. 2012. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012.

JESUS, J. G. **Saberes e formação de professores na pedagogia da alternância**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

JESUS, M. M. H. **A família no Programa Residência Agrária**: a visão dos atores na Universidade Federal do Ceará. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, 2011.

JORDÃO, R. A. **A Escola Estadual Rural Taulor-Egídio (ERTE)**: paradigma freiriano na Alternância. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2012.

KLEIN, S. F. **Educação do Campo**: um estudo sobre cultura e currículo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá – Alfredo Chaves, Espírito Santo. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

LIMA, A. C. B. **A escola e a vida**: uma análise da relação entre os saberes populares e escolares no curso Técnico em Agricultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – Campus Novo Paraíso. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

LIMA, E. N. **A participação dos pais na pedagogia da alternância**: a Escola-Família Agrícola Bontempo. 2004. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

LIMA, H. R. **A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná**: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 2013.

LINS, G. O. C. **Vento da meia-noite, lições ao amanhecer**: a formação da juventude camponesa na REFAISA – BA. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013.

LOBO, E. M. M. **Contribuições da Educação a Distância à Pedagogia da Alternância**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

LORENZO, I. D. N. Di. **Construção do conhecimento e reafirmação do território**: a contribuição da Turma Margarida Alves do Curso de Ciências Agrárias, Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, 2013.

LUZ, D. M. R. **Casa Familiar Rural em Santa Catarina**: contradições no encaminhamento da Proposta. 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MACHADO, B. **A Pedagogia da Alternância como modalidade de educação**: alguns desafios para a extensão rural. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2000.

MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola**: uma escola em movimento. 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MANFIO, E. **A influência da pedagogia da alternância no processo emancipatório dos jovens agricultores familiares**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

MANHANI, D. C. **Uma avaliação do programa de formação de jovens empresários rurais – PROJÓVEM**. 2000. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2000.

MANZONI, J. D. M. **Estratégia de transição para o ecodesenvolvimento da agricultura na Ilha dos Marinheiros (Rio Grande – RS)**: uma abordagem sob a ótica Ignacy Sachs. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2005.

MARCONATTO, L. J. **A Evasão Escolar no Curso de Técnico Agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul - SC**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

MARTINS, M. R. **Projetos de vida de jovens rurais**: o caso do roteiro agroturístico “Acolhida da Colônia” em Santa Rosa de Lima – SC. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

MELLO, M. C. **A formação do professor e a Pedagogia da Alternância**: contribuições para a Educação do Campo. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2013.

MELO, E. F. **Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, 2013.

MELO, J. F. **Alternância como Pedagogia na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas – SE: possibilidades de construção de práticas sustentáveis**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, 2013.

MENEZES, M. C. **Políticas educacionais do campo: Proneira e Procampo no Maranhão**. 2013. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

MENEZES, R. R. **As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

MINUSSI, R. P. M. **A educação de jovens e adultos através da pedagogia da alternância no extremo sul catarinense**. 2003. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

MOREIRA, F. **Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais: por uma Pedagogia da Alternância**. 2000. 288 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

MOREIRA, F. **O religioso e o político na implantação e permanência da pedagogia da alternância: uma análise histórica dessas relações nas EFAS do norte do Espírito Santo**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MOURA, R. C. A. **Pedagogia da Alternância: limites e possibilidades do PROJOVEM CAMPO em Minas Gerais**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, 2011.

MUTA, A. P. N. **Agricultor técnico x técnico agrícola: os desafios da educação rural na Escola Família Agrícola de Porto Nacional**. 2002. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NASCIMENTO, A. L. C. **Escolas – Família Agrícola e agroextrativista do Estado do Amapá: práticas e significados**. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. 2005. 318 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

NASCIMENTO, E. P. **O espaço escolar na elaboração do conhecimento pelo aluno camponês: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, Tocantins**. 2000. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

NAWROSKI, A. **Aproximações entre a Escola Nova e a pedagogia da alternância**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

NICÁCIO, R. T. **A pedagogia da alternância na visão dos alunos de assentamentos: um estudo da pedagogia da alternância implantada em uma escola agrícola do estado de São Paulo**. 2002. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NOGUEIRA, J. D. **Casa Familiar Rural no Paraná: organização e implementação de um programa**. 1998. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 1998.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

OLIVEIRA, E. C. G. **Pedagogia da Alternância em educação profissional: análise da experiência da Escola Agrotécnica Federal de São Luís – MA no assentamento Diamante Negro Jutaí-MA**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, I. R. **Pedagogia da alternância no proeja: percursos e práxis em campi de institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. 2016. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, S. **O ensino de Filosofia na Pedagogia da Alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

OLIVEIRA, V. S. **Ensino de Ciências na Escola do Campo em Alternância: o caso de uma escola do município de Terra Nova do Norte em Mato Grosso**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

PALARO, R. **Análise sobre a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar rural de Manfrinópolis - PR: possibilidades e limites**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

PALITOT, M. F. S. **Pedagogia da Alternância: estudo exploratório da Escola Rural de Massaroca (ERUM)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.

PASSADOR, C. S. **Um estudo do Projeto Escola do Campo - Casa Familiar Rural (1990-2002) do estado do Paraná: a pedagogia da alternância como referencial de permanência**. 2003. 176 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PASSOS, M. G. S. **Pedagogia da Alternância: caminho possível para a formação e valorização e dos sujeitos sociais do campo e nos cursos do IFAM/Campus Manaus**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

- PEREIRA, S. S. S. **Relações educacionais entre famílias rurais e escola:** um estudo na Escola Estadual Taylor-Egídio em Jaguaquara – Bahia. 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2005.
- PESSOTI, A. **Escola da Família Agrícola:** uma alternativa para o ensino rural. 1978. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.
- PLEIN, I. T. T. **Não é escola, é casa!?** A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Sudoeste do Paraná. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013.
- PORTILHO, E. S. **Pedagogia da Alternância:** Educação e natureza em casas familiares rurais da região Tocantina – PA. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008.
- PUNTEL, J. A. **Situação e perspectivas para o desenvolvimento dos jovens rurais:** um estudo a partir dos jovens formados no Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural no Centro de Desenvolvimento do Jovem rural do Rio Pardo – RS. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2011.
- QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil:** ensino médio e educação profissional. 2004. 210 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- QUEIROZ, J. B. P. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás.** 1997. 277 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
- RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- RUBENICH, C. J. **Avaliação da eficiência da Escola Família Agrícola: COAAMS no desenvolvimento da comunidade rural.** 2004. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004.
- SANDRI, T. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento rural:** um estudo sobre a Casa Familiar Rural de Reserva – Paraná. 2004. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2004.
- SANTOS, C. C. **A Relação família e escola na Pedagogia da Alternância:** um estudo nas casas familiares rurais de Candói e Rio Bonito do Iguacu. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.
- SANTOS, I. L. **Território de saberes:** uma leitura do projeto APPJ EFA – CONVIVER. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2011.

SANTOS, M. T. **A Pedagogia da Alternância na integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Castanhal.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, 2013.

SANTOS, N. R. C. **Educação do campo e alternância:** reflexões sobre uma experiência na Transamazônica. 2006. 401 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SANTOS, S. P. **A concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, S. P. **Educação empreendedora e Pedagogia da Alternância na perspectiva do desenvolvimento local sustentável:** a experiência de jovens da Casa Familiar rural (CFR). 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2013.

SCHNEIDER, S. **Educação do Campo e Sustentabilidade:** o caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

SILVA, A. M. **A trajetória sócio-histórica da educação em alternância no Piauí.** 2006. 259 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

SILVA, C. **Pedagogia da Alternância:** um estudo do gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, 2011.

SILVA, D. S. A. M. **Estudos metodológicos para atendimento da comunidade indígena do Araçá, com Educação Profissional pelo Campus Amajari.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, E. P. S. **Pedagogia da Alternância:** uma proposta metodológica para a UNED de Novo Paraíso. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, J. A. F. **Alternância no Currículo:** uma proposta para a inclusão escolar e social: um estudo da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte/AP. 1998. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, J. B. **Da efetividade da educação ambiental nas escolas família Agrícola:** o caso da EFA Chico Mendes. 1999. 64 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

SILVA, L. H. **Representações sociais da relação escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância.** 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, M. F. **Pensar o trabalho é pensar a vida:** as dimensões da formação na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Marabá. 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

SILVA, P. L. **Mínima moralia e educação:** reflexões sobre a formação humana na educação rural. 2006. 267 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOBREIRA, M. F. C. **Práxis e construção do conhecimento nos estudos sobre a Pedagogia da Alternância.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, 2013.

SOUSA, F. B. B. **As contribuições da Escola Família Agroextrativista do Carvão para o desenvolvimento rural sustentável na Região Amazônica – AP.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, 2011.

SOUZA, E. V. B. **Formação inicial do professor de Educação Física:** um estudo sobre os modelos de Alternância e os saberes docentes. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2012.

TEIXEIRA, L. M. **A educação superior no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST:** da concepção à práxis. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

TOLEDO, M. N. **Processo de gestão das escolas agrotécnicas federais e das escolas famílias agrícolas:** uma análise sistêmica. 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2000.

TRINDADE, G. A. **O Trabalho e a Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

VALADÃO, A. D. **A Pedagogia da Alternância sob as perspectivas dos estudantes da EFA-Itapirema de Ji-Paraná.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, 2011.

VALADÃO, J. A. D. **Segundo associações sociotécnicas sob a luz da teoria do ator-rede:** uma tradução da pedagogia da alternância para rotinas e tecnologias sociais. 2014. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

VERDERIO, A. **A Materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam:** uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2011.

VERGUTZ, C. L. B. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

A presente edição foi composta pela URI, em caracteres Times New Roman e Bebas Neue, formato e-book, pdf, em setembro de 2023.

ESCREVER É SEMPRE UM ATO DE LOUVOR, PORTANTO DEIXAR UMA PESQUISA EM FORMA DE LIVRO É FORTALECER A IDEIA DE PESQUISAR E ESCREVER. ENTÃO, AO CONCLUIR ESSE ESTUDO, ANUNCIO “GRATIDÃO” A TODAS(OS) QUE AUXILIARAM PARA A CRIAÇÃO DA TESE “ETHOS DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CICLO FORMATIVO EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIO NO RS”, QUE AGORA PASSA A COMPOR O LIVRO “FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”.

A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL ME PROPORCIONOU POSSIBILIDADE DE VISLUMBRAR UM SISTEMA EDUCACIONAL MENOS TRADICIONAL, NEM TÃO FLEXÍVEL E NEM MUITO IMAGINÁRIO. DIANTE DISSO, TIVE A OPORTUNIDADE DE AJUDAR A CONSTRUIR, COM BASE PROFISSIONAL, ATIVIDADES EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO, UMA PROPOSTA INOVADORA, INTITULADA A “FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”. DESTE CONTEXTO É QUE SURGE O NOME DA OBRA, POIS CONSTANTEMENTE SE OBSERVA INICIATIVAS DIVERSAS, MAS SEM METODOLOGIAS PRÓPRIAS E COM CONSCIÊNCIA DE UMA CIÊNCIA EDUCACIONAL, COMO “FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIAS”. AO INGRESSAR NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNISINOS, PASSEI A INVESTIGAR COM MAIOR EFETIVIDADE A “PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA”, POIS A PESQUISA JÁ ESTAVA EM ANDAMENTO NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROPECUÁRIA DA URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN, RS, EM FUNÇÃO DO DEBATE REGIONAL QUE PERMEIA A AGRICULTURA FAMILIAR NA REGIÃO. É IMPORTANTE SALIENTAR A ALTERNÂNCIA COMO UMA CIÊNCIA, TENDO EM VISTA QUE POSSUI UMA TEORIA PRÓPRIA, UM MÉTODO CIENTÍFICO E TAMBÉM DEVE SER COMPREENDIDA COMO ARTE, PORQUE EXPRESSA REALIDADES DE VIDA.