

Vanessa Dal Canton
Luci Mary Duso Pacheco

O PRATICAR E COMPREENDER EM ALTERNÂNCIA

desafios às Casas
Familiares Rurais
no cenário da liquidez

Vanessa Dal Canton
Luci Mary Duso Pacheco

O PRATICAR E COMPREENDER EM ALTERNÂNCIA

desafios às Casas
Famíliaes Rurais
no cenário da liquidez

| São Paulo | 2023 |



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C232p

Canton, Vanessa Dal

O praticar e compreender em alternância: desafios às casas familiares rurais no cenário da liquidez / Vanessa Dal Canton, Luci Mary Duso Pacheco. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-441-8

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.94418

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Educação rural. I. Canton, Vanessa Dal. II. Título.

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-442-5

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegung Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegung
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Alliesinteractive, Rawpixel.com, Zffoto - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Gobold
Revisão	Patrícia Simone Grandó
As autoras	Vanessa Dal Canton Luci Mary Duso Pacheco

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio	10
-----------------------	-----------

Roberto Rafael Dias da Silva

Introdução.....	13
------------------------	-----------

Capítulo 1

Caracterização da pedagogia da alternância, seu percurso histórico e pressupostos teóricos e metodológicos	21
---	-----------

Contexto de origem e caracterização da pedagogia da alternância.....	22
---	----

Pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância.....	33
--	----

Instrumentos e atividades de pesquisa.....	49
--	----

Instrumentos e atividades de comunicação/relação.....	50
---	----

Instrumentos didáticos.....	51
-----------------------------	----

Instrumentos de avaliação.....	53
--------------------------------	----

Capítulo 2

O cenário atual de liquidez segundo bauman.....	54
--	-----------

Capítulo 3

Apresentação e discussão dos resultados	76
Aproximações com a realidade empírica.....	82
A sociedade na perspectiva dos entrevistados	88
O perfil de jovem das CFRs brasileiras e francesas	100
A prática da pedagogia da alternância como elemento central da formação nas CFRs brasileiras e francesas	105
A realidade como princípio formador nas CFRs brasileiras e francesas	113
Desafios postos às CFRs brasileiras e francesas.....	115
A perspectiva de futuro segundo gestores, diretores e jovens das CFRs brasileiras e francesas	122
Conclusão	126
Referências	135
Sobre as autoras	140

PREFÁCIO

Roberto Rafael Dias da Silva¹

Trata-se de uma responsabilidade e de um desafio apresentar uma obra para a nossa comunidade científica. A tarefa se torna ainda mais desafiadora quando necessitamos prefaciá-la obra de colegas e amigas que muito apreciamos e que tivemos a oportunidade valiosa de ter lido o texto em suas versões preliminares. Estamos diante de uma reflexão acadêmica – densa e rigorosa – que colocou sob análise as experiências das Casas Familiares Rurais, mobilizadas sob o formato curricular da pedagogia da alternância. O texto traz contribuições para a área de abrangência da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e para todos que estiverem preocupados em compreender as nuances contemporâneas do clássico tema da educação do campo.

Para este prefácio, pretendo percorrer um caminho diferente, não me detendo a especificar detalhadamente cada um dos seus interessantes capítulos. Vou produzir três comentários a respeito de aspectos que considero como centrais para compreender os argumentos mobilizados pelas autoras: a) a modernidade líquida como contexto; b) a renovação da educação crítica; c) a alternância como possibilidade criadora para os currículos escolares.

Assim sendo, para começar, merece destaque o fato de que as autoras escolheram contextualizar sua investigação no cenário de liquidez da cultura contemporânea, valendo-se dos escritos sociológicos de Zygmunt Bauman. A obra 'Modernidade Líquida', que recentemente completou duas décadas de sua publicação original, expõe que

¹ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: robertods@unisinos.br.

os grandes conceitos estruturantes da Modernidade ingressaram em processo de liquefação. Emancipação, individualidade, comunidade, trabalho, tempo e espaço, por exemplo, são noções que foram metamorfoseadas na forma atual da Modernidade.

Hoje, os padrões e configurações não são mais “dados” e menos ainda “autoevidentes”; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos flutuantes, de tal forma que todos e cada um foi desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. E eles mudaram de natureza e foram reclassificados de acordo: como itens no inventário das tarefas individuais (BAUMAN, 2001, p. 14).

Estamos experienciando, então, “uma versão individualizada e privatizada da modernidade, o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos” (BAUMAN, 2001, p. 14). Os padrões de interação e de sociabilidade, as formas de atenção e de esforço ou mesmo as arquiteturas de poder e de regulação se tornam leves e líquidas. Com Bauman e sua grande hipótese sociológica fomos apresentados aos limites de uma vida social cada vez mais flexível e fluída.

Ao incorporar essas leituras contemporâneas, a obra aqui prefaciada também contribui para uma necessária revitalização do pensamento crítico na área da Educação. Acerca deste ponto, aprecio a elaboração do professor Flávio Brayner (2014) quando nos alerta para os riscos de ficarmos, no campo progressista, recitando clichês. De acordo com Brayner (2014), precisamos evitar o esvaziamento do pensamento que o jargão proporciona, visto que, com inspiração arendtiana, defende o pesquisador brasileiro que o clichê nos poupa de pensar. As provocações de Brayner, à época coordenador do GT Educação Popular da ANPED, instigam-nos a pensar que:

[...] o clichê nos remete a um mundo seguro, conhecido e estável, no qual as ideias fazem sentido, correspondem a certas práticas, pertencem a um sistema articulado de pensamento (uma narrativa com começo, meio e fim) e nos oferece o

calor aconchegante de pertencer a uma comunidade de sentido (BRAYNER, 2014, p. 562).

Distanciar-se de clichês, no campo educacional, não se constitui como uma tarefa simples (mas que foi enfrentada pelas autoras!).

Por fim, merece ainda destaque a leitura crítica e criativa que foi realizada do conceito de alternância. As autoras, além de dominar este conceito pedagógico com muita qualidade, conseguiram atualizar a gramática da alternância, oferecendo-a como alternativa crítica à escola do neoliberalismo. A busca por fazeres compartilhados, novas relações espaciotemporais e agenciamentos formativos inovadores merece destaque na construção argumentativa do livro. Como sinalizei em outro momento (SILVA, 2020), hodiernamente, faz-se urgente encontrar um equilíbrio entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica, disposições formativas predominantes.

Recomendo a todos e a todas que estiverem interessadas em renovar suas reflexões críticas no campo educacional, evitando clichês e fórmulas prontas, que busquem inspiração em textos contemporâneos que tenham a coragem de pensar o presente. Cumprimento às autoras pela iniciativa e desejo sucesso em suas trajetórias profissionais e acadêmicas!

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 2001.

BRAYNER, Flávio. O clichê: notas para uma derrota do pensamento. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 2, p. 557-572, 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-13, 2020.

INTRODUÇÃO

Esta obra se originou da dissertação de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada (URI-FW) cujo título é “O praticar e compreender em alternância: desafios às Casas Familiares Rurais no cenário da liquidez”, que teve como objetivo compreender se a prática da pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas responde aos desafios do cenário da liquidez. Neste sentido, a pesquisa fez a releitura da história do surgimento da pedagogia da alternância e buscou compreender seus fundamentos teórico-metodológicos, bem como, discutiu o cenário de liquidez a partir de Zygmunt Bauman e os desafios postos à educação. A partir da análise de dados, os resultados da pesquisa foram categorizados e analisados quanto às respostas dadas pelas Casas Familiares Rurais (CFRs) aos desafios postos pela sociedade líquida.

Tempos de liquidez são marcados pela leveza e fluidez de cada momento, vivenciados por indivíduos “livres”, que usam sua nova liberdade para encontrar o lugar perfeito, a fim de se “acomodar” e se “adaptar” às regras de “conduta apropriada”, a “desintegração social” impera e as “ferramentas de poder” são o “desengajamento” e a “arte da fuga”. Essas palavras iniciais apontam, mesmo em sua ambiguidade, para o que Bauman (2001) chama de sociedade líquida, características observadas e vivenciadas diariamente a partir do fenômeno da globalização, no qual todos os indivíduos se inserem de alguma forma no padrão universal do desenvolvimento.

A partir deste contexto é que se insere a temática das Casas Familiares Rurais (CFRs) e o cenário de liquidez. As CFRs, surgidas na França na década de 1930, espalharam-se pelo mundo assumindo

diferentes formatos e nomenclaturas de acordo com o contexto de atuação. Nelas é desenvolvida a pedagogia da alternância, formação que alterna momentos na escola e momentos no meio socioprofissional e comunidade. O objetivo das CFRs é o desenvolvimento do meio e a formação integral do jovem. Diante dos diferentes contextos de atuação, transformações ocorreram e o que parece permanecer, descrito em pesquisas já realizadas, é a alternância de tempos e espaços como característica instituída desde o princípio. Neste sentido, esta obra se propõe a pesquisar a seguinte problemática: O praticar e compreender em alternância responde aos desafios da sociedade líquida?

Ao surgir em um período de guerras, a pedagogia da alternância foi a resposta para anseios sindicalistas que, ao proclamarem a voz do povo do campo, buscaram soluções para os diversos problemas da época. Hoje, poder-se-ia perguntar: Que anseios a pedagogia da alternância tem respondido? Ou ainda: Se não existem anseios do povo do campo como os de 1930, o que desafia as CFRs e a pedagogia da alternância no contexto atual?

Nascida na França, a pedagogia da alternância se espalhou pelo mundo, conquistando lugares em diferentes tempos. A proposta inicial, de responder às demandas locais e formar o jovem, acompanhou a abertura das instituições, que chegaram no Brasil na década de 1980. Dentre as CFRs abertas no contexto sul brasileiro, destaca-se a Casa Familiar Rural de Alpestre/RS, que é responsável por coordenar intercâmbios com as *Maison Familiale Rurale* (MFRs) francesas. Essas oportunidades se configuram como espaços de diálogo e de conhecimento de diferentes realidades, agregando saberes que podem ser colocados em prática conforme cada local. É a partir deste contexto de intercâmbios que esse estudo se insere como oportunidade de conhecer a realidade brasileira e francesa.

Para colaborar com a pesquisa, a construção do estado do conhecimento² foi muito importante, ao passo que trouxe à luz teses e dissertações já elaboradas a partir da temática da pedagogia da alternância. Destacam-se os dois estudos baseados em estados da arte da pedagogia da alternância já elaborados, o de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), que fizeram o estado da arte da pedagogia da alternância no período entre 1969 e 2006; e também o estudo de Ferrari e Ferreira (2016), que complementaram a pesquisa abordando as produções acadêmicas brasileiras sobre a pedagogia da alternância no período entre 2007 e 2013.

Destes estados da arte anteriormente elaborados, destacam-se trabalhos relevantes como o de autoria de Nosella (1977), referência entre os estudos da pedagogia da alternância, tendo em vista que foi o primeiro a escrever sobre a temática. Seu estudo trata da relação entre a pedagogia da alternância e a educação do campo, seu trabalho é tido como modelo para os demais pesquisadores. Os escritos de Nosella (1977) são muito utilizados no primeiro capítulo desta obra, que trata da retomada, releitura da história e dos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância.

As possíveis relações entre a pedagogia da alternância e o desenvolvimento do meio são discutidas no estudo de Caliari (2002), que entende que a pedagogia da alternância é uma proposta educativa voltada aos filhos(as) de agricultores, potencializando o desenvolvimento em três enfoques, sendo eles o local, o rural e o social. Nesse mesmo viés, Estevam (2001) focaliza o processo de implantação de Casas Familiares Rurais em Santa Catarina, detalhando em sua pesquisa a história da pedagogia da alternância no sul do Brasil. Já Mocelin (2016) aborda os desdobramentos da pedagogia da alternância a partir de seus princípios e fundamentos e elabora um conjunto de elementos

2 O estado do conhecimento compreende a busca por trabalhos, especialmente teses e dissertações, já escritas sobre a temática que se pretende investigar.

históricos a partir da experiência brasileira e francesa. Sobre a experiência brasileira, Mocelin (2016) apresenta o caso do Paraná e conclui que o que se mantém da proposta original é a alternância de tempos e espaços. A iniciativa, tanto brasileira quanto francesa, das CFRs sofreu modificações, mas ainda conseguem manter sólidos os princípios da pedagogia da alternância em sua atuação em diferentes contextos.

Ao falar dos aspectos teóricos da pedagogia da alternância que buscam se aproximar da Escola Nova, Nawroski (2010) colabora para o entendimento dos fundamentos teórico-metodológicos da proposta educativa e Silva (2006) analisa o conceito, os propósitos e as realizações de formação integral humana, explícitos nos documentos pedagógicos e nas práticas cotidianas de uma Casa Familiar Rural.

Ainda é relevante destacar a pesquisa de Ferrari e Ferreira (2016), que assinalam o aumento da produção acadêmica relacionado aos marcos normativos da Educação do Campo e também à diversidade de iniciativas que adotaram a pedagogia da alternância como eixo estrutural da proposta pedagógica. Quanto aos marcos normativos, podem ser destacados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), que reconhece a alternância como proposta de organização válida à Educação Básica; o Parecer CNE/CEB n. 01/2006, que reconhece o tempo em comunidade como formativo e letivo; a aprovação para os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) de financiamento com recurso público do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

Sublinha-se ainda o trabalho de Zonta (2014), que questionou sobre os fundamentos práticos que estão presentes na pedagogia da alternância e sua possibilidade de uma mudança emancipatória na vida dos jovens agricultores e Pacheco (2010), que elaborou um estudo no qual descreveu as características do Território do Médio Alto Uruguai, bem como, de Frederico Westphalen/RS, município em que está instalada a Casa Familiar Rural na qual foi realizada a coleta

de dados da pesquisa em tela. A caracterização destes contextos se deu principalmente pelo espaço rural, no qual a agricultura familiar tem destaque na região.

Pacheco (2010, p. 174) afirma que “a CFR tem um lugar especial na formação dos jovens agricultores da região.” O conhecimento e o suporte técnico oferecido aos jovens enfatizam uma formação cidadã, atuante e idealizadora de novos rumos para a agricultura. Para tanto, na opinião da autora, a organização dos CEFFAs e instrumentos pedagógicos da alternância carecem de uma reestruturação para que possam atender as diversidades e ser consideradas experiências educativas de enfrentamento da exclusão social no meio rural. Continua a autora: “Do jeito que está, podem responder a essa expectativa apenas para grupos homogêneos, de acordo com os seus princípios e fundamentos norteadores, mas não se pode disseminar essa proposta para as demais instituições que abarcam uma diversidade de sujeitos” (PACHECO, 2010, p. 174).

Embora não tenham sido encontrados trabalhos escritos sobre a relação da pedagogia da alternância com a “sociedade líquida” e/ou “cenário de liquidez”, alguns trabalhos encontrados na pesquisa para o estado do conhecimento, mesmo que não tenham apresentado relação direta com a temática estudada, caracterizam, de alguma forma, o atual contexto em que a sociedade se encontra. É o caso do estudo de Paula (2017), que trata sobre os tempos e espaços – global e local – e suas ressonâncias na educação do campo e no êxodo rural de jovens estudantes.

A busca por trabalhos já escritos a partir da pedagogia da alternância revelou a importância da temática e os desdobramentos que a proposta educativa tem assumido em cenários diferentes. Sua contextualização implica pensar a prática relacionada aos seus princípios históricos e aos seus fundamentos teórico-metodológicos. Nesse sentido, ressalta-se a importância de conhecer o que já foi estudado

e se aproximar da temática proposta, com vistas a refletir acerca de questões necessárias ao cenário atual.

Sendo assim, com o objetivo de compreender se a prática da pedagogia da alternância das CFRs brasileiras e francesas responde aos desafios do cenário da liquidez, além da pesquisa bibliográfica, baseada na teoria crítica, utilizou-se como instrumentos da coleta de dados a entrevista individual, o grupo focal e a observação. Compreendeu o campo de pesquisa, os diretores das Casas Familiares Rurais, uma do Rio Grande do Sul/Brasil e uma da *Région Auvergne-Rhône-Alpes*/França; os gestores das Associações Regionais das Casas Familiares Rurais, sendo três representantes da região sul do Brasil e um da região francesa, totalizando quatro gestores, além de alunos das instituições em ambos os países.

Como análise dos dados, optou-se pela análise de discurso que, segundo Fischer (2001, p. 221) compete a “descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados”. A análise do discurso prevê que a linguagem seja interrogada quando poucas coisas são realmente ditas, nesse grande murmúrio anônimo do “ser da linguagem”. Assim, o trabalho do pesquisador é de construir unidades a partir da dispersão. Fazer a multiplicação da realidade da coisa dita. Ao analisar um discurso, por exemplo, mesmo que seja uma fala individual, não se está diante da manifestação de apenas um sujeito, mas é defrontado com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade. Neste sentido, Fischer (2001) complementa que não há enunciado livre, neutro e independente, em torno de si há um campo de coexistência.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e seu objeto está no “[...] universo da produção humana, que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade [...] dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 1994, p. 21). Com relação à teoria crítica, Prestes

(1994) concorda que existe ambição na afirmativa de transformar a sociedade pela prática, porém, entende-se que ao ingressar na discussão do atual cenário de liquidez e se propor a entender como a pedagogia da alternância responde aos seus desafios, não é possível se esquivar das leituras que contradizem o sistema capitalista. Afirmar a transformação a partir de pequenos círculos em que o problema desta pesquisa será investigado, de fato é audacioso, mas existe a possibilidade de provocar a reflexão do cenário, com vistas a prática educativa em uma interpretação que será conduzida pela motivação individual.

Na perspectiva crítica, entende-se o homem, de acordo com Gamboa (2012), como ser social que se forma a partir da sua história e contexto social, porém tem consciência deste seu papel como indivíduo incluído nas relações sociais construtor da sua história, pois é um agente ativo capaz de se libertar e transformar a natureza e o meio social em que vive por meio do seu trabalho e capacidade da prática revolucionária. Diante disso:

[...] O conhecimento produzido pelas ciências sociais tem origem no mundo concreto e nas interpelações que ela faz. Para os pensadores clássicos, Marx, Durkheim e Weber, todo o conhecimento social produzido tem como ponto de partida o mundo da vida, a realidade concreta do mundo social e, para ele, deve retornar como compreensão e entendimento, e, quem sabe como possibilidade de transformação [...] (KUHN; KUHN, 2018, p. 310).

Ressalta-se, de acordo com Minayo (1994) que a pesquisa é intrínseca e extrinsecamente ideológica, ou seja, não há pesquisa neutra que não se identifique com alguma concepção epistemológica. A partir disso, seu objeto de análise é histórico e essencialmente qualitativo. Por ser histórico, possui consciência histórica e há uma identidade entre sujeito e objeto.

A pesquisa faz a releitura da história de surgimento da pedagogia da alternância e busca compreender seus fundamentos teórico-metodológicos no primeiro capítulo, com o objetivo de retomar a proposta educativa em sua história e pressupostos teórico-metodológicos. Na sequência, o segundo capítulo tem como objetivo discutir o cenário de liquidez e os desafios postos à educação. O último capítulo é dedicado a descrever e situar as CFRs, brasileiras e francesas, junto análise dos dados coletados.

1

**CARACTERIZAÇÃO
DA PEDAGOGIA
DA ALTERNÂNCIA,
SEU PERCURSO HISTÓRICO
E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS
E METODOLÓGICOS**

O primeiro movimento a ser feito é retornar ao princípio histórico da pedagogia da alternância, na intenção de conhecer seus elementos constitutivos, desde a ideia de uma educação diferenciada aos jovens do campo, como retrata a literatura, até a institucionalização de uma concepção educativa baseada na alternância de tempos e espaços, com vistas ao desenvolvimento local e formação integral do jovem. Neste sentido, o capítulo retoma as ideias iniciais na França até a contextualização atual das CFRs no Brasil, com a pretensão de compreender o movimento histórico e o contexto de origem da proposta em alternância.

CONTEXTO DE ORIGEM E CARACTERIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

As primeiras ações que levaram à criação da pedagogia da alternância são datadas em 1935 na França, período de pós Guerra, cenário em que a Europa se encontrava bastante fragilizada. Segundo relato de Caliori (2002), o meio rural francês vivia o abandono de políticas e programas por parte do Estado, contudo, educação e trabalho eram importantes constituintes do ser humano, porém, contraditórios. A falta de mão de obra, fortalecida pela dificuldade das famílias em contratar, fazia com que os filhos ficassem em casa para ajudar nas atividades, abandonando assim, a escola. Lideranças da época, principalmente os padres e as pessoas ligadas ao movimento sindical, buscavam não reproduzir o discurso de inviabilidade do meio rural. Porém, o fascínio dos agricultores pela vida na cidade e a falta de políticas que contribuíssem em suas lidas diárias produziu um forte movimento de êxodo rural e o envelhecimento do campo.

Em face destas dificuldades e o desinteresse dos jovens em estudar, priorizando os trabalhos de casa, buscou-se uma alternativa, uma

proposta educativa diferente. Construída por lideranças comunitárias da época, a proposta foi se desenhando conforme as expectativas da comunidade para uma formação voltada ao meio rural e o desenvolvimento deste espaço. “Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico” (NOSELLA, 2012, p. 45).

As pessoas envolvidas na fundação da proposta pedagógica, hoje conhecida como pedagogia da alternância, eram principalmente agricultores apenas com o ensino primário concluído, que tinham como referência institucional o sindicato que atuavam e o movimento cristão de ação social *Le Sillon*, de Marc Sangnier³. Conforme Begnami (2003) *sillon* significa “sulco” e recorda a ideia de sulcar a terra em preparação ao plantio da semente nova. O termo *sillon* faz uma analogia ao que o Movimento pretendia fazer: preparar os agricultores, por meio da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo. Foram criados círculos de estudos por todo o país, que lembram a experiência brasileira dos círculos de cultura de Paulo Freire, na década de 1960.

Vale destacar, deste período histórico, que um aspecto muito presente e característico da *Maison Familiale Rurale* (MFR) é a relação muito estreita, primeiramente, com os sindicatos rurais e, em segundo lugar, com o movimento da Ação Católica Francesa e da Juventude Agrícola Católica (JAC). Conforme Nosella (2012, p. 49), “isto significa que a *Maison Familiale* nunca foi uma escola isolada da ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio”.

Com relação aos círculos de estudo, Begnami (2003) afirma que tinham como objetivos principais: discutir o contexto social e a trans-

3 SANGNIER, M. (1873 – 1950). Seu movimento, criado no final do século XIX, milita e age através de círculos de estudo, de jornais, entre os quais *Le Sillon* e de conferências... para reconciliar sua fé na Igreja com suas ideias republicanas, de maneira mais abrangente, o povo e a Igreja, opondo-se, ao mesmo tempo, aos conservadores católicos e aos radicais ateus. Ele traça um caminho da educação popular (GIMONET, 2007, p. 22).

formação da sociedade francesa; discutir a organização profissional e os problemas enfrentados no meio rural; organizar os agricultores por meio de sindicatos e cooperativas; transformar as mentalidades através de um processo educativo permanente. Os princípios e objetivos do Movimento Sillon continuaram a partir das ações da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), ligada aos Sindicatos da classe agrícola. Conforme o autor:

[...] Historicamente, a sua criação se dá em torno de 1920. Estas secretarias acopladas aos sindicatos tinham como finalidades: cuidar exclusivamente dos processos de formação, da organização e profissionalização dos agricultores para melhorar a produção; reconstruir a agricultura e o campo, empoderar os agricultores para o paulatino protagonismo na direção de suas próprias organizações cooperativas, sindicais e etc. Acreditava-se que o fortalecimento econômico e cultural das classes camponesas passava pela aquisição de novas tecnologias de produção agrícola e pela mudança de mentalidades. Outra estratégia da SCIR era investir em uma formação adaptada aos jovens rurais. Esta estratégia vai desaguar, entre outras ações, na *Maison Familiale Rurale* (MFR) (BEGNAMI, 2003, p. 22).

A partir disso, Begnami (2003) e Nosella (2012) apresentam três representantes principais na criação da pedagogia da alternância e da primeira CFR, são eles:

Jean Peyrat: agricultor, pai de família que assume suas responsabilidades na vida social e profissional da comunidade e que se vê, efetivamente, confrontado com a necessidade de encontrar caminhos para a educação de Ives, um dos primeiros jovens a estudar na MFR; Presidente do Sindicato da Classe Agrícola de Sérignac-Péboudou; membro da SCIR.

Padre Abbé Granereau: pároco da vila de Sérignac-Péboudou; filho de agricultores, formado pelo pensamento social da Igreja Católica e pelas ideias de Marc Sagner, um dos fundadores do Movimento Sillon; preocupado com os aspectos espirituais, sociais, econômicos e

profissionais no campo, desempenhou uma forte influência na criação da primeira MFR e no seu processo de ensino e formação.

Arsène Couvreur: jornalista, pai de dois filhos que vão estudar nas primeiras MFRs, também das fileiras do *Sillon*, do movimento Social Católico, um dos responsáveis pelo importante Jornal Agrícola da França (*La France Agricole*); Presidente da SCIR nacional, facilitará os primeiros contatos dos “promotores” desta iniciativa com os “Poderes Públicos” em Paris. Representava uma instituição sindical do meio rural que tinha entre suas preocupações maiores a adaptação do ensino às necessidades do meio e das pessoas.

Begnami (2003) afirma que o descontentamento de Ives, filho de Jean Peyrat, com a escola que frequentava foi o estopim do movimento pela criação de uma nova proposta para a escola dos jovens rurais da França, em 1935. O espírito sindicalista, comprometido e responsável de seu pai, motivou o sacerdote, outros pais agricultores e lideranças de Movimentos da época para que a primeira turma, com quatro jovens, fosse formada.

O autor continua sublinhando que para iniciar as atividades com a primeira turma, algumas reuniões foram necessárias para que fosse definida a nova forma de educar estes jovens. Assim, o primeiro monitor foi o sacerdote Granereau, que utilizava as dependências da Casa Paroquial para as atividades e estudos. Os jovens permaneciam uma semana por mês neste local e o restante dos dias em suas casas, junto à família (BEGNAMI, 2003).

Observa-se que a ideia inicial da proposta em alternância nasce como resposta aos vários problemas enfrentados pelo meio rural francês da época, dentre eles, aquilo que Begnami (2003) destaca como insatisfação na proposta de ensino. As famílias e lideranças locais, influenciadas pelo movimento sindicalista, são importantes sujeitos para pensar um formato diferente de educar seus filhos que

deveriam, em tese, estudar, mas havia também a necessidade de ajudar nas tarefas diárias de casa. Sendo assim, a alternância de tempos e espaços parece ter contribuído para fortalecer o campo e seus agentes de desenvolvimento, ou seja, as próprias pessoas que moravam e dependiam dele para sobreviver.

A pedagogia da alternância busca se diferenciar do ensino tradicional tanto na metodologia de trabalho e nos conteúdos propostos, quanto nas nomenclaturas utilizadas. Gimonet (2007, p. 19) já afirmava que “com a Pedagogia da Alternância se deixa para trás uma pedagogia plana, para ingressar em uma pedagogia no espaço e no tempo e se diversificam as instituições, bem como os atores implicados”. O aluno agora se torna um jovem “alternante” e o professor é um “monitor”. O jovem não é mero espectador, mas sim um sujeito ativo do processo, o monitor é um formador que ganha funções mais amplas que aquelas de um professor.

A proposta educacional, inicialmente, na França, começa a apresentar seus resultados e a chamar a atenção da sociedade em geral. Segundo Nosella (2012), até 1940 eram três *Maisons Familiales Rurales* abertas na França, conduzidas pelo Padre Granereau e o grupo de famílias dos jovens que estudavam. O sacerdote foi a principal pessoa a conduzir os trabalhos nessas escolas, desde a sua organização, instrução e condução na inserção dos jovens nas suas respectivas comunidades. A realidade vivida é peça-chave no processo de formação dos jovens que são instruídos com técnicas agrícolas, conforme assinala o autor:

Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Nesta reflexão, obviamente, entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo etc. (NOSELLA, 2012, p. 48).

Em 1942, no período da Segunda Guerra Mundial, ocorre a criação da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* (UNMFR) e o Centro de Formação de Monitores. As entidades só ganham força com o fim da guerra, em 1945, consegue-se intensificar uma ação pela unificação e construção de identidade, atualizada e revitalizada, a partir das suas origens. Haja vista, alguns problemas que vinham sendo enfrentados quando novas escolas eram abertas, cada uma a sua maneira, o padre já não conseguia atender todas as atividades sozinho e a expansão da proposta exigia uma disciplina administrativa (NOSELLA, 2012).

A necessidade de uma estrutura administrativa e sistematizada da proposta de alternância fez com que o Padre Granereau se afastasse da função de monitor, que tinha exercido até então. Conforme Nosella (2012), o afastamento do padre marca uma segunda fase na história das MFR e uma nova figura ganha destaque, a de André Duffaure.

[...] houve uma “pedagogicização” (positiva) do movimento, isto é, foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação. O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletirem sobre o que isso poderia representar para a educação. Inventaram o internato, mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo. Neste momento, registra-se a importante presença do educador André Duffaure (1946-1947), quando foi elaborado o famoso instrumento pedagógico chamado de **Plano de Estudo** (NOSELLA, 2012, p. 51 – grifo do autor).

Ainda segundo Begnami (2003), com o final da II Guerra Mundial, três aspectos são importantes para as CFRs: a revitalização da União Nacional, a construção de uma identidade pedagógica e consequentemente, a expansão ainda maior da proposta. Devido à preocupação com as diferentes interpretações da proposta pedagógica da alternância, a União Nacional das MFR, da França, enunciou a *Carta de Identidade*, que caracterizava o trabalho desenvolvido. A saber:

- Finalidades: - de um lado, a educação, a formação profissional e geral associadas e a orientação dos adolescentes e, de outro lado, a contribuição para o desenvolvimento do meio; -um contexto de implantação e de ação: o meio rural; -uma estrutura, ao mesmo tempo jurídica e de participação e responsabilização das famílias e associação; -um método pedagógico: a alternância com suas implicações quanto ao papel educativo dos pais e mestres de estágio profissionais e suas técnicas e instrumentos pedagógicos; -uma estrutura educativa: o internato e o pequeno grupo; -uma equipe educativa animadora do conjunto (GIMONET, 2007, p. 14).

De acordo com Begnami (2003), a partir de 1960, a pedagogia da alternância aparece em várias Leis do Estado francês como reconhecido sistema de ensino, entendendo as MFR como escolas, que além de profissionalizar, podem escolarizar os jovens em um projeto pedagógico que integra ensino geral e humanístico com a educação profissional. Algumas leis atentam para a alternância implicitamente e outras explicitamente, provocando aos seus fundadores um extremo cuidado com a generalização da primeira ideia proposta. É na Lei de 12 de julho de 1980, que fica registrado o coroamento das iniciativas de formação em alternância na França.

A partir dos resultados conquistados, principalmente no final dos anos 50, inicia-se o processo de internacionalização das MFR. A proposta se espalhou com sucesso e se estabeleceu também na Itália, Espanha e Portugal, depois foi para o Continente da África, seguindo pela América do Sul, Caribe, Oceano Índico, Ásia, América do Norte e em Quebec, no Canadá. Na Itália (1958), a proposta teve alguns desdobramentos, constituindo-se como Escolas Famílias Agrícolas e na África (1962), faz-se destaque a André Duffaure, um dos organizadores da pedagogia da alternância, que foi colocado à disposição, junto de um grupo de assessores e monitores, no auxílio da implantação da proposta, disponibilizados pela UNMFRs.

No Brasil, a proposta teve seu início em 1968, no Estado do Espírito Santo, constituindo-se sob a influência da Escola Família Agrícola (EFA) italiana, liderada pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande e pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). O projeto promocional da EFA tinha como finalidades a melhoria da produção agrícola e da qualidade de vida no campo, tendo em vista o abandono da agricultura familiar e a supervalorização das empresas agrícolas modernas (NOSELLA, 2012).

Na época em que a experiência da EFA, vinda da Itália, chega ao Espírito Santo, o Brasil vivia o período de Regime Militar e a agricultura familiar, principalmente, enfrentava o descaso de políticas públicas em detrimento à produção em latifundiários com monoculturas voltadas à exportação. Havia um empobrecimento do campo e a constância do êxodo rural. Em face disso, segundo Begnami (2003) e Nosella (2012), o Padre Humberto Pietrogrande, recém chegado no Estado, tinha acabado seus estudos na Itália, sensibiliza-se com a situação e busca fortalecer uma mudança no cenário junto aos agricultores, ao movimento cristão e uma ONG criada na Itália para ajudar na implantação da proposta.

A atuação da Escola Família Agrícola começa a instigar interesse de profissionalização dos jovens por parte dos pais agricultores capixabas. Em tempos de Regime Militar, a EFA se apresentou como uma proposta adequada ao contexto social, econômico e cultural da época e lugar. Em face disso, Begnami (2003) relata que as EFAs se constituíram como unidades didáticas formalizadas e autônomas, a partir de 1972 passam a oferecer os Cursos Supletivos Regulares⁴. Iniciou com dois anos (5^a e 6^a séries) e depois o segundo ciclo fundamental completo em três anos, com diploma de conclusão do Ensino Fundamental e pré-qualificação profissional em agropecuária. O pú-

4 Hoje, Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme a nova LDB, Lei n. 9.394/96 (BEGNAMI, 2003).

blico era, na maioria, adolescentes acima de 14 anos de idade, filhos de agricultores familiares. Mais tarde, são oferecidos também Cursos de Ensino Médio Profissionalizante em Agropecuária para os egressos do Ensino Fundamental. A expansão do trabalho das EFA continuou acontecendo por outros estados brasileiros, iniciando na Bahia.

Com relação à chegada das Casas Familiares Rurais no Brasil, data-se a década de 1980, depois de uma viagem feita até a França por técnicos do então Ministério da Educação. Interessados pela proposta, implantaram as duas primeiras CFRs no nordeste do país, quando contavam com a assessoria e orientação pedagógica direta de Pierre Gilly, por meio da UNMFRs. O Programa do polo nordeste, ligado à Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) viabilizou a instalação de CFRs em Alagoas (1981), município de Arapiraca e em Pernambuco (1984), no município de Riacho das Almas. Ambas as experiências não deram certo, haja vista, que ocorreu o assassinato do presidente da Cooperativa e do presidente da Associação, em Alagoas e em Pernambuco, a Casa foi transformada em uma escola tradicional (ESTEVAM, 2001).

O insucesso das duas primeiras experiências com CFRs brasileiras denota a dificuldade em conceber uma nova proposta educativa e o receio de perder o poder. No primeiro caso, em Arapiraca, conforme Estevam (2001), os presidentes da Cooperativa CAPIAL e da Associação formada para conduzir os trabalhos da CFR foram mortos pelos comerciantes locais, que se veem ameaçados quando a população vivia basicamente da produção de fumo de corda. Na experiência de Pernambuco, os monitores não conseguem permanecer no trabalho da nova proposta que a pedagogia da alternância apresentava no momento. Nesse caso, porém, a experiência, mesmo que fracassada, serviu de exemplo para a fundação de outras Casas no Paraná.

Os dois primeiros municípios a constituírem CFRs no Paraná foram Barracão e Santo Antônio do Sudoeste, em 1987. A proposta foi

bem aceita e estatizada, contando com assessoria direta de Pierre Gilly por meio da UNMFRs e no ano de 2000 já eram 37 as CFRs no estado. Os programas de incentivo a abertura de mais Casas continuaram, novos convênios e parcerias foram buscados para a viabilidade da proposta. Em 1991, ocorreu a fundação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais no Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL⁵), o que envolve os três estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. A partir de 1995, Pierre Gilly, tendo seu convênio renovado, permanece ainda no Brasil com a missão de implantar a ARCAFAR/NORTE (ESTEVAM, 2001).

Nesse viés, o estudo de Mocelin (2016) traz detalhes deste percurso da implantação e consolidação das CFRs no Paraná. A autora, além de abordar as diferenças na implantação de EFA e CFR, aponta alguns desdobramentos atuais da proposta. Segundo ela, o ser humano e o desenvolvimento sustentável do meio são os princípios da pedagogia da alternância que se mantêm mesmo que muitas mudanças afetem a proposta em suas diferentes realidades de aplicação.

Mocelin (2016) reafirma ainda a ligação da Igreja e dos movimentos sociais da região Sudoeste do Paraná em relação à luta por terras e pela melhoria na qualidade de vida dos seus sujeitos. “Percebe-se, também, a tentativa da igreja de recuperar sua influência, diante de um cenário dominado pela modernização e suas ideologias, da mesma maneira que ocorreu na década de 1930 na França” (MOCELIN, 2016, p. 70). Ela ainda chama a atenção para o importante papel desempenhado por Pierre Gilly na constituição das primeiras CFRs brasileiras. Reforça que ele não era funcionário de nenhuma entidade do Brasil, mas sim a serviço da UNMFR, sua intenção era unir os três estados do sul.

sumário

5 Na análise dos dados, a entidade é apresentada por Estado, pois houve uma divisão na Associação, não compreendendo mais os três estados do sul brasileiro. Atualmente existe a ARCAFAR RS, ARCAFAR SC e ARCAFAR PR. Essa informação não foi encontrada na literatura, mas sim, no relato dos entrevistados.

Estevam (2001) escreve sobre a história e atuação das CFRs em Santa Catarina. O autor aponta para três fases: 1ª) processo de divulgação e implantação das primeiras experiências com apoio do Centro de Estudos e Promoção de Agricultura de Grupo (CEPAGRO); 2ª) caracterizada pela criação da ARCAFAR, que possibilitou a expansão e o desenvolvimento do projeto em todo o Estado; 3ª) é marcada pela luta do movimento pela oficialização do processo, pelo reconhecimento do projeto junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/SC). Estevam (2001) acrescenta que poderia ser incluído um quarto momento, a busca pela consolidação.

No Rio Grande do Sul⁶, cita-se como exemplo a instituição da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen, inaugurada nos anos 2000, que contou com o auxílio da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), junto com outras entidades locais e a ARCAFAR/SUL. Inicialmente, conhecida como a Universidade do Agricultor, a Casa tinha como objetivo capacitar agricultores em um período de 3 anos, sendo considerada como um Centro de Qualificação, lança sua primeira turma em 2001, com 28 jovens, conforme relato de Zonta (2014).

De acordo com a mesma autora, em 2004, inicia-se o processo de formar jovens com Ensino Médio, projeto este aprovado, sob modo experimental, em 2006, pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. A Casa passa a ser chamada de Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural e tem a aprovação definitiva para oferecer o Ensino Médio no ano de 2009 (ZONTA, 2014).

No ano de 1975, em Dakar/Senegal, é criada a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), quando se reuniram representantes dos países que trabalhavam a alternância em um Congresso. Vale destacar que, antes disso, uma sé-

6 Na análise dos dados a referência às CFRs do Rio Grande do Sul é maior porque a coleta de dados com diretor e alunos foi feita neste Estado, especialmente na CFR de Alpestre.

rie de reuniões internacionais aconteceu, tais como Royan/França, em 1969, Brenes/Espanha, em 1971, Verona/Itália, em 1972, Lyon/França, em 1972, Valladolid/Espanha, em 1973 e Bolonha/Itália, em 1974. A Associação, com sede em Barcelona, na Espanha, representa as diferentes instituições que promovem uma formação por alternância para jovens do meio rural. Essas instituições estão localizadas em 40 países pela África, América, Ásia, Europa e Oceania (AIMFR, 2019).

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Segundo o mencionado anteriormente, também enfatizado por Nawroski (2010) na discussão acerca da aproximação entre a Escola Nova e a pedagogia da alternância, as atividades das primeiras MFRs francesas tinham o suporte da Igreja Católica, que recebia muitos materiais e também um respaldo do Ministério da Agricultura da época. Por isso, os assuntos trabalhados eram muito teóricos, baseados nas Escolas de Agricultura e de ensino primário. Quando a Igreja deixa seu papel central na formação dos jovens filhos de agricultores, inicia-se por outro lado, um movimento que investe na formação de pessoas que devem vir a trabalhar com estes jovens, ou seja, os monitores.

Nawroski (2010) assinala que a formação de monitores, na intenção de deixar para trás a escola tradicional, é uma preocupação tanto na Europa quanto no Brasil. Neste sentido, a recorrência por métodos ativos faz com que a educação, sob a perspectiva da alternância, seja pensada diferente. Historicamente, a alternância nasce do movimento de refletir sobre a prática que, até então, não agradava às famílias que precisavam da mão de obra dos filhos em casa. Também havia um chamado muito forte dos movimentos sociais e sindicalistas que buscavam a mudança de cenário, devido aos infortúnios do meio

rural francês, em um período de guerras, que influenciava cada vez mais o êxodo rural. Formar jovens de maneira diferente, na época da primeira MFR, foi a resposta encontrada para um problema que vinha sendo recorrente na sociedade francesa.

Para Saviani (2010), enquanto que o ensino se preocupa em “como ensinar”, a aprendizagem formula questões em torno de “como aprender”. Desta forma, até o final do século XIX, a preocupação era em torno das teorias do ensino. A partir do século XX, a preocupação maior começa a girar em torno de conceber a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, na interação, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Com as pedagogias ativas, o professor deixa de ser o principal referencial e passa a acompanhar os alunos, auxiliando-os nos processos de ensino-aprendizagem. E assim, o fio condutor da ação pedagógica se desloca da teoria intelectual para as atividades práticas, da disciplina para a espontaneidade, ou seja, da disciplina para o método.

Com relação aos referenciais teórico-pedagógicos da alternância, Nawroski (2010) se baseia principalmente em Célestin Freinet, Maria Montessori e John Dewey, a partir de três categorias, sendo elas: experiência, coletividade e trabalho, com vistas à aproximação entre Escola Nova e a pedagogia da alternância. Sobre isto se destaca:

As práticas pedagógicas abordadas pela experiência e coletividade são norteadas pelo trabalho. Ao partir da realidade dos alunos, a categoria trabalho aparece como elemento próximo à vida dos jovens que se sentem motivados pelo fato da escola tratar do tema que está diretamente ligado às suas vidas. As práticas pedagógicas, ao partir dos conhecimentos que os alunos trazem de casa, são representadas pelas experiências permeadas pelo trabalho e que passam a ser trabalhadas no coletivo da Pedagogia da Alternância, a fim de que forme trabalhadores conscientes da sua realidade. Da mesma forma, levar em conta a realidade dos seus alunos também é uma concepção da educação do campo, que ao partir das suas

experiências, valoriza a diversidade do campo, tornando suas práticas pedagógicas mais motivadoras, quando possibilitam aos seus alunos a oportunidade de serem os sujeitos construtores dos seus próprios conhecimentos partindo da realidade em que vivem (NAWROSKI, 2010, p. 144).

Para complementar o que o autor apresenta de relação entre as categorias elencadas, poderia se dizer, por meio do movimento entre tempos e espaços, o que cada um deles representa na formação do jovem. Inicialmente, uma situação problema advinda do mundo real, da experiência de cada jovem (ver), exige que a consciência seja acionada para a busca de soluções (julgar/refletir), a partir da inteligência criativa uma solução é encontrada (agir). A escola é o lugar em que o estímulo às capacidades individuais e sociais ocorre, configurando-se na formação integral preconizada na formação em alternância. O estímulo às capacidades individuais e sociais ocorre pela vida democrática que se autoafirma no coletivo. Assim, a formação é pensada antecipadamente e para além dos muros da escola, tendo os alunos como sujeitos protagonistas do seu processo formativo.

Nawroski (2010, p. 145) conclui a investigação dizendo: "A partir deste estudo, verifiquei que Dewey, Montessori e Freinet trazem em suas abordagens elementos ricos que precisam ser melhor aprofundados para compreender sua relação com as práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância". Desse modo, assim como já sinalizava o estado da arte da pedagogia da alternância do período entre 1969 e 2006, mais estudos aprofundados sobre os princípios teórico-metodológicos da proposta precisam ser elaborados. O autor ainda destaca que a pedagogia da alternância se apresenta como possibilidade de educação adequada aos povos do campo e por reconhecer e trabalhar a partir da sua realidade, assim realizou grandes avanços que vão ao encontro da educação do campo, porém, ainda se precisa avançar na sistematização, de modo a organizar um arcabouço teórico-pedagógico brasileiro.

Mocelin (2016), discorre acerca da finalidade, princípios e fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância. Ao citar Gimonet (2007), afirma que existe a primazia pela experiência, que representa um caminhar entre a vida e a escola. É a saída da experiência para a busca de um saber mais teórico, que quando consolidado se volta para a experiência. Esse ciclo estabelece uma dupla relação: o trabalho e a produção com seus saberes, a vida social, econômica, cultural e ambiental de um lado e, do outro, o lugar escolar com suas atividades e saberes. A experiência deve, assim, ser considerada como um suporte de formação e um reservatório de saberes.

O elemento *experiência* é bastante utilizado para caracterizar o que é desenvolvido na pedagogia da alternância, enquanto concepção de educação e metodologia de trabalho. Mocelin (2016, p. 48), continua, dizendo que a sustentação da proposta educativa “é baseada em teóricos como Carl Rogers, Bertrand Schwartz e é muito próxima dos pensamentos de Paulo Freire, mesmo com uma elaboração que se deu por meio de práticas pedagógicas e não por teorias”. Assim como citado anteriormente, Mocelin (2016, p. 48) fala da perspectiva piagetiana do praticar e compreender: “É por isso, que as CFRs priorizam a experiência familiar, social e profissional como uma fonte de saberes, como o ponto de início e chegada do processo de aprendizagem”.

A história de surgimento das CFRs não evidencia a teoria da pedagogia da alternância, mas sim, cita práticas desenvolvidas que passaram, mais tarde, por um processo de *pedagogicização*. Seu início esteve vinculado à resolução de problemas dos agricultores quanto à educação de seus filhos. Assume-se como perspectiva de mudança uma proposta educativa que rejeitava a escola tradicional. Neste sentido, a pedagogia da alternância se insere no movimento da educação do campo, que sinaliza preceitos da educação popular, muito presentes na prática de Paulo Freire.

A Pedagogia da Alternância se aproxima do Método de Paulo Freire, porque entende que, se o sujeito continua passivo às imposições dos opressores, nada mudará. Ao construir, por meio de suas experiências e de sua realidade, novos conhecimentos, ele será capaz de atuar em seu contexto e modificá-lo. Suas capacidades se tornam mais amplas e, conseqüentemente, aumentam seu poder de libertação. A educação como uma forma de investigação e problematização da realidade se torna um instrumento que leva os “oprimidos” a liberdade (MOCELIN, 2016, p. 49).

A referência aos oprimidos possibilita compreender que a educação, quando prioriza a aprendizagem a partir da experiência e realidade dos alunos, enaltece sua capacidade de libertação. Freire (2005) sinaliza para o movimento de libertação que deve ser assumido por cada um dos sujeitos e Mocelin (2016) se apropria desta ideia para aproximar da pedagogia da alternância. Assim, princípios da educação popular se fazem presentes nessa oferta de uma proposta educativa diferente aos sujeitos do campo, que parte da sua realidade e experiência e busca a formação integral e o desenvolvimento do meio em que estão inseridos.

Ainda sobre referenciais teóricos e metodológicos da pedagogia da alternância, apresenta-se o trabalho de Bordin (2014), que aproximou a proposta educativa das tendências pedagógicas no intuito de reconhecer a contribuição dos pensadores da educação. Sobre isto, destaca, em sua conclusão, que foi possível

[...] identificar a aproximação de várias tendências liberais e progressistas com esta proposta de educação aos povos do campo e, assim, como resultado, pode-se verificar que todas as tendências, com exceção da Tradicional, têm forte influência na proposta educacional preconizada pela Pedagogia da Alternância (BORDIN, 2014, p. 102-103).

A figura abaixo apresenta um mapa mental organizado pelo autor para representar essa aproximação da pedagogia da alternância com as tendências pedagógicas.

Figura 1 – Aproximação entre a pedagogia da alternância e tendências pedagógicas



Fonte: Bordin (2014, p. 99).

Nota-se a capilaridade da pedagogia da alternância diante das tendências pedagógicas. “Isso significa que a Pedagogia da Alternância abarca, em suas práticas pedagógicas, diferentes tendências educacionais e não há clareza nos apontamentos de seus autores acerca disso” (BORDIN, 2014, p. 103).

Neste contexto de prática da pedagogia da alternância, que colabora no desenvolvimento da educação do campo, encontram-se os CEFFAs. Conforme Begnami (2009, s/p) “o CEFFA é uma associação de caráter comunitário, composto de famílias, pessoas e entidades que buscam contribuir para a promoção e desenvolvimento sustentável do campo, através da formação integral das pessoas, pelo sistema de alternância”. Na dinâmica de trabalho dos CEFFAs se encontram duas modalidades educativas mais conhecidas: a Escola Família Agrícola (EFA) e a Casa Familiar Rural (CFR).

O funcionamento dos CEFFA se baseia na associação e na alternância, considerados meios para alcançar as finalidades, que são o desenvolvimento do meio e a formação integral. Podem ser associados à *Carta de Identidade*, citada anteriormente, quando havia uma preocupação com a perda do real sentido da pedagogia da alternância, desenvolvida nas *Maisons Familiales Rurales*, da França. Entende-se que uma proposta diferenciada de educação para e com o campo chama a atenção de muitos segmentos sociais e que será adaptada conforme a realidade dos diferentes contextos em que for implantada. Para tanto, é preciso preservar seus princípios basilares.

A figura abaixo demonstra a relação existente entre os pilares.

Figura 2 – Os quatro pilares dos CEFFAs



Fonte: Puig-Calvó (apud ZONTA, 2014, p. 23).

O primeiro pilar é a constituição de uma associação local, que representa uma entidade jurídica, o que lhe confere direitos, poderes e deveres, conforme o estatuto definir, o que significa o princípio básico para a manutenção do sistema educacional responsável pelo CEFFA nos diferentes aspectos: morais, administrativos e financeiros (BEGNA-MI, 2009). A associação participa de maneira contínua da formação dos jovens, contribuindo na condução da alternância, nos conteúdos dos planos de estudo, na relação do Centro com os pais e a comunidade em geral, além de se preocupar com a profissionalização dos jovens, visando o desenvolvimento do meio. A associação também auxilia na organização interna do CEFFA, bem como, na avaliação do mesmo, envolvendo todas as pessoas que participam do processo de formação.

A associação representa, para os CEFFAs, a estrutura indissociável da alternância. Ela se torna um meio de implicação na vida global do CEFFA, através de uma participação em comissões ou grupos de trabalho, manifestações diversas ou, ainda, em tarefas materiais. A associação ajuda os pais e os mestres de estágio no aprimoramento de seus papéis educativos e de formação de seus filhos, dando-lhes a oportunidade de se encontrar, de se informar em reuniões. A associação, neste título, é o corolário da alternância (GIMONET, 2007, p. 85).

Destaca-se o papel da associação desde a criação da primeira Casa Familiar Rural, quando os atores envolvidos, já trabalhavam unidos de tal forma a se associar em prol de um mesmo objetivo. Na associação entre pais e monitores, a participação fica evidenciada de maneira a contribuir na gestão do CEFFA, na sua organização, avaliação e planejamento. De acordo com Begnami; Hillesheim e Burghgrave (2011), quando a participação acontece realmente na associação, ela se torna um instrumento ideal para impulsionar a luta pela conquista da cidadania e se constitui em verdadeira expressão da autonomia com liberdade e democracia.

Na opinião de Gimonet (2007), a associação é a consequência do processo de criação e institucionalização da alternância, o corolário

rio. Para tanto, este pilar é de extrema importância e se constitui como a base do funcionamento, em termos de aspectos administrativos e de recursos humanos, de um CEFFA. Na associação as famílias têm papel fundamental, como os autores explicam:

[...] quem quer que sejam os promotores dos CEFFAs, as famílias formam sempre a maioria nas suas Associações e, também, nas suas estruturas administrativas, a exemplo da Assembleia Geral, do Conselho de Administração e da Diretoria Executiva. Os educadores, chamados de monitores e monitoras, são os animadores da Associação CEFFA, sem, todavia, assumir as responsabilidades das famílias, nem substituir estas nas funções dirigentes (BEGNAMI; HILLESHEIM; BURGHGRAVE, 2011, p. 4).

Observa-se que os membros da associação exercem diferentes funções que se entrelaçam, configurando-se em tarefas organizadas para o bem comum. O envolvimento de cada integrante acontece processualmente, a participação ativa ocorre quando o sujeito participa das atividades coletivas e do diálogo, não é algo que se ensina individualmente, pelo contrário, vive-se coletivamente. Além da associação, a alternância, enquanto metodologia de trabalho, constitui o outro “pilar meio” do CEFFA.

A Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância, dá prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem e como caminho educativo (GIMONET, 2007, p. 45).

A formação por alternância, sob esta perspectiva, obedece a um movimento que parte da experiência de vida do aluno para o aprofundamento nas teorias, em seguida, volta-se à experiência. Tal processo foi definido por Piaget (apud GIMONET, 2007) como “praticar e compreender”. Quando ação e reflexão andam juntas há então o “agir em pensamento” e o “compreender em ação”. Neste sentido, a formação se dá a partir da alternância de momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário, que pode ser observado no seguinte itinerário:

Quadro 1 – Processo educativo a partir da alternância

1. O meio familiar, profissional, social	2. O CEEFA	3. O meio
Experiência; Observações, investigações, análise; (Saberes experienciais)	Formalização-estruturação; Conceitualização; (Saberes teóricos e formais)	Aplicação-ação; Experimentação; (Saberes-ações)

Fonte: Gimonet (2007, p. 30).

Logo, (1) *Meio sócio profissional*: observar/pesquisar/descrever a realidade sócio profissional; (2) *Escola*: socializar/analisar/refletir/sistematizar/conceitualizar/interpretar; (3) *Meio sócio profissional*: aplicar/experimentar/transformar a realidade. Para melhor compreensão sobre o itinerário da alternância, Nascimento (2005, p. 1) diz que:

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 na qual 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.

Desse modo, os alternantes participam de um movimento que envolve a ação-reflexão-ação, ou seja, na propriedade familiar de origem o jovem observa a sua realidade e faz o levantamento de algumas questões que lhe são pertinentes. No CEEFA, ele reflete sobre o que observou anteriormente em bases teóricas, que o permitem construir novos conhecimentos. Neste momento, o jovem analisa a sua realidade e tem a oportunidade de apontar soluções para as situações-problemas que havia encontrado. É chegado o período de voltar à propriedade. Agora, o jovem pode transformá-la a partir do que já construiu. Assim, o movimento se repete constantemente, pois, novas dúvidas podem surgir a cada visita à propriedade e novos saberes são construídos para que haja um desenvolvimento econômico e sustentável do meio.

O itinerário da alternância se apresenta como uma metodologia que está ao alcance dos jovens, bem como das suas respectivas famílias, visto que, ambos se constroem juntos, de maneira recíproca e o resultado disso será o desenvolvimento do meio. O modelo de formação permite a escolarização dos jovens em conjunto com o desenvolvimento das atividades agropecuárias das famílias. O terreno social e profissional do jovem se transforma em objeto de estudo, em campo de observação, análise e aplicação, haja vista que sua estadia no CEFFA é de uma semana e duas na propriedade/comunidade.

Tendo apresentados os meios estruturais de um CEFFA, abordam-se as finalidades pretendidas: formação integral e desenvolvimento do meio. Sobre a primeira, Pacheco (2010, p. 130) afirma que:

Compreende-se por formação integral, uma educação contextualizada, que envolve conhecimentos gerais das áreas humanas e científicas voltadas para o desenvolvimento social, profissional, econômico, político e cultural, orientando os educandos para o seu projeto de vida, dando sentido à sua permanência no espaço rural e criando condições para que vivam e atuem neste espaço de forma qualitativa.

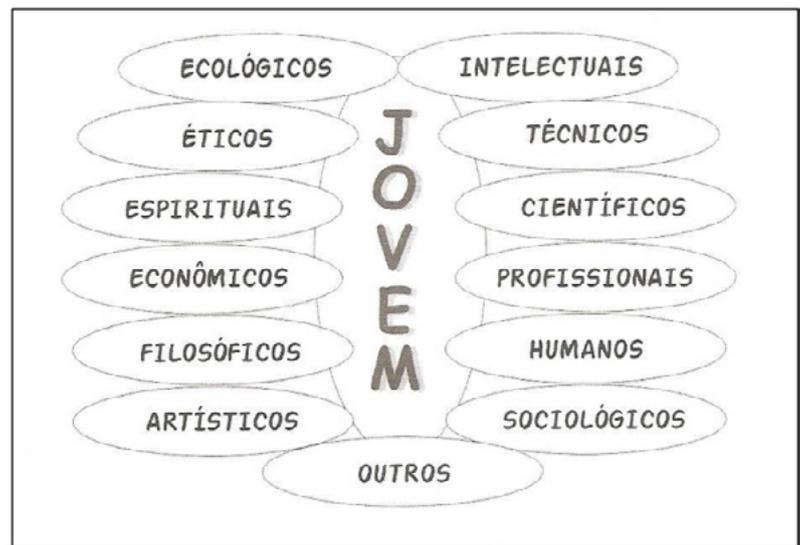
A formação do jovem por alternância implica que ele se envolva nas atividades produtivas, sendo o protagonista do seu próprio processo de formação, isso lhe dá condições à formação da autonomia e responsabilidade para tomar decisões e ser um difusor de ideias inovadoras. Pretende-se pelo método da alternância, que o jovem encontre relação entre as atividades propostas e o conteúdo a ser estudado com a sua prática na propriedade rural, dando-lhe significado. Gimonet (2007) fala que tal método deve apontar para o descobrimento do extraordinário na banalidade aparente do cotidiano.

A metodologia da pedagogia da alternância possibilita que os jovens tenham uma formação integral, tendo em vista, a autonomia e responsabilidade que lhes são delegadas nas atividades quando permanecem na propriedade e na comunidade em que estão inseridos, bem como, o regime de internato no CEFFA exige que alguns princípios

sejam seguidos e respeitados para que as atividades de rotina aconteçam plenamente. Zonta (2014) afirma de modo mais específico, que a vivência grupal e a construção do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) contribuem de forma significativa para a formação integral.

A seguinte figura sugere a observação das dimensões da formação integral objetivada pelos CEFFA.

Figura 3 – Dimensões da formação integral



Fonte: Puig-Calvó (apud ZONTA, 2014, p. 24).

A pedagogia da alternância pressupõe a educação e a formação dos jovens, isso significa o desenvolvimento global dos mesmos em suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social, relacional, cultural e espiritual, aquilo que pode ser chamado, também de formação integral. “Ela implica uma formação que visa dar oportunidade a cada um de preparar as qualificações e diplomas necessários ao exercício de uma profissão, à inserção profissional e social” (GIMONET, 2007, p. 123).

O quarto pilar tem por finalidade o desenvolvimento do meio, tanto social como econômico, tendo em vista sempre a sustentabilidade. A interação entre os atores envolvidos no CEFFA é concretizada dentro de dimensões humanas, econômicas, sociais, culturais e ambientais, em uma perspectiva global. Sendo assim, a partir da interação dos sujeitos, quando eles têm interesses individuais em comum, são conduzidas ações de desenvolvimento de competências, de atitudes e de comportamentos para um bem-estar econômico e social melhor para todos que vivem nesse meio.

Quando há uma verdadeira interação entre escola e família, o que é proposto pela pedagogia da alternância, o desenvolvimento do meio se torna uma consequência das ações praticadas pelo jovem e pela família, já que um dos objetivos desta metodologia é que o alternante permaneça no espaço rural, não precisando procurar alternativas fora dali, o que talvez, estaria conduzindo para um êxodo rural. Para tanto, o desenvolvimento do jovem deve andar junto com o desenvolvimento do meio, visto que este deve primar por uma melhora de vida das pessoas que ali moram e também, daquelas que um dia poderão morar, por isso, a importância de ser sustentável.

Esta noção de desenvolvimento é ampla porque ela compreende de vez o econômico, o meio ambiente e o humano. Se a formação é portadora desta visão de desenvolvimento, ela toma um sentido diferente, uma outra dimensão do que se ela se limitasse à preparação de um diploma. E, nesta perspectiva, a formação se inscreve em um contexto e é portadora de uma dimensão de cidadania e de solidariedade tanto local quanto planetário (GIMONET, 2007, p. 123).

Observa-se que proporcionar uma formação que atente também para o desenvolvimento do meio é uma grande responsabilidade nas palavras do autor. Estar preocupado com tal aspecto remete a pensar antes a formação do sujeito em sua dimensão global, haja vista que o sujeito amparado em bases que reforcem a qualidade de vida, a sustentabilidade, o econômico e o social, pode permanecer no campo, desenvolvendo progressivamente o seu espaço junto à família e à comunidade.

Diante da organização dos pilares dos CEFFAs, sendo a pedagogia da alternância, a associação “pilares meio”, a formação integral e o desenvolvimento do meio os “pilares fins”, salienta-se que, na prática, as atividades acontecem sob orientação de instrumentos pedagógicos que se configuram em ferramentas específicas da proposta. Tais ferramentas objetivam manter o diálogo entre família e escola, aproximar teoria da prática e dinamizar, de forma criativa e significativa, o itinerário que implica na alternância de tempos e espaços. Destarte, os instrumentos pedagógicos estão organizados no Plano de Formação que, segundo Begnami (2003, p. 15):

[...] é a organização geral da formação em um CEFFA. Ele representa uma estratégia de organização das alternâncias. É através dele que se articula, de forma mais coerente, os espaços e tempos de estudo na escola com os espaços e tempos na família, comunidade, enfim, no meio socioprofissional. Ou seja, o plano de formação organiza as atividades para cada espaço e tempo. Consequentemente proporciona integração desses espaços, permite a realização de uma alternância integrativa, verdadeira, evitando a dissociação da prática com a teoria, do trabalho e das experiências da vida com o estudo e a reflexão na escola.

Neste sentido, entende-se que o Plano de Formação fundamenta, organiza e sistematiza toda a estrutura curricular e pedagógica de um CEFFA e é elaborado a partir da análise contextual da qual os sujeitos provém e participam. No Plano de Formação, as atividades e/ou instrumentos são organizados conforme seus objetivos, baseados em conhecimentos advindos, primeiro da realidade do jovem, o que já lhe é “familiar” e, posteriormente, conhecimentos científicos que contribuirão para uma formação integral. “O Plano de Formação é a *orquestração do conjunto dos componentes* do dispositivo pedagógico. Ele garante a *implementação organizada da alternância*. Agência e estrutura o percurso formativo” (GIMONET, 2007, p. 70 – grifos do autor).

Para melhor compreensão de um Plano de Formação, abaixo segue um exemplo:

Figura 4 – Exemplo de um Plano de Formação

CONHECIMENTO DA REALIDADE				DISCIPLINAS PROFISSIONAIS								DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM														
Conteúdos vivenciais Pedagogização das alternâncias				Conteúdos da parte diversificada integrados com os conteúdos vivenciais e da formação geral								Conteúdos da Base Nacional Comum integrados com os temas de pesquisa dos Planos de Estudo														
Período	Alternância	Eixo gerador	Tema de Pesquisa no meio socioprofissional	Colocação em Comum	Vistas de estudo	Colaborações externas	Estágio	Atividades/ retorno meio	Agricultura	Zootecnia	Economia rural	Construções e instalações	Legislação e gestão amb. .	Agroindústria	Português	Matemática	História	Geografia	Biologia	Química	Física	Artes	Língua ext.			
			PLANO DE ESTUDO																							
1º	1	A família e o trabalho	História da minha família																							
	2		A divisão do trabalho																							
	3		Alimentação animal																							
	4		A propriedade e sua organização																							
	5		Manejo do solo e restos culturais																							
	6		Agricultura orgânica																							
	7		Manutenção e condução do pomar																							
	8		Preparar o solo																							
	9		Seleção de sementes																							
	10		Adubação e plantio																							
	11		Manejo de pragas e doenças																							
	12		Tratos culturais																							
	13		Colheita e armazenagem																							
2º	1	Os fatores e meios de produção	Alimentação e saúde humana																							
	2		Água e sua conservação																							
	3		O clima na região																							
	4		O meio ambiente																							
	5		As terras																							
	6		A mão de obra familiar																							
	7		Capital na propriedade																							
	8		O crédito rural																							
	9		Indústrias rurais																							
	10		O mercado																							
	11		Legislações rurais																							
	12		Associativismo e cooperativismo																							
	13		Órgão de assistência ao campo																							

Fonte: Gimonet (2007, p. 72).

Em relação ao percurso metodológico com vistas à elaboração de um Plano de Formação, este compreende várias etapas a serem delineadas, especialmente os conteúdos que serão problematizados e mobilizados e os atores envolvidos de forma participativa no processo até a obtenção final da proposta a ser implementada no CEF-FA. Destaca-se que o Plano de Formação organiza as atividades e os instrumentos, a fim de unificar a prática e a teoria, promovendo a interação entre a escola e o meio, de modo a desenvolver uma alternância integrativa e mais comprometida com as transformações da realidade (ARBOIT; DAL CANTON; PACHECO, 2015).

Assim, para o desenvolvimento do Plano de Formação, a pedagogia da alternância prevê a utilização de instrumentos que serão discutidos brevemente de acordo com o esquema abaixo representado:

Quadro 2 – Instrumentos do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância

Classificação	Instrumentos/Atividades
Instrumentos e atividades de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Estudo; • Folha de Observação; • Estágios.
Instrumentos e atividades de comunicação/relação.	<ul style="list-style-type: none"> • Colocação em Comum; • Tutoria; • Caderno de acompanhamento da alternância; • Visita à família e comunidade.
Instrumentos didáticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas e viagens de estudo; • Serão de estudo; • Intervenções externas; • Cadernos didáticos; • Atividades retorno experiências; • Projeto profissional.
Instrumentos de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação semanal; • Avaliação formativa.

Fonte: UNEFAB (2003).

Os instrumentos pedagógicos são ferramentas de suporte para o desenvolvimento da prática educativa pela alternância, organizados a partir de um Plano de Formação com temas geradores.

Estes, por sua vez, orientam a prática durante o itinerário da alternância. A seguir, apresenta-se com mais detalhes cada um dos instrumentos conforme suas finalidades.

Instrumentos e atividades de pesquisa

O Plano de Estudo é o principal instrumento pedagógico na articulação entre os conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo. É um caminho de mão-dupla, uma que traz os conhecimentos da cultura popular para o CEFFA e a outra é responsável por levar para a vida cotidiana as reflexões aprofundadas na escola (UNEFAB, 2003).

Para cada alternância (propriedade/comunidade, CEFFA, propriedade/comunidade) as atividades são organizadas por ordem temática. “Elaborar o conteúdo do plano de estudo é *provocar o intercâmbio do grupo, deixar que as práticas sejam expressas, as experiências, os conhecimentos, as interrogações* dos alternantes a respeito do tema” (GIMONET, 2007, p. 35 – grifos do autor). As palavras de Gimonet (2007) vêm ao encontro do caminho de mão-dupla citado anteriormente, acrescidas do objetivo de “tornar o outro autor de si mesmo” quando há a construção do Plano de Estudo.

A Folha de Observação corresponde a uma atividade de pesquisa junto à família ou a comunidade quando, por exemplo, o Plano de Estudo não conseguir aprofundar um tema de maneira suficiente, é utilizada como atividade complementar e pode ser utilizada em mais de uma área do conhecimento (UNEFAB, 2003).

O Estágio é a atividade programada para um, dois dias ou até uma semana, em propriedades agrícolas, empresas, entidades sociais, órgãos de pesquisa, entre outros lugares. Está ligado e orientado pelos temas de Planos de Estudo e planejado no Plano de Formação.

Instrumentos e atividades de comunicação/relação

A Colocação em Comum pode ser assim definida: “[...] cada volta do alternante no CEFFA, o intercâmbio informal do que cada um viveu de essencial no seu ambiente de vida e depois atividade mais formal, que consiste na Colocação em Comum, constitui estes momentos e estas atividades de junção no processo de formação” (GIMONET, 2007, p. 43). Ao retornar do seu meio socioprofissional, o jovem pode partilhar suas experiências com o grupo todo ou com um grupo menor de colegas, integrando-se assim em atividades de junção que irão qualificar ainda mais sua formação.

Gimonet (2007, p. 45) reitera dizendo que “o valor pedagógico das experiências partilhadas e confrontadas é bem mais forte que aquele das informações acumuladas nos livros ou dadas pelo monitor durante ‘aulas’”. A Colocação em Comum é o momento em que o jovem expressa oralmente sua vivência em casa e na comunidade, validando o Plano de Estudo, o monitor, com sua ação animadora, problematiza a conversa de modo a introduzir novos conhecimentos.

A tutoria é uma das formas de acompanhar, de maneira personalizada, as atividades desenvolvidas pelos jovens no meio socioprofissional. Cada monitor se torna responsável por acompanhar um grupo, no qual, cada jovem tem a oportunidade de conversar individualmente sobre questões relevantes observadas e vividas. A tutoria é fundamental, pois prepara o jovem para a estadia na propriedade/comunidade e o recebe na sua chegada novamente ao CEFFA (UNEFAB, 2003).

O caderno de acompanhamento da alternância é meio de comunicação entre o CEFFA e a família. Com ele, a família se integra, implica, acompanha e orienta seus filhos durante a estadia na propriedade/comunidade. A família fica informada de todas as atividades que

ocorreram no CEFFA, tendo também a possibilidade de informar sobre a vida na propriedade, comprometendo mais o jovem na realização de suas tarefas comunitárias (UNEFAB, 2003).

As visitas às famílias e comunidades, de acordo com a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB, 2003), têm os seguintes objetivos: 1) aproximar a escola da família e comunidades; 2) facilitar o conhecimento da realidade do jovem; 3) criar condições para o estabelecimento do diálogo entre monitores e pais e entre pais e filhos, proporcionando discussões e entendimento sobre as responsabilidades de cada um no processo educativo dos jovens, sobre questões técnicas a serem implementadas na propriedade e pedagógicas da escola; 4) implicar mais os pais no acompanhamento do filho durante a estadia na propriedade, de forma que eles se tornem monitores durante este período de aprendizagem no meio; 5) envolver mais os pais na vida da escola e na participação efetiva da Associação.

Instrumentos didáticos

As visitas e viagens de estudo têm por finalidade levar os alternantes a observarem a prática em ambientes diferentes àquele em que vivem experiências, tanto no campo profissional como no social. O intercâmbio de informações, a partir de novas realidades, leva ao confronto de ideias que complementam o tema em estudo no momento, valorizando o conhecimento prático de profissionais da região (UNEFAB, 2003). É muito importante que seja trabalhado o antes, o durante e o depois de uma visita ou viagem de estudo. Isso implica, respectivamente, momentos de preparação, questionamento, escuta e relato (GIMONET, 2007). As viagens acontecem pelo menos uma vez ao ano para locais mais distantes, enquanto que as visitas são mais constantes.

O serão de estudo é uma atividade mais livres, realizadas sempre à noite. Pode ser em forma de palestras e/ou relatos de pessoas externas ao CEFFA, atividades relacionadas aos Planos de Estudo ou não, jogral, júri simulado, teatro, programa de rádio ou de televisão, entre outras que os próprios jovens preparam de acordo com seus interesses. Cabe destaque à dimensão integradora do grupo e a complementaridade que esta atividade representa na animação da vida no internato e na formação integral dos jovens (UNEFAB, 2003).

As intervenções externas se tratam da contribuição de pessoas externas ao CEFFA para os jovens alternantes. Constituem em atividades complementares ao Plano de Estudo e podem ser relatos de experiência, palestras, seminários, cursos, dia de campo e etc. (UNEFAB, 2003). Os cadernos didáticos são materiais elaborado para trabalhar teoricamente um determinado assunto ou o próprio Plano de Estudo. Para os alternantes, conforme Gimonet (2007, p. 51), esta fase do trabalho tem por objetivo: “agrupar e ordenar aquilo que já conhecem; descobrir noções novas, compreendê-las e assimilá-las, integrando-as aos seus conhecimentos anteriores, ao que fazem, vivem e, conseqüentemente, aprendem; desenvolver o raciocínio, a reflexão e caminhar para mais abstração”. É um período de *ação-pesquisa-formação*, ou seja, de construção e produção de saberes.

As atividades retorno experiências consistem na fase conclusiva de um tema do Plano de Estudo. Momento da aplicação/ação. O CEFFA planeja com os jovens a forma como retornar a pesquisa à família, comunidade ou entidade, na qual o Plano de Estudo foi aplicado. A experiência é um tanto mais complexa, porque exige a realização de uma pesquisa ou demonstração. Exige preparação e acompanhamento de acordo com critérios técnicos para se obter os resultados esperados (UNEFAB, 2003).

Para o Projeto Profissional, já ao iniciar os estudos no CEFFA, o jovem é orientado a construir o seu Projeto de Vida. É um meio de o jovem concretizar as pesquisas dos Planos de Estudo e começar a pensar no futuro como profissional, buscando a inserção no mundo do trabalho, ou seja, de implementar um empreendimento que gere emprego e renda para o jovem e sua família. Com este instrumento, o CEFFA pretende proporcionar aos jovens uma alternativa de futuro para o campo, garantindo a permanência do jovem nesse espaço (UNEFAB, 2003).

Instrumentos de avaliação

A avaliação faz parte de todo e qualquer processo de aprendizagem. É um processo formativo contínuo, que busca diagnosticar para aprimorar o processo de formação, as habilidades e as atitudes. As avaliações acontecem semanalmente e contam com a participação do jovem, dos monitores e da família, “a avaliação, é devidamente, para o monitor, de *autoridade pedagógica* de que se trata, a fim de tornar a ‘pessoa se avaliando’ autor de si mesmo” (GIMONET, 2007, p. 63). Conforme o autor, o monitor desenvolve um papel importante na avaliação do alternante, quando contribui para que este se torne autor de si próprio.

Aqui, apresentou-se uma caracterização da pedagogia da alternância, seu percurso histórico e pressupostos teóricos e metodológicos, a fim de embasar a discussão em torno da problemática da pesquisa. Reconhece-se a pedagogia da alternância como uma proposta educativa especial no contexto da educação do campo e em outros contextos também. Sua aplicabilidade remete à diversidade de tempos e espaços em que pode ser desenvolvida.

É neste sentido, que se discute, a partir de agora, a caracterização da sociedade atual, comparada, metaforicamente, com a liquidez proposta por Zygmunt Bauman (2001).

2

**O CENÁRIO
ATUAL DE LIQUIDEZ
SEGUNDO BAUMAN**

Fluidez ou liquidez são as metáforas utilizadas por Bauman (2001) para caracterizar a presente fase, “nova” de várias maneiras, na história da modernidade. A principal característica que marca o início da modernidade, conforme seu livro “Modernidade Líquida”, é quando espaço e tempo são separados da prática da vida e entre si constituem categorias diferentes, independentes da estratégia e da ação que agora podem ser teorizadas. A flexibilidade possibilitou que o tempo se tornasse a arma na conquista do espaço. Assim como o autor se dedica a escrever sobre a relação tempo/espaço, debruça-se também a descrever a emancipação, a individualidade, o trabalho e a comunidade. Estas são categorias que o autor aborda ao longo da obra e que são trazidas, neste capítulo, como forma de abrir o leque de descrição e reflexão sobre a sociedade em que se movimenta diariamente. Além destas categorias frisadas por Bauman (2001), é feita a relação de sua obra com a educação, dialogando com demais autores que escrevem a partir ou sobre Bauman, pois, esse é o cenário em que se vai discutir a pedagogia da alternância.

A escola moderna tem sua dinâmica parecida com a de uma fábrica, que trabalha com horários e tarefas preestabelecidas, tem como objetivo formar indivíduos para atuar de forma útil ao sistema capitalista. Atuar implica pelo menos duas ações principais, oferecer mão de obra de forma dócil e obediente ao sistema de produção e consumir (CAMOZZATTO; BALLERINI, 2017). Para problematizar as relações entre escola e escolarização, Camozzatto e Ballerini (2017) fazem uma análise do documentário “*Schooling the World: the white man’s last burden (2010)*”. Segundo as autoras, a escolarização tem sido um movimento com a finalidade de produzir, forjar e fabricar sujeitos em consonância com os regimes mais legitimados da sociedade ocidental, assim, compreendem que a educação está a serviço dos interesses de grupos específicos que legislam em nome dos seus propósitos.

Legislar em favor dos seus propósitos repassando à educação a responsabilidade de formar sujeitos que atendam às expectativas, implica relações de poder e ordem, que marcam espaço e tempo. Na obra de Bauman (1997 apud ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016), “*Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*”, legisladores operam em função da razão e a prática do poder estatal. Neste sentido, o autor construiu sua crítica da sociedade moderna como o império da ordem. A modernidade é compreendida pelo sociólogo polonês como o período iniciado na Europa, de grandes transformações sociais, estruturais e intelectuais culminando com o Iluminismo e com o desenvolvimento da sociedade industrial (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016). Para melhor compreensão do termo *ordem* nesse contexto, os autores explicam:

Em Bauman, *ordem* é o resultado da função nomeadora e classificadora desempenhada por toda e qualquer linguagem. Ordenar consistiria nos atos de incluir e excluir, separar e segregar, discriminando o “joio do trigo” para estruturar e dividir o mundo entre aqueles que pertencem ao quadro linguístico criado, representando sua limpeza e beleza, e aqueles que distorcem tal paisagem, evidenciando suas ambiguidades, sujeiras e ambivalências (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016, p. 16 – grifo meu).

A compreensão da *ordem* permite pensar que, na prática, o contexto se apresenta como um cenário ditado por regras, previsível e homogêneo, afinal, o que se busca é “ordenar” aquilo que é necessário, deixando de lado aquilo que não “pertence” ou não atende esses critérios. A metáfora da ordem, assim, como da solidez, utilizada por Bauman para caracterizar períodos históricos da sociedade, geraram, como os autores afirmam, totalmente o seu contrário, a desordem, o caos e a ambivalência. Assim, fluidez ou liquidez são as metáforas que referenciam a presente fase da sociedade e a solidez a metáfora que faz alusão a sociedade em seu estágio anterior.

A emancipação, uma das categorias descritas por Bauman (2001), passa pela liberdade que pode ser associada ao fato de atingir o equilíbrio entre os desejos, a imaginação e a capacidade de agir. Muitas pessoas imaginam ser livres e não conseguem se dar conta da manipulação das intenções, nas quais elas mesmas são objetos de interesse. No entanto, se tivessem, de fato, a oportunidade de serem livres e fossem, gradativamente, preparadas para tal pela educação, ainda assim haveria a preocupação de quem as prepara, pois as pessoas podem simplesmente rejeitar essa posição social pelas exigências empreendidas no exercício da liberdade.

Isso pode ser associado ao que Bauman (2001) chama de “aburguesamento dos despossuídos”. O que muitos libertários defendem pode não ser realidade para estes, no caso de afirmar que a liberdade é a garantia da felicidade. Sendo assim, permanecer na condição em que se está, pode ser mais fácil e confortável do que mudar a própria realidade, ainda mais quando a condição destas pessoas não permite a mudança de forma tão simples como pode ser o desejo pelos libertários. Ser livre, conforme a definição, implica equilibrar desejos, imaginação e capacidade de agir, o que pode ser difícil para aqueles que sequer foram educados para tal situação.

Esta ideia de liberdade pode ser associada à prática desenvolvida no itinerário da alternância quando oferece possibilidades de transformação de cenários no movimento de ver, julgar e agir. As possibilidades de transformação podem ser desejadas pelos sujeitos ou não. A prática educativa possibilita a reflexão e ações para a transformação, porém, não é capaz de, sozinha, fazer a transformação acontecer.

Sobre a educação e sua relação com o capitalismo, chama-se a atenção para a obra de István Mészáros (2008), “A educação para além do capital”. O sistema capitalista se utiliza da educação para se manter operante. A educação não só fornece o conhecimento e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital,

como também gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Há uma totalidade reguladora sistêmica incorrigível e irreformável no capitalismo. Os efeitos alienantes e desumanizantes do poder do dinheiro e da busca do lucro são transportados à educação com a finalidade de formar, cada vez mais, indivíduos que sigam esta linha de pensamento e ação.

Diante da situação, a chegada da visão pode não ser bem-vinda para aqueles que se acostumaram a viver sem ela como doce perspectiva da liberdade. Sendo assim, dá-se conta da complexidade do ato de ser livre, tanto quanto a tarefa da educação em afastar as pessoas da sua realidade, a fim de enxergá-la de modo diferente. A partir deste novo olhar há a possibilidade de agir na própria realidade. Este olhar e agir críticos são diferentes daqueles comentados por Bauman (2001) na sociedade líquida, haja vista, o autor afirma que a sociedade deixou de questionar, mas não de ser crítica.

Os indivíduos ditos livres expressam sua opinião, diante da insatisfação da realidade, de forma inevitável. É possível perceber claramente esta afirmação no bombardeio de opiniões nas redes sociais. É como se algumas pessoas se escondessem por detrás de um perfil, que pode até ser falso, para falar de forma desagradável e ofensiva aquilo que dificilmente conseguiriam falar em um diálogo com o outro.

Uma das principais ferramentas que suscitou mudanças na sociedade foi a *internet*. Com ela, a democratização do acesso à informação tem colocado às pessoas lado a lado com as mesmas condições de uso. A sociedade em rede, como define Mosé (2013), permite esse acesso democratizado à informação e ao conhecimento, embora problemas sociais não tenham diminuído significativamente. A autora afirma que “chegamos ao século XXI com um imenso desenvolvimento tecnológico, mas, ao mesmo tempo, com uma cada vez mais alarmante imaturidade política e social” (MOSÉ, 2013, p. 22).

São muitas as opiniões. Poucos argumentos convincentes baseados em conhecimento verdadeiro e rigoroso. A respeito da construção deste conhecimento, chama a atenção o que Young (2007, p. 1294) fala do conhecimento poderoso, o qual “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. O autor cita as escolas como lugar especial na construção de tal conhecimento: “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. De ordem prática, o que a escola ensina pode se relacionar com a resolução dos problemas cotidianos dos alunos e, portanto, pode se articular o conhecimento com o contexto de vida.

“A apresentação dos membros como indivíduos é a marca registrada da sociedade moderna” afirma Bauman (2001, p. 43). Enfrentar os problemas solitariamente é o que todos fazem diariamente. O consolo e a fatigada decisão de continuar estão em saber disso, haja vista, a individualização da modernidade líquida não permite que as aflições mais comuns sejam somadas. Elas podem ser postas lado a lado, mas não se fundirão. É como se todos soubessem que todos têm problemas, mas cada um deve cuidar dos seus, tarefa a ser desenvolvida individualmente. O fato de saber que o outro tem problemas, talvez semelhantes, ameniza o fardo de carregar tal responsabilidade de maneira solitária. “Os problemas podem ser *semelhantes* [...] mas não formam uma ‘totalidade que é maior que a soma de suas partes’; não adquirem qualquer qualidade nova, nem se tornam mais fáceis de manejar por serem enfrentados, confrontados e trabalhados em conjunto [...]” (BAUMAN, 2001, p. 49).

“[...] De um modo inusitado, o ser humano ganhou valor no século XXI e passou a ser o centro do sistema e a razão dos maiores investimentos financeiros [...]” (MOSÉ, 2013, p. 24). A autora alerta que

não é qualquer ser humano que tende a ganhar valor no século XXI. A época exige um perfil criativo, inventivo, capaz de se movimentar gerando fluxos de investimento e se adaptando às exigências de cada momento. Para isso, não são necessários vários títulos, ou seja, para ter este perfil não necessariamente são exigidas titulações de cursos, graduação ou pós-graduação. Há lugar para pessoas que sabem ler o contexto, conseguem lidar com os conflitos, trabalhar em grupo e aceitam desafios sendo provocadas por estes para buscar as soluções. Entretanto, destaca Mosé (2013), é um momento de falta de líderes.

A individualidade pode ser melhor compreendida a partir do que Bauman (2001, p. 50) explica sobre a diferença entre indivíduo e cidadão e sua atuação em esferas coletivas:

O “cidadão” é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade – enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à “causa comum”, ao “bem comum”, à “boa sociedade” ou à “sociedade justa”. Qual é o sentido de “interesses comuns” senão permitir que cada indivíduo satisfaça seus interesses? O que quer que os indivíduos façam quando se unem, e por mais benefícios que seu trabalho conjunto possa trazer, eles o perceberão como limitação à sua liberdade de buscar o que quer que lhes pareça adequados separadamente, e não ajudarão. As únicas duas coisas que se espera e se deseja do “poder público” são que ele observe os “direitos humanos”, isto é, que permita que cada um siga seu próprio caminho e que permita que todos o façam “em paz” – protegendo a segurança de seus corpos e posses, trancando criminosos reais ou potenciais nas prisões e mantendo as ruas livres de assaltantes, pervertidos, pedintes e todo tipo de estranhos constrangedores e maus.

Se o momento histórico é marcado pela individualização, quando atitudes de cidadania são deixadas para trás, observa-se que os cuidados e preocupações individuais enchem o espaço público até o topo, afirmando-se como seus únicos ocupantes legítimos e expulsando tudo

mais do discurso público. O que os leva a ocupar o palco público não é o fato de se preocuparem com questões comuns, mas a necessidade desesperadora de “integrar a rede”, sentir-se parte, não ficar de fora. Este é mais um exemplo que pode ser observado na prática diária com relação ao conteúdo que é veiculado em canais abertos de televisão. Os noticiários revelam problemas individuais que comovem a população, na maioria das vezes, pela semelhança que se aproxima dos problemas dos telespectadores. O espaço que poderia ser ocupado por questões de ordem pública que leve a pensar e agir coletivamente, ameniza a dor de quem assiste e o acalenta de que tudo poderá ficar bem, afinal, outros passam por situações muito parecidas, o sentimento de infelicidade parece ser mais comum do que o de felicidade, que também é um conceito vago. Para os indivíduos, o espaço público é uma grande tela em que são projetadas suas aflições privadas diariamente, sem cessar, ou seja, há um encolhimento do espaço público.

Desvincula-se cada vez mais ao invés de integrar. Os objetivos e identidades assumidos são passageiros. Para isso, há a criação de comunidades frágeis e transitórias, pois a busca por “integrar a rede” é constante, porque é preciso se sentir parte e dentro de um grupo que aceite aquilo e aqueles que foram consensuais como certos. Esta busca constante pelo desejo do bem-estar está diretamente ligada às questões da individualidade e como o indivíduo se relaciona socialmente. É possível observar, nesse novo cenário, como a realidade humana opera nesses níveis, tomando por base o trabalho indissociável do sistema capitalista.

Houve uma mudança abrupta quando o fordismo, modelo de industrialização, de acumulação e de regulação, priorizou a separação do aspecto intelectual do manual de trabalho. Sobre o fordismo, Bauman (2001, p. 74) complementa de maneira enfática: “um local epistemológico de construção sobre o qual se erigia toda uma visão de mundo e a partir do qual ele se sobrepunha majestaticamente à totalidade da

experiência vivida [...]. Foi sem dúvida a maior realização até hoje da engenharia social orientada pela ordem". Diante disso, a academia não teve, por muito tempo, outro mundo para envolver suas tramas conceituais se não o capitalismo. Academia (os que pensam e interpretam) e empresas (os que fazem) pareciam manter distância, mas mantinham contato e o lugar de encontro era sempre ditado pelas empresas.

Em seu estágio pesado, o capital estava tão fixado ao solo quanto os trabalhadores que empregava. Hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil. Pode saltar em quase qualquer ponto do caminho, e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar sua satisfação. O trabalho, porém, permanece tão imobilizado quanto no passado – mas o lugar em que ele imaginava estar fixado de uma vez por todas perdeu sua solidez de outrora; buscando rochas, as âncoras encontram areias movediças (BAUMAN, 2001, p. 76-77).

O capital, segundo o autor viaja de maneira leve, passa por todos os lugares e pessoas sem a preocupação em se fixar em um ou outro ponto, pois ele está em toda a parte, visto e vivido de diferentes formas. Apresenta inúmeras possibilidades, as pessoas correm atrás na esperança de alcançar seus objetivos. O desgaste humano não acontece tanto pela busca dos meios e fins, mas sim pela busca dos objetivos. É como se o mundo fosse repleto de oportunidades a serem exploradas que causam a insatisfação ou reflexão demasiada diariamente na vida das pessoas. Assim, há uma ruptura na ordem mundial. Sobre isto, complementa Mosé (2013, p. 24):

De um capitalismo de produtos, que se viu esgotado em seu mercado consumidor, surge um capitalismo de conceitos, que vende, agora, valores. Quando quase todos já possuem quase tudo, o atrativo para o consumo não é mais o produto, mas o que ele diz, os valores e conceitos que agrega.

Neste sentido, insegurança e incompletude marcam este momento ao passo que também se reveste de liberdade. O fato de poder

escolher diante das vastas possibilidades traz ao indivíduo o doce sabor da liberdade. O indivíduo, em meio a este cenário, é responsabilizado por qualquer decisão que tomar. Cabe a ele descobrir o que é capaz de fazer, dedicar-se ao máximo nesta capacidade com os melhores meios e fins a que deseja chegar. Este parece ser um momento que envolve muito tempo por se tratar de decisões que impactam na vida humana, porém são tempos relativamente muito curtos, efêmeros, causam ansiedade e podem fazer com que o indivíduo se sinta culpado por não ter tentado de outra forma. As possibilidades têm data de validade na sociedade líquida. Sendo assim, a busca por ser alguém está carregada de incertezas e sentimento de inacabamento e se não fosse assim, a liberdade não teria lugar neste cenário.

Anuncia Mészáros (2008) que a lógica do capital desenvolve uma falsa consciência por meio de uma doutrinação ubíqua, principalmente anunciada como democracia e liberdade. Assim, a busca constante por sempre ter e ser mais é alimentada por conselhos atribuídos aos modelos de pessoas a serem seguidas. A era do *coaching*, ao invés de líderes, é uma característica do cenário de liquidez. “Na nova sociedade, tem poder quem agrega pessoas e faz isso quem tem alguma coisa a dizer, quem tem algum tipo de conteúdo e quem compartilha. É em torno do saber que as pessoas se colocam, especialmente em torno das pessoas que produzem saber” (MOSÉ, 2013, p. 27).

O poder não está mais no “Um” – o rei, o presidente, o pai, o professor, o chefe e etc. – mas está nas relações, pondera Mosé (2013) ao apontar brevemente para as mudanças que marcaram os séculos passados até o atual momento. Para tanto, nesta perspectiva da liquidez, destaca-se a descentralização do papel da escola como fonte legítima do saber e o questionamento quanto à autoridade docente. A escola não é a única fonte do legítimo saber e o conhecimento, em muitos casos, é transformado em informação, acessível à população. “Os novos agentes ou fontes de autoridade hoje existentes são

muito mais habilidosos em fazer com que ‘chegue suas mensagens’ e estão mais em harmonia com os anseios e temores dos consumidores contemporâneos” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016, p. 68-69). A sociedade interligada tem muito mais acesso às informações, por consequência está dotada de poder que a faz questionar estruturas tradicionais e propor novos cenários.

“Produzir, em vez de apenas memorizar conhecimento; criar, em vez de apenas reproduzir valores; abrir novos mercados, em vez de apenas se enquadrar no existente, são alguns dos pontos que definem o homem contemporâneo” (MOSE, 2013, p. 31). Sendo assim, a escola enfrenta desafios para lidar com este perfil de sujeitos que chega até ela, muitas vezes, recebe alunos que apenas cumprem com critérios legais, que obrigam a educação básica. Os desafios ocorrem, principalmente, porque a escola se preocupava com uma educação para a vida toda, característica da sociedade sólida, bem como, a legitimidade do saber e autoridade docente eram questões inerentes da instituição educativa.

No momento em que o poder está nas relações, que são múltiplas, guiadas pelo fenômeno da globalização e asseguradas pela democratização do acesso à informação, a autoridade do “Um” é questionada. O momento é marcado pela flexibilidade, pela maleabilidade, de certa forma, até pela facilidade do acesso que oportuniza a multiplicidade. Mas Mosé (2013) chama a atenção para a instabilidade de valores, que são criados e têm a sua importância conforme o momento e o tempo em que se aplicam. Assim, a autora reitera que vivemos em uma transição, vivemos um contexto de horizontes diferentes do que tínhamos antes, porém, esse contexto ainda não é consistente. O quanto as relações se expandiram com a internet, denota a ousadia com a qual ainda não se sabe lidar completamente.

O fenômeno da globalização, além de expandir o acesso às informações, impõe a corrida pelo consumo de maneira desenfreada.

Afirma Bauman (2001, p. 94): “Na corrida dos consumidores, a linha de chegada sempre se move mais veloz que o mais veloz dos corredores; mas a maioria dos corredores na pista tem músculos muito flácidos e pulmões muito pequenos para correr velozmente”. A corrida está presente na vida das pessoas e o desejo é o propósito aparentemente não questionado. Na corrida, entretanto, mantém-se aqueles que se caracterizam por consumidores e para isso é preciso comprar. Os bens de consumo são variados, conforme explica o autor:

Não se compra apenas comida, sapatos, automóveis ou itens de mobiliário. A busca ávida e sem fim por novos exemplos aperfeiçoados e por receitas de vida é também uma variedade do comprar, e uma variedade da máxima importância, seguramente, à luz das lições gêmeas de que nossa felicidade depende apenas de nossa competência pessoal, mas que somos (como diz Michael Parenti) pessoalmente incompetentes, ou não tão competentes como deveríamos, e poderíamos, ser se nos esforçássemos mais. Há muitas áreas em que precisamos ser mais competentes, e cada uma delas requer uma “compra”. [...] A lista de compras não tem fim. Porém por mais longa que seja a lista, a opção de não ir às compras não figura nela. E a competência mais necessária em nosso mundo de fins ostensivamente infinitos é a de quem vai às compras hábil e infatigavelmente (BAUMAN, 2001, p. 95-96).

A necessidade (sólida) é substituída pelo desejo (fluidez). O desejo agora é substituído pelo querer. Não existe a possibilidade de não participar da corrida do consumo desenfreado, então, há um esforço enorme de cada indivíduo para permanecer na corrida. O capitalismo, por sua vez, é volátil e leve, consegue correr sempre à frente, impondo novos modelos de compra que se configuram em novos desejos, que incutem nas pessoas o querer não parar no caminho. Mesmo cansados e quase impossibilitados de correr, é preciso se manter no caminho, pois a vida de quem escolhe é um misto de poder de compra diante de infinitas possibilidades e o risco da livre

escolha. A corrida pelas escolhas é feita de muitos e diferentes modos pelos indivíduos, porém a pista é a mesma.

O autor afirma que a condição de consumidores irrefreáveis faz com que as identidades também sejam objetos de compra. Identidades no plural, porque os indivíduos mudam constantemente para saciar a ansiedade que os acomete. O consumo se dá pela busca de sensações, (táteis, visuais ou olfativas) e principalmente pela segurança. As pessoas sofrem por não serem capazes de possuir o mundo de maneira completa e tentam ver a vida dos outros como obras de arte. Assim, também lutam para fazer o mesmo, constituindo a sua identidade. Porém, ao ser a identidade instável e os indivíduos inacabados, a identidade momentânea parece ser produto perecível e não sacia por completo, se não for carimbada pela aceitação pública. Há então “[...] a colonização da esfera pública por questões anteriormente classificadas como privadas e inadequadas à exposição pública” (BAUMAN, 2001, p. 90).

Diante deste cenário, ao pensar a relação entre tempo e espaço, chama-se a atenção para os não lugares, espaços nos quais todos devem se sentir como em casa, mas não devem agir como se estivessem em casa. “Um não lugar ‘é um espaço destituído das expressões simbólicas de identidade, relações e história: exemplos incluem aeroportos, autoestradas, anônimos quartos de hotel, transporte público... jamais na história do mundo os não lugares ocuparam tanto espaço” (BAUMAN, 2001, p. 131). Os não lugares não requerem domínio da arte da civilidade, para tanto, não são escolas de civilidade. Como estes espaços são cada vez mais amplos, as ocasiões de aprendizado são cada vez mais escassas e ocorrem a intervalos cada vez maiores. Confirma Bauman (2001, p. 133) que “a principal característica da civilidade é a capacidade de interagir com estranhos sem utilizar essa estranheza contra eles e sem pressioná-los a abandoná-la ou a renunciar a alguns dos traços que os fazem estranhos”.

Um não-lugar pode ser associado a um determinado local em que as pessoas se encontram, todas aparentemente bem, seguras e alegres, mas que não conseguem estabelecer relação alguma entre si. Conforme Bauman (2001), dentro dos templos, os consumidores podem encontrar o sentimento de pertencimento e viver plenamente o sentido da palavra “comunidade”. Estar dentro simboliza criar uma comunidade de crentes unificados pelos meios e fins, todos são iguais, não existem diferenças. O que “aproxima” as pessoas que se encontram nesses templos de consumo é a intenção/objetivo de estar ali. O autor alerta para a dificuldade de conviver com a diferença. É difícil entender, por um lado, o encontro de inúmeras pessoas que não se conhecem e que transitam leves por templos de consumo que as aproximam; por outro lado, a incapacidade de conversar com qualquer que seja o indivíduo deste espaço.

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autopropetua e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera [...] (BAUMAN, 2001, p. 135).

A dificuldade de falar com estranhos e o fato de não saber conversar é chamada pelo autor de “falta de habilidade com a civilidade”. Existem alguns lugares definidos enquanto espaço territorial, espaço defensável, espaços em que só entram os parecidos e há um nicho seguro em que a identidade seja atestada pela etnicidade semanticamente carregada e possui um valor em si mesmo. Nesses casos, não há esforço para criar os laços que aproximam, eles são inerentes aos sujeitos.

O espaço como percebido, não se move, apenas ganha configurações diferentes conforme o que lhe é atribuído pelos indivíduos.

Já o tempo, diferente do espaço, pode ser mudado e manipulado. “A história do tempo começou com a modernidade. De fato, a modernidade é, talvez mais que qualquer outra coisa, a *história do tempo*: a modernidade é o tempo em que o tempo tem uma história” (BAUMAN, 2001, p. 140). O início da era moderna, como afirma o autor, tem seu marco na emancipação do tempo em relação ao espaço, sua subordinação à inventividade e à capacidade humana. Tempo é dinheiro, um instrumento utilizado, principalmente, para vencer a resistência do espaço, encurtar as distâncias e superar os obstáculos que impedem a ação humana.

Essa parte da história, chamada pelo autor de modernidade pesada ou *hardware* marcada pelo volume e conquista territorial, chega ao fim. Esse foi um período em que riqueza e poder dependiam do tamanho e qualidade do *hardware*, para tanto, são lentas, resistentes e complexas de serem removidas. Normalmente marcadas por grandes construções que crescem expandindo o lugar que usam ao mesmo tempo em que protegem este lugar, tornando-o um reduto de poder e uma prisão. As fronteiras aqui cumprem papel fundamental ao passo que protegem este lugar/reduto. “Na versão pesada da modernidade, o progresso significava tamanho crescente e expansão espacial” (BAUMAN, 2001, p. 146-147). Neste sentido, as conquistas territoriais da modernidade pesada eram ainda mais exitosas quando feitas em menor tempo. “O espaço só era ‘possuído’ quando controlado – e controle significava antes e acima de tudo ‘amansar o tempo’, neutralizando seu dinamismo interno: simplificando, a uniformidade e coordenação do tempo” (BAUMAN, 2001, p. 146-147).

Um exemplo disso, conforme Bauman (2001), pode ser associado à racionalidade planejada no tempo da modernidade pesada da fábrica fordista, na qual, capital e trabalho se encontravam face a face e dificilmente se separavam. Acrescenta que nesse casamento, o divórcio estava fora de questão para ambas as partes e frequentemente durava.

No entanto, a volatilidade do tempo não é para todos na era moderna, pois os que mandam continuam sendo aqueles que mantêm suas ações livres, ao mesmo tempo em que regulam normativamente as ações de outros. A falta de liberdade de outros é o que determina a ação dos primeiros que comandam e se mantêm no poder. Há uma parcela da população que não consegue transitar levemente na era moderna que configura a instantaneidade como principal aspecto regulador da relação entre os que mandam e os que obedecem. Estes últimos são aqueles que não conseguem se mover tão rápido e não podem deixar seu lugar quando quiserem.

O trabalho era, antes da modernidade líquida, “incorporado”, isso significa que ele não existia sem o acompanhamento do corpo do trabalhador. A grande transformação que se vive agora é a “descorporificação”.

O trabalho sem corpo da era do *software* não mais amarra o capital: permite ao capital ser extraterritorial, volátil e inconstante. A descorporificação anuncia a ausência do peso do capital. Sua dependência mútua foi unilateralmente rompida: enquanto a capacidade de trabalho é, como antes, incompleta e irrealizável isoladamente, o inverso não mais se aplica. O capital viaja esperançoso, contando com breves e lucrativas aventuras e confiante em que não haverá escassez delas ou de parceiros com quem compartilhá-las. O capital pode viajar rápido e leve, e sua leveza e mobilidade se tornam as fontes mais importantes de incerteza para todo o resto. Essa é hoje a principal base da dominação e o principal fator das divisões sociais (BAUMAN, 2001, p. 154).

Como se pode perceber, a mão de obra humana é mantida afastada, cada vez mais, ou forçada a sair de cena. A principal aplicação dessa nova arte é observada no “enxugamento da máquina” (expressão muito utilizada nos últimos tempos), o que implica na redução de tamanho e fechamento de unidades por não serem eficazes. Lutar pela própria sobrevivência é a competição afirmada diariamente por aqueles que precisam se manter no jogo como um propósito e também como a recompensa. O capital parece ganhar cada vez mais campo

de manobra no momento em que articula intensas transformações, mantém o trabalho sob controle e com capacidade ainda de não lidar com as consequências de tamanha dominação.

É possível associar tais características, mesmo que se espante por tamanha “dureza da realidade”, como capitalismo leve, desengajado e fluido. Ao trabalho foram atribuídos muitos efeitos benéficos e virtudes, dentre eles, o aumento da riqueza e a eliminação da pobreza/miséria; estabelecimento da ordem, para o ato histórico de colocar a espécie humana no comando de seu próprio destino. Quando a incerteza se torna permanente e é vista como tal, o “mundo lá fora” é um dos jogadores e os planos para o futuro tendem a se tornar transitórios e inconstantes, não passando de uns poucos movimentos à frente.

A noção de progresso utilizada entre as civilizações tinha um sentido e notoriedade que hoje não tem mais. A história representa a tradição, a Ford é um exemplo disso, de que a tradição não teria sentido algum, haja vista, a única história digna é a que fizemos hoje. A própria bandeira do Brasil traz consigo a frase “Ordem e Progresso” que falava por si só, ou seja, aos que liam, não era preciso explicar, o entendimento era o mesmo de maneira igual, “[...] o progresso não representa qualquer qualidade da história, mas a *autoconfiança do presente*” (BAUMAN, 2001, p. 166). A ideia de progresso parece não fazer sentido em tempos de modernidade líquida. O autor confirma a ideia de um progresso individualizado, mais precisamente, desregulado e privatizado.

A flexibilidade, incerteza e insegurança são características bastante presente no cenário de liquidez. As relações não são construídas em bases sólidas, baseiam-se na “consumização” que é tida por relações rápidas de satisfação por aquilo que se está consumindo. Se o prazer obtido não corresponder ao padrão prometido e esperado, ou se a novidade se acabar junto com o gozo, pode-se entrar com a ação de divórcio, com base nos direitos do consumidor. Não há razões para permanecer com um produto que não serve mais para a satisfação do

consumidor. Compra-se logo outro. Além disso, a “consumização” tem uma ligação com a desintegração dos laços humanos. Ao contrário da produção, o consumo é uma atividade solitária, irremediavelmente solitária, mesmo que na companhia dos outros. “É a cooperação que transforma os esforços diversos e dispersos em esforços produtivos. No caso do consumo, porém, a cooperação não só é desnecessária como é inteiramente supérflua” (BAUMAN, 2001, p. 207).

Se o consumo é feito solitariamente assim como tantos outros aspectos da vida humana são permeados pela individualidade e busca incessante pela satisfação, o sentido de comunidade entra em colapso e dá lugar agora ao conceito de identidade, como afirma Bauman (2001, p. 210): “Escolhas diferentes são o sedimento de tropeços da história – o resultado de uma lesão cerebral chamada pelos vários nomes de preconceito, superstição ou falsa consciência”. Nesse sentido, o autor coloca que as diferenças de juízo têm origem coletiva, ao que denomina “ídolos” que estão em toda a parte. Aos ídolos está ligada a prospecção de uma identidade. Identidade esta que sustentada pelo ato de consumir, permite que o indivíduo se pareça o mais próximo possível daquilo que admira. Identidade esta que também inclui em determinadas “comunidades ligeiras” que se mantêm enquanto houver apreciação.

Comunidades sempre existiram, desde o surgimento e organização do homem, para sua própria sobrevivência. O que muda é o sentido que a comunidade ganha a cada época, como descreve Bauman (2001, p. 211-212):

A valente defesa da comunidade e a tentativa de restaurar sua posição negada pelos liberais dificilmente teriam acontecido se não fosse pelo fato de que os arreios com os quais as coletividades atam seus membros a uma história conjunta, ao costume, linguagem e escola, ficam mais esgarçados a cada ano que passa. No estágio líquido da modernidade, só são fornecidos arreios com zíper e o argumento para sua venda é a

facilidade com que podem ser usados pela manhã e despidos à noite (ou vice-versa). As comunidades vêm em várias cores e tamanhos, mas se colocadas em um eixo weberiano que vá de 'leve manto' a 'gaiola de ferro', aparecerão todas notavelmente próximas do primeiro polo.

A comunidade, em alusão a “gaiola de ferro”, previa a organização de pessoas sob um mesmo regimento, todos se conheciam e sabiam do que acontecia naquele lugar. Alguns fatos podiam aterrorizar a comunidade quando, por exemplo, alguém cometia uma infração até então nunca ocorrida naquele lugar. Isso é comentado e lembrado pelas pessoas até mesmo de uma forma saudosista, quando fazem menção aos bons momentos da vida em comunidade. As relações normalmente são de solidariedade e cooperativismo. Este é um relato do que ainda se observa em comunidades interioranas. Porém, as pessoas que fazem parte deste “círculo fechado” podem ficar olhando “pela janela” a liberdade que acena lá de fora e se sentir acometidas pela impressão de prisão. Assim, “[...] a comunidade ideal é um *compleat mappa mundi*: um mundo total, que oferece tudo de que se pode precisar para levar uma vida significativa e compensadora” (BAUMAN, 2001, p. 215).

Sair deste “círculo fechado” e transitar levemente por várias identidades pode também trazer a estranheza de não se ter um porto seguro. “A família, os colegas de trabalho, a classe e os vizinhos são fluídos demais para que imaginemos sua permanência e os creditemos com a capacidade de quadros de referência confiáveis” (BAUMAN, 2001, p. 227-228). O autor afirma então, que o comunitarismo é a promessa deste porto seguro. A comunidade é uma das utopias da boa sociedade de outrora, é o que sobra dos sonhos de uma vida melhor, compartilhada com pessoas que partilham das mesmas regras de convivência.

Diante deste cenário, retoma-se a ideia de Mosé (2013) quando afirma que a sociedade está em transformação e, por isso, propõem-se a refletir sobre o lugar da educação neste contexto. Implica

pensar que as transformações que ocorreram e ocorrem, independentemente do desejo da maioria das pessoas e é necessário pensar o rumo a ser tomado quando as mudanças acontecem. Na velocidade em que informações circulam entre os indivíduos, há também elementos que são importantes e devem ser mantidos pela escola que se ocupa da formação de pessoas. Entretanto, é necessário refletir sobre a realidade circundante e os objetivos que se têm para planejar a direção a ser seguida, bem como, as estratégias de ação.

A tradição revela o conhecimento construído e reconstruído por cada um dos sujeitos. Alguns elementos se mantêm por muito tempo, validando-se a cada prática escolar. Outros elementos ganham conotações diferentes, porque o tempo e o espaço exigem tais mudanças. Sobre a tradição de práticas e saberes, chamamos a atenção à metáfora da casa, utilizada por Veiga Neto (2012, p. 270):

No porão, firmamos nossos pés; do sótão, partimos para os voos imaginários, para o sonho e as utopias. Lá estão a reflexão e a razão; aqui estão a imaginação e a inovação. Pelas raízes, plantadas no porão, nos alimentamos, a fim de nos elevar para além das experiências imediatas. Incapazes de alçar voo e de conhecer onde estão fincados seus próprios pés, aqueles que habitam apenas os pisos em que se dão as experiências imediatas vivem limitados a si mesmos ou limitados pelos limites que os outros arbitrariamente lhes impõem.

De maneira sábia, Veiga Neto (2012) fala da importância e dos tipos de conhecimento, fazendo analogia às partes de uma casa. O conceito de humanização, por exemplo, é um conceito que perpassa não só todas as áreas do conhecimento, como todos os tempos da sociedade. Pode ser um conceito mais valorizado por esta ou aquela área, assim como, em épocas distantes, com situações de holocausto, este conceito não estava presente ou tinha conotação diferente. Assim é possível perceber que, em cada época, marcada pelo tempo e espaço, a educação assumirá posição conforme a

racionalidade que imperar naquele momento, podendo permanecer a tradição de conhecimentos e saberes já legitimados.

Diante disso, é fundamental que as racionalidades sejam compreendidas. Espera-se que as pessoas consigam “ler a realidade” em que estão inseridas. Não é tarefa simples, trata-se de uma questão epistemológica e exige um movimento intenso de reflexão que leve à lucidez do modo operante em vigor. Parece-nos, ainda, mais importante que profissionais da educação consigam fazer este movimento e reconhecer que isso passa pela formação, principalmente a continuada, não se trata de responsabilizar a instituição escolar, mas de enfatizar que a leitura crítica da realidade é um aspecto importante na formação dos sujeitos.

Sendo assim, não faz sentido pensar a educação como um processo de automatização do ser humano. As tecnologias apresentam inúmeras possibilidades de interação, aprendizagem, pesquisa, entre outras, porém, há questões de socialização, cooperação e vínculos afetivos inerentes à sociedade, que a digitalização não dá conta. Talvez, os maiores desafios sejam criar aulas atrativas e significativas a tal ponto que o aluno prefira estar na aula do que em qualquer outro lugar; ensinar a usar, socialmente e eticamente, as redes sociais; posicionar-se diante de uma situação; instrumentalizar os alunos para que desenvolvam a autonomia e a criticidade e usem a cultura digital como ferramenta de crescimento e promoção da vida humana.

A finalidade da educação, nesse caso, seria “[...] contestar o impacto das experiências do dia a dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social” (BAUMAN, 2007 apud ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016, p. 73). A afirmação de Bauman (2007 apud ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016) traz algumas reflexões acerca do papel da escola nesse contexto de liquidez. Podemos extrair alguns “elementos-chave”, por exemplo: a sociedade em rede e a interligação entre pessoas; o contexto em que estas pessoas estão inse-

ridas com suas dificuldades e possibilidades de superação; a relação deste contexto local com a sociedade globalizada. Trata-se de uma aprendizagem conectada com a realidade, competências e modelos conceituais que sintetizam um conhecimento importante aos alunos.

Conhecimentos de ordem prática e reflexiva, ou seja, o que a escola ensina pode se relacionar à compreensão e à resolução dos problemas cotidianos dos alunos e, portanto, pode se articular o conhecimento com a vida. Esse conhecimento poderoso, como reitera Young (2007), estende-se à escola e ela continua sendo o lugar especial da construção deste conhecimento, embora existam outras “entidades privadas” que têm se ocupado com a tarefa de educar. Refletir sobre o lugar da escola em tempos de liquidez alude a seus desafios em tempos tão complexos.

3

**APRESENTAÇÃO
E DISCUSSÃO
DOS RESULTADOS**

Este capítulo se destina a relatar o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, tanto no Brasil quanto na França. Apresenta e discute aquilo que foi observado e percebido a partir dos instrumentos da coleta de dados, com vistas a relacionar com a teoria e responder ao problema de pesquisa: O praticar e compreender em alternância responde aos desafios da sociedade líquida? Será apresentado o contexto das MFRs na França e o cenário das CFRs no Brasil, seguido da discussão e análise dos dados. Cabe ressaltar que não é propósito deste estudo comparar as realidades brasileira e francesa no contexto das Casas Familiares Rurais, mas sim apresentar o contexto em que a pesquisa se desenvolveu para melhor compreensão dos seus objetivos e análise dos seus resultados.

A possibilidade do intercâmbio surgiu a partir da aproximação entre a extensão rural do Rio Grande do Sul (EMATER/RS-ASCAR), principalmente o Regional de Frederico Westphalen⁷, com as Casas Familiares Rurais desta região. Tal aproximação possibilita o ingresso de mais alunos nas mesmas e o intercâmbio de alunos franceses na região. Destaca-se o intercâmbio no município de Iraí/RS, no qual a pesquisadora atua profissionalmente. O município possui diversos pontos turísticos, o que atrai os estrangeiros para o local, durante a estadia dos intercambistas no Brasil, essa visita foi possível em duas oportunidades. Nestas ocasiões, o roteiro foi organizado pelo extensionista e pela Casa Familiar Rural de Alpestre/RS. Esses encontros possibilitaram maior aproximação e conhecimentos sobre as MFRs,

7 O estado do Rio Grande do Sul é dividido em doze regiões administrativas para o trabalho de assistência técnica e extensão rural da EMATER/RS-ASCAR. Uma dessas regiões é a de Frederico Westphalen/RS, que está situada no Norte do Estado que é composto por 42 municípios, distribuídos em dois COREDEs (Médio Alto Uruguai, com 22 municípios e; Rio da Várzea, com 20 municípios). O Regional é composto pelos seguintes municípios: Alpestre, Ametista do Sul, Barra Funda, Boa Vista das Missões, Caiçara, Cerro Grande, Chapada, Constantina, Cristal do Sul, Dois Irmãos das Missões, Engenho Velho, Erval Seco, Frederico Westphalen, Gramado dos Loureiros, Iraí, Jaboticaba, Lajeado do Bugre, Liberato Salzano, Nonoai, Nova Boa Vista, Novo Barreiro, Novo Tiradentes, Novo Xingu, Palmeira das Missões, Palmitinho, Pinhal, Pinheirinho do Vale, Planalto, Rio dos Índios, Rodeio Bonito, Ronda Alta, Rondinha, Sagrada Família, São José das Missões, São Pedro das Missões, Sarandi, Seberi, Taquaruçu do Sul, Três Palmeiras, Trindade do Sul, Vicente Dutra e Vista Alegre (ASCAR, 2020).

os relatos e depoimentos dos visitantes motivaram o desejo por conhecer o funcionamento das mesmas.

A prática de intercâmbios entre Brasil e França é tradicional entre as CFRs. A oficialização deste intercâmbio se deu a partir da aproximação com a CFR de Alpestre e do diálogo instituído com a MFR que visitou Irai/RS em março de 2019. A viagem ocorreu entre 27 de janeiro e 12 de fevereiro de 2020, com um grupo formado por monitores, diretor, jovens alunos e representantes de entidades ligadas às CFRs da região. O intercâmbio veio a fundamentar a caracterização do trabalho em alternância e a concepção originária das MFR, além de estabelecer uma conexão riquíssima entre teoria e prática. Viajar para além da literatura consultada é se conectar diretamente com a realidade e reler a teoria, ressignificando-a de diversas formas. É mergulhar em um infinito de possibilidades com os pés no chão, adentrar no universo possível tendo em vista a história que constitui cada sujeito e o que cada um representa nesta história.

Durante a estadia na França, cada dia foi preenchido antecipadamente com várias atividades. Foi possível conhecer diferentes MFRs, visitar propriedades de agricultores, ter contato direto com alunos, monitores, diretores, Conselhos e Associação das MFRs, participar de eventos que envolviam essas pessoas, visitar entidades que se relacionam com as Casas, conhecer atividades desenvolvidas por jovens egressos, conhecer repartições e conversar com lideranças das MFRs.

Foram entrevistados dois diretores de CFRs, um do Brasil e outro da França, que serão identificados nesta seção como Diretor B1 e Diretor F2, respectivamente. A entrevista buscou saber de que forma a instituição tem trabalhado a pedagogia da alternância para responder aos desafios postos pelo cenário de liquidez. Também foram entrevistados os coordenadores regionais, totalizando quatro

gestores identificados como Gestor B1, Gestor B2, Gestor B3 e Gestor F4, com o objetivo de saber de que forma a Associação tem conduzido os trabalhos em suas regiões com a pedagogia da alternância diante dos desafios da sociedade líquida. Os coordenadores regionais representam as Associações Regionais das CFRs do sul do Brasil e da França, cada gestor coordena um Território⁸.

As entrevistas foram organizadas e o momento foi tido como uma conversação entre pesquisador e entrevistado, com tempo aproximado entre uma hora e uma hora e meia de duração, com uso do gravador para facilitar a captação de todas as informações trocadas na conversa.

Foram realizados dois grupos focais com alunos do terceiro ano, um grupo brasileiro e outro francês. Os alunos serão identificados como Jovem seguido da letra inicial do país de origem e do número que os representa, por exemplo: Jovem B1, Jovem B2, Jovem F1, Jovem F2 e etc. Optou-se por alunos do último ano de formação, pois já tiveram um percurso na instituição, já vivenciaram experiências e logo estarão se formando.

O grupo focal, a partir de um tópico guia (assim como na entrevista), conduzido pelo moderador, tinha como propósito possibilitar que os jovens falassem livremente sobre o trabalho desenvolvido cotidianamente pela pedagogia da alternância sob a perspectiva da sociedade líquida. A função do moderador é maior do que a de um facilitador, sua posição não é a de aceitar pacificamente as proposições expostas pelos participantes do grupo focal, mas sempre a de suscitar a explicação e o diálogo com exposição das ideias.

8 O movimento das Casas Familiares Rurais compreende 491 estruturas diferentes. As 430 associações de formação estão presentes em 12 regiões metropolitanas da França (uma região não possui CFR, a Córsega) e em 7 coletividades territoriais do exterior (regiões ultramarinas) (Guadalupe, Guiana, Martinica, Ilha da Reunião, Nova Caledônia, Polinésia e Maiote). Encontra-se CFR em 79 distritos (em média 6 associações por distrito) entre os 101 distritos franceses. As CFRs estão distribuídas de forma desigual no território francês: a região do País do Loire acolhe 20% das instituições. Em 16 distritos há apenas uma associação. As regiões de Vendéia e Maine e Loire possuem 27 e 20 associações, respectivamente. Nos últimos meses, o conselho administrativo da União validou a adesão de três novas associações (UNMFR, 2020).

O grupo focal com alunos franceses foi realizado de forma presencial, mas o grupo focal com alunos brasileiros não foi possível de forma presencial devido à pandemia da COVID-19⁹. As aulas foram suspensas no mês de março, quando tinham iniciado recentemente e, para que a pesquisa não fosse prejudicada, o diálogo com os alunos aconteceu por meio de um grupo criado no WhatsApp pelo diretor da CFR, especificamente para participação na pesquisa.

Foram incluídos no grupo todos os alunos do 3º ano, totalizando 21 pessoas, além da pesquisadora e do diretor que se manteve no grupo, mas não se manifestou, a não ser para apresentar brevemente a pesquisadora. Inicialmente foi apresentada a proposta de diálogo acerca do tema, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Alguns alunos se manifestaram positivamente participando do diálogo, no total 11, outros não se manifestaram e alguns saíram do grupo enquanto a pesquisa estava sendo feita. O grupo de WhatsApp ficou ativo por 15 dias.

Os grupos focais tiveram como objetivo conhecer o trabalho que é desenvolvido cotidianamente pela pedagogia da alternância sob a perspectiva da sociedade líquida, a partir do diálogo entre os alunos. A fim de conduzir, moderar e aguçar a exposição das opiniões, a pesquisadora se baseou em palavras-chave, a saber: sociedade; jovem; pedagogia da alternância; realidade; práticas; futuro. As palavras foram utilizadas nesta ordem para seguir uma linha racional de pensamento conforme a temática. Elas serviram como elementos iniciais de reflexão e expressão, tornando o diálogo um campo aberto de exposições.

- 9 Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan, na China e causou a COVID-19, sendo, em seguida, disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requerem atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Por conta disso, as principais recomendações para não haver contaminação, foram o distanciamento social, higienização das mãos com água e sabão e/ou álcool gel e uso de máscara (BRASIL, 2020).

Salienta-se ainda que todos os entrevistados receberam o TCLEs e puderam escolher em participar da pesquisa, ficando livres para prosseguir ou não na mesma. Suas imagens serão preservadas, mantendo-se o sigilo da pesquisa.

Além destes instrumentos de coleta de dados, estava previsto o uso da técnica da observação, na pretensão de reconhecer a aplicação dos instrumentos pedagógicos da alternância e a relação entre os atores das CFRs. Sua utilização tinha o intuito de complementar o que as demais técnicas de coleta de dados trouxessem de informações. A observação foi realizada conforme as condições do momento, haja vista que não foi possível visita *in loco* na CFR brasileira por conta da pandemia da COVID-19. Na França, as visitas em MFRs não foram extensas ao ponto de acompanhar períodos de aula, por exemplo. Então, muito do percebido foi a partir dos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa e observado durante as visitas nos vários locais.

Ao analisar os discursos, mesmo que seja uma fala individual, não se está diante da manifestação de apenas um sujeito, mas é defrontado com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade. Os discursos estão ligados ao tempo e ao espaço, estão por toda a parte, organizam e ordenam os sentidos por onde passam. Conforme Ferreira e Traversini (2013, p. 211-212 – grifo do autor) “é o *mais* que deve aparecer nas análises discursivas. O discurso que autoriza emergir prescrições sobre a *experiência prática* não apenas descreve a situação de palavras e significados, como cria uma realidade possível”. Neste sentido, percebe-se que o discurso parte do lugar e posição do sujeito, enquanto que é traduzido pelos signos, volta-se ao sujeito enquanto possibilidade de mudança, já que o discurso é uma construção e produz verdades.

Diante disso, a análise discursiva se organizou a partir de categorias emergentes que surgiram nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, sendo elas: **sociedade, jovem, pedagogia da alternância, realidade, práticas e futuro**. As categorias serão, a partir de agora,

descritas, analisadas e discutidas de acordo com a manifestação dos sujeitos e da teoria que as fundamenta.

APROXIMAÇÕES COM A REALIDADE EMPÍRICA

Conforme Estevam (2001), a fundação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais no Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL), envolvendo os três estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, ocorreu em 1991 sob a influência de Pierre Gilly e convênio firmado com a UNMFR¹⁰. Os dados da Associação, no ano de 2009, trazidos na tese de Pacheco (2010), revelam a primeira discussão acerca das CFRs em 1987, no estado do Paraná. Em 1989, o primeiro grupo de jovens iniciava seus estudos com base na pedagogia da alternância em Barracão/PR, atualmente município de Bom Jesus, no ano seguinte, outro grupo iniciou os estudos em Santo Antônio do Sudoeste. Em 2010, existiam mais de 70 instituições que trabalhavam a pedagogia da alternância nos três estados do sul do Brasil.

A maioria das instituições foi implantada em municípios com menos de 30 mil habitantes e que apresentavam maior número de agricultores familiares, como comenta Pacheco (2010). Ela sublinha que:

[...] surgem como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais históricas para conter o êxodo, desenvolver o campo, superando as condições de pobreza, abandono, entre outras mazelas existentes no campo, através de uma formação integral dos alunos e suas famílias (PACHECO, 2010, p. 91).

10 Após visita e participação de reunião na UNMFR, seguido do relato de Marion Faucheux Delporte, responsável por trabalhar com parcerias internacionais, os objetivos da UNMFR são: representar as MFRs francesas junto das organizações públicas e privadas; definir e adaptar os princípios da MFR (responsabilidade das famílias em relação à formação, responsabilidade das famílias na gestão, distribuição de alunos em pequenos grupos e formação por alternância); impulsionar a criação de novas associações (MFR); organizar todos os serviços necessários requeridos pelas MFR e realizar todas as ações relativas ao desenvolvimento das suas atividades; participar do desenvolvimento dos territórios e realizar ações de cooperação e solidariedade internacional.

Assim como o surgimento da MFR francesa esteve ligado à superação de dificuldades enfrentadas pelos agricultores, no Brasil, a partir da década de 60 se observa o incentivo à modernização agrícola, o que gera uma crise da agricultura familiar. Para tanto, a implantação da primeira Escola Família Agrícola (1968) ocorre quando a Revolução Verde¹¹ já apresentava consequências aos agricultores familiares¹².

Atualmente, a ARCAFAR existe em cada um dos estados do sul brasileiro, não mais constituindo uma Associação que represente os três estados. Conforme relato do Gestor B1, estão funcionando quatro CFRs no Rio Grande do Sul, sendo elas em: Alpestre, Campina das Missões, Catuípe e Frederico Westphalen. Todas trabalham a formação no Ensino Médio com qualificação na agricultura familiar. Destaca o Gestor B1: *"já tivemos 7 Casas em funcionamento, além destas, Barão do Cotegipe, Jaguarí e Santo Antônio das Missões, todas fecharam por falta de recursos e por não possuírem o Ensino Médio"*. Em Santa Catarina existem 10 Casas Familiares Rurais e do Mar nos municípios de: Saudades, Modelo, Caibi, Riqueza, Iporã do Oeste, Xaxim, Guaraciaba, São José do Cedro, Seara e Armazém, que fica no litoral, de acordo com o Gestor B2. No Paraná, já existiram 44 CFRs, atualmente são 22¹³, de acordo com relato do Gestor B3.

Apresenta-se abaixo, figura das instituições que trabalham com a pedagogia da alternância no Brasil:

- 11 A Revolução Verde, como afirmam Conterato e Fillipi (2009), contou com o grande esforço da pesquisa em desenvolver sistemas de produção mais especializados com métodos padronizados resultando na "venda indiscriminada" dos pacotes tecnológicos. Ainda, conforme os autores, esse movimento de modernização agrícola potencializou quatro fenômenos: o crescimento da mecanização nas atividades primárias, a exacerbada utilização de fertilizantes químicos, a divulgação de modernas técnicas agrícolas feita por entidades públicas (pesquisa e extensão) e a degradação ambiental que provocou muitos problemas.
- 12 Conforme a Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006, considera-se agricultor familiar quem: não possui área maior que 4 módulos fiscais; utiliza predominantemente mão de obra familiar; possui renda prioritária do empreendimento familiar e faz a gestão do mesmo com sua família.
- 13 Conheça mais sobre os cursos ofertados pelas CFRs do Paraná no site da Secretaria da Educação: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=186>>. Acesso em: 17 out. 2020.

Figura 5 – Instituições que trabalham a pedagogia da alternância no Brasil

UF	Nº INSTITUIÇÕES	
AL	0	
BA	38	
CE	2	
MA	33	
PB	0	
PE	1	
PI	21	
RN	0	<i>Nordeste</i>
SE	2	97
AC	1	
AM	1	
AP	5	
PA	24	
RO	5	
RR	0	<i>Norte</i>
TO	10	46
DF	0	
GO	4	
MS	3	<i>Centro-Oeste</i>
MT	1	8
ES	28	
MG	18	
RJ	4	<i>Sudeste</i>
SP	4	54
PR	33	
RS	4	<i>Sul</i>
SC	23	60
BRASIL	265	

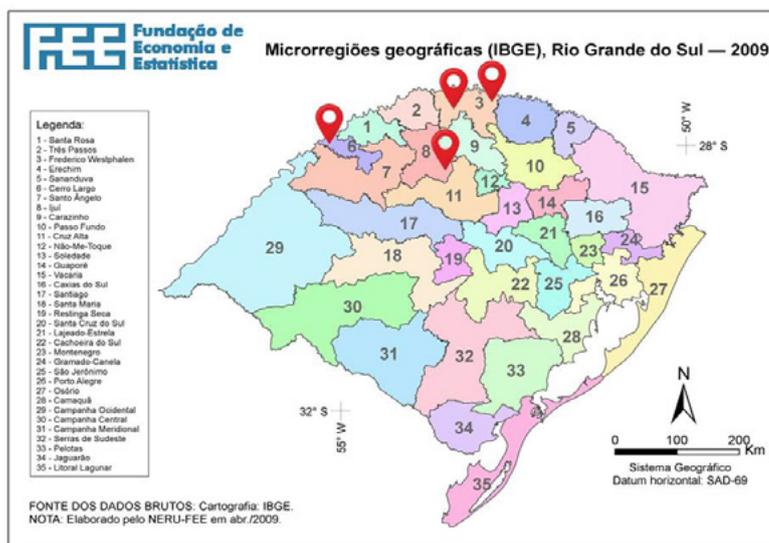
Fonte: MEC/SECAD/CGEC, abril 2007.

Fonte: RedLER (2019).

Chama atenção a diferença dos números citados pelos entrevistados e os números expressos na figura. A isso pode ser atribuída a data de elaboração da Figura, que é de 2007, e a modificação dos números atuais devido ao fechamento de instituições. Ou ainda, a existência de outras instituições que trabalham com a pedagogia da alternância que não sejam CFRs.

Na sequência, apresenta-se um mapa do Rio Grande do Sul com a localização das CFRs, conforme mencionado pelo Gestor B1 (2020):

Figura 6 – Distribuição das Casas Familiares Rurais no RS



Fonte: Adaptado de Martins (2010).

A figura acima apresenta as microrregiões do estado do Rio Grande do Sul, nas quais o ícone da localização aponta para as CFRs distribuídas no estado, sendo elas, respectivamente: microrregião 3 – Frederico Westphalen e Alpestre; microrregião 6 – Campina das Missões; microrregião 8 – Catuípe.

No contexto francês, as MFRs totalizam 430 instituições e estão organizadas em três Regiões e doze Departamentos, a saber: Regiões – Bourgogne Franche-Comté, Auvergne Rhône-Alpes e Centre Loire; Departamentos: Ain, Allier, Cher, Isère, Haute-Loire, Haute-Savoie, Loire, Nièvre, Puy-de-Dôme, Rhône, Saône-et-Loire e Savoie. A região e departamento visitados foram Auvergne Rhône-Alpes e Rhône, respectivamente. A Região de Auvergne Rhône-Alpes possui 74 MFRs¹⁴ com formações¹⁵ diferentes. Dentre as formações, destaca-se: agricultura, trabalho com madeira, turismo, paisagismo, gastronomia, serviço a pessoas, horticultura, serviços de manutenção (de máquinas agrícolas, automobilística, industrial), entre outras.

Abaixo se apresenta a imagem com a localização das MFRs da Região de Auvergne Rhône-Alpes, bem como a MFR em que se realizou a entrevista.

Figura 7 – MFRs da Região de Auvergne Rhône-Alpes



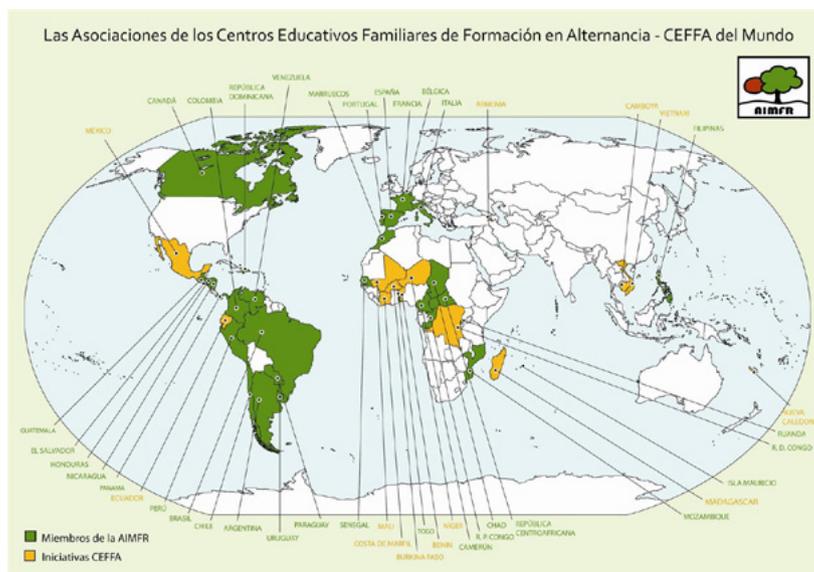
Fonte: MFR (2020).

- 14 Conheça as 74 MFRs em: <<https://www.mfr-auvergne-rhone-alpes.fr/les-mfr-de-auvergne-rhone-alpes#>>. Acesso em: 17 out. 2020.
- 15 Conheça as diferentes formações oferecidas pelas MFRs em: <<https://www.mfr-auvergne-rhone-alpes.fr/les-formationen-par-secteurs-professionnel>>. Acesso em: 17 out. 2020.

As instituições que trabalham com a pedagogia da alternância, dentre elas, as CFRs e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) se reúnem formando os CEFFAs, que fazem parte da AIMFR. Com sede em Barcelona, na Espanha, a AIMFR representa as diferentes instituições que promovem uma formação por alternância para jovens do meio rural. Essas instituições estão localizadas em 40 países, pela África, América, Ásia, Europa e Oceania (AIMFR, 2019).

Para exemplificar a atuação dos movimentos familiares de formação por alternância em todo o mundo, apresenta-se a figura abaixo:

Figura 8 – Os Centros Familiares de Formação por Alternância no mundo



Fonte: AIMFR (2019).

A dinâmica dos Centros Familiares de Formação por Alternância conquistou o mundo e continua a prosperar quando novas instituições são abertas. De acordo com o relato da UNMFR, está em vigor um projeto com 9 países da África, o que demonstra que

a expansão da proposta continua acontecendo. Neste contexto da representação que as CFRs têm, principalmente na região sul do Brasil, apresenta-se, a partir de agora, os registros da pesquisa de acordo com os discursos e observações da vivência no universo prático, conforme cada categoria emergente.

A SOCIEDADE NA PERSPECTIVA DOS ENTREVISTADOS

Para atender ao objetivo de “analisar a prática das CFRs brasileiras e francesas quanto às respostas dadas aos desafios postos pela sociedade líquida”, inicialmente foi perguntado o que os sujeitos entendem ou quais as características atribuem à sociedade atual. Nesse sentido, alguns entrevistados tiveram dificuldade para responder a esta pergunta, outros até comentaram ter ouvido falar ou já ter lido algum livro acerca da sociedade líquida. Na maioria das respostas, fica evidente que não há um entendimento claro sobre o que é sociedade, pois, este parece ser um termo que fica distante das reflexões humanas.

O surgimento de estudos acerca da sociedade foi impulsionado e condicionado pelas transformações verificadas nas sociedades ocidentais, sobretudo no século XIX, em face de conquistas científicas, da industrialização, da urbanização e da gradual democratização (MIRANDA, 2019). É Auguste Comte (1798-1851) quem fala pela primeira vez “física social” (1822) e a partir dele é cunhada a sociologia como ciência. Tendo a sociologia como ciência, a sociedade poderia ser estudada cientificamente. Émile Durkheim (1858-1917), francês e funcionalista, desenvolve a ideia de que a sociedade está acima dos indivíduos, ou seja, os fatos sociais são anteriores e exteriores aos indivíduos. Max Weber (1864-1920), alemão e economista, entendia ser preponderante o papel dos atores sociais e as suas ações.

Ele via a sociedade como o conjunto das interações sociais. A “ação social”, objeto de estudo weberiano, toma este significado quando seu sentido é orientado pelo conjunto de pessoas que constituem a sociedade. Karl Marx (1818-1883), filósofo alemão, dedicou sua vida e obra à crítica do modelo capitalista, tendo escrito seus textos em período anterior à Durkheim e a Weber (MIRANDA, 2019).

Para ele, o ser humano, além do resultado da evolução biológica da espécie, é um produto histórico em constante mudança, dependendo da sociedade na qual está inserido e das condições em que vive. Assim, os indivíduos devem ser analisados de acordo com o contexto social em que vivem (MIRANDA, 2019).

Norbert Elias (2008), sociólogo contemporâneo, entende que a sociedade é formada por indivíduos, “nós e os outros”, haja vista, a sociologia trata dos problemas e questões da sociedade. No entanto, na maioria das representações e discursos, a sociedade é vista a partir de estruturas sociais ou “objetos” separados do “eu”, do ego de cada indivíduo. É como se o indivíduo estivesse no centro de todas as estruturas sociais e estas se encontram separadas umas das outras e do próprio indivíduo. O autor sugere uma nova representação da sociedade. Um modo em que o indivíduo se relaciona com todas as estruturas sociais de maneira equilibrada e interdependente. O indivíduo é rodeado pela sociedade e a separação entre uma estrutura e outra é invisível. Isso pressupõe a inexistência de discursos reificantes e a transposição de barreiras estipuladas pelo ego de cada indivíduo (ELIAS, 2008).

A “nova maneira” de representar a sociedade se expande para todas as configurações sociais, tendo em vista que a sociedade são todos os indivíduos e tudo o que está relacionado a eles. Nesse sentido, Elias (2008) explica o avanço da ciência quando os modelos de expressão que explicavam as forças naturais agora também são usados para explicar as forças da sociedade e podem ser considerados, ingenuamente, egocêntricos. A “conquista” de novos modos de falar e

de pensar não se desenvolve sem entrar em conflito com modos mais velhos e comuns. Isso exige reorganização da percepção e pensamento de todas as pessoas interdependentes.

A presença marcante dos indivíduos e suas relações parecem estar no centro de uma sociedade que lida com a transformação de si mesma. Já dizia Mosé (2013, p. 31-32), sobre a transformação da sociedade, fazendo analogia a troca de casca do caranguejo: “nossa sociedade está trocando de casca. Uma nova casca já se configura, já podemos vê-la, mas ela ainda não tem consistência suficiente [...]”.

A transformação da sociedade, dita por Elias (2008) como atenuadora de mudança de formas de expressões, que antes se dedicavam às explicações de forças naturais e agora explicam forças da própria sociedade, pode ser observada no que é apresentado no prefácio da obra “Modernidade Líquida” de Bauman (2001, p. 8) para explicar o uso da “fluidez como a principal metáfora para o estágio presente da era moderna”. Assim, explica:

[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluídos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluídos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta afinal, preenchem apenas ‘por um momento’. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluídos, deixar o tempo de fora seria um grave erro [...] (BAUMAN, 2001, p. 8).

A mobilidade dos fluídos é o que associa a leveza e também a rapidez com que se modificam em diferentes tempos e espaços. Afirmar a fluidez não significa dizer que o estágio sólido da sociedade terminou, mas implica pensar que várias mudanças ocorreram,

principalmente no entendimento de tempo e espaço e o que a eles está relacionado. Como afirmam Almeida, Gomes e Bracht (2016, p. 33): “Tanto ontem como hoje, o que caracteriza o modo de vida moderno é a vontade de estar sempre à frente de si mesmo, a incapacidade de ficar parado, o constante estado de transgressão (modernizadora) em nome do novo e do melhor”. Para melhor compreensão, utiliza-se, como já mencionado, a marcante presença dos indivíduos na sociedade em rede, que se relaciona globalmente de modo mais democratizado quanto ao acesso à informação. Esta é uma mudança, sem dúvida, é o que muito diferencia o estágio líquido do estágio sólido, no qual, o poder do conhecimento estava em apenas algumas pessoas ou entidades.

Com vistas a aproximar o entendimento da sociedade com as respostas dos entrevistados, apresentam-se as principais características citadas pelos gestores: **imediatismo** e **rapidez**. Como exemplo, cita-se um fragmento da resposta do Gestor B1: “*Sempre o anseio de fazer rápido, que as coisas aconteçam de uma hora para a outra e gera no final um questionamento ‘mas por que eu fiz?’*” O mesmo Gestor explica que observa nas famílias dos jovens alunos das CFRs e nos próprios gestores públicos, a busca por fazer aquilo que outros já fizeram, sem olhar para suas realidades, a fim de desenvolver um projeto próprio. Caracteriza esta ação como “*ciúme*”. Finaliza dizendo que “*Nas instituições de ensino isso também acontece, também nas CFRs e nós, enquanto ARCAFAR precisamos fazer algo*” (GESTOR B1).

Na opinião do Diretor F2, a marca da sociedade atual é o **consumismo**, pois afirma: “*Hoje a sociedade consome muito mais do que há 20 anos*”. Dentre os bens, serviços, concepções e outros objetos de consumo, pode se acrescentar a educação tida como responsabilidade da escola, como se pode observar na continuidade da fala do Diretor: “*Aqui as famílias pagam para seus filhos estudar. Uma vez que pagam, não se ocupam de nada. Na França, contanto que pagam*

não se ocupam de nada, não são todos”. Por este motivo, preparar pessoas para dar continuidade ao trabalho da MFR fica mais difícil. Conforme o Diretor: “é muito mais duro de preparar gente para entrar no Conselho de Administração das MFRs. Não tem muita gente que trabalha no Conselho de Administração, como você pode ver essa semana. A gente prepara, depois...”

O Conselho de Administração francês é como a Associação brasileira, que forma um dos pilares dos CEFFAs. A principal responsabilidade da Associação é fazer a gestão destas instituições. Sendo a associação um dos pilares meios, sua responsabilidade fica evidenciada quando reúne representantes de famílias e entidades para discutir o presente e o futuro da CFR. Na França foi possível participar de duas reuniões de Conselhos de Administração, nas quais foram conhecidos seus membros, bem como seu papel. Para exemplificar, utiliza-se o relato de uma agricultora atuante do Conselho desde 1985, que estudou em uma MFR, é mestre de estágio e mãe de alunos da MFR, um deles, já trabalha na instituição e outro está na propriedade trabalhando. Sua função como mestre de estágio¹⁶ é receber em sua propriedade jovens que estão estudando Agricultura e não possuem propriedade rural.

Como a MFR é privada, sua administração e gestão são feitas pelo Conselho que integra aproximadamente 25 pessoas que têm algum vínculo com a instituição, porém, não são vínculos empregatícios. Este grupo de pessoas forma pequenas comissões divididas por assuntos, que auxiliam o diretor na coordenação de uma MFR. O(a) diretor(a) é a única pessoa com vínculo empregatício que participa

sumário

16 Durante a estadia na França teve-se a oportunidade de participar de um encontro de mestres de estágio, durante o qual, o grupo brasileiro fez sua apresentação conforme atuação e objetivo da viagem. Os mestres de estágio eram agricultores e recebiam jovens estudantes da MFR em suas propriedades no período da alternância. A agricultora, membro do Conselho e mestre de estágio, exemplo citado anteriormente, também recebeu um jovem brasileiro da CFR de Alpestre que fez intercâmbio. Durante este ano, estava programada uma visita dela as CFRs brasileiras, devido à pandemia da COVID-19 não foi possível.

do Conselho. Conforme relato do Diretor F2, a MFR em que atua funciona desde os anos de 1961 e até agora só teve três diretores.

Outro exemplo de pessoa que atua no Conselho de Administração da França é de um senhor com 60 anos de idade, agricultor que junto aos seus dois filhos trabalham na propriedade. Todos estudaram em MFR. O conselheiro se formou em 1970, quando somente homens estudavam nas Casas. Inicialmente, a formação em Casas francesas era voltada à agricultura para os homens. É a partir da década de 1970 que as mulheres começam a ingressar nas instituições.

Os membros conselheiros são pais de alunos ou ex-alunos da MFR. Em outra ocasião de participação de uma reunião com o Conselho (de outra MFR), havia uma pessoa convidada que deveria ser eleita na próxima Assembleia. Este momento do encontro dos conselheiros foi utilizado para avaliação e discussão sobre o projeto de paisagismo para a MFR, construído pelos alunos, haja vista que esta instituição forma alunos em Agricultura e Paisagismo. Conforme relato da diretora que colocou os projetos para apreciação dos conselheiros, a área foi transformada recentemente e precisa ser “redesenhada” conforme a formação que a MFR oferece. Todos os projetos disponibilizados para análise apresentavam: foto da área atual, foto e nome das plantas sugeridas, orçamento, croqui e a forma de cultivo das plantas escolhidas. O Conselho devia analisar os projetos e escolher, solicitando reorganização, se necessário, e priorizar as etapas do trabalho.

Diferente da França, percebeu-se que no Brasil, especialmente no Sul, têm-se dificuldades de envolver os pais de alunos ou egressos na Associação. Ela é formada, basicamente, por profissionais que têm vínculo empregatício com a CFR. Nota-se um acúmulo de funções, gerando sobrecarga de trabalho e responsabilidades. Nesse sentido, pode-se refletir sobre a consolidação das instituições em cenários diferentes. A França, como precursora das CFRs, possui uma história de longa data e o que se percebeu nos relatos,

passou por dificuldades nas décadas de 70 e 80 quanto à manutenção e ampliação das MFRs. No Brasil, neste período, as primeiras CFRs estavam sendo implantadas na região sul. Ou seja, poder-se-ia perguntar se no Brasil, ainda não foram formadas pessoas nestas instituições que podem atuar junto a Associação, ampliando os debates e colaborando na consolidação desta proposta educativa. Ao mesmo tempo, percebem-se ações tímidas de pessoas formadas na CFR que já atuam como monitores e na gestão da mesma. Isto significa que está sendo formada uma geração que pode colaborar na manutenção e consolidação das instituições no sul do Brasil.

No que se refere às respostas dos jovens acerca da sociedade atual, destacam-se duas características que apareceram com mais evidência, sendo elas: **individualista** e **desigual**. Além dessas, outras características foram mencionadas, como por exemplo: **egoísta, desequilibrada, influenciadora, padronizadora, reguladora, consumista** e **preconceituosa**. Pensar o que é a sociedade e como se pode caracterizá-la parece não ter sido tarefa fácil para nenhum dos entrevistados. Porém, os jovens brasileiros se destacaram neste aspecto, por ampliar o leque de nomenclaturas dadas à sociedade e exemplos que permitem entender o que pensam a respeito do tema. Cabe destacar que o grupo focal possibilitou que cada jovem pudesse analisar a resposta do colega e fazer suas contribuições, evidenciando a criticidade dos sujeitos. Foi percebido que os primeiros jovens a expor suas ideias falaram de um modo mais abrangente, citando apenas as características da sociedade, conforme sua opinião. Já os últimos jovens a se manifestarem, além da sua caracterização à sociedade, fizeram uma análise sobre a mesma, afirmando o papel das pessoas e seus lugares na sociedade. Como exemplo de resposta, cita-se o trecho a seguir:

Uma sociedade que é feita por nós, algo muito mais grande do que possamos imaginar, ou que tenhamos real noção de como é ela, mas que pode se tornar melhor com a colaboração e conscientização de todos. Pois ela começa quando deixamos um

colega de lado, debochando de alguém, colocamos o preconceito como uma atividade no dia a dia, atitudes como essa que afetam na sociedade e seu desenvolvimento. É difícil atribuir característica para algo que se tem tão pouco conhecimento, mas que se vive todo dia, mas de certa forma não se pode generalizar (JOVEM B6).

“Parece que falar de sociedade é como falar estando fora dela, mas não!”, afirma o Jovem B8 quando também chama a atenção dizendo que: “somos parte e temos responsabilidade para com ela, assim, temos que avaliar nossas ações”. Nesse sentido, o Jovem B6 complementa que a sociedade é individualista, marcada pela divisão e por julgamentos preconceituosos entre as pessoas, há uma diferença muito grande entre ricos e pobres: “Uma sociedade a qual se faz movida pelo dinheiro”. A diferença entre ricos e pobres é também citada pelo Jovem B5 e pelo Jovem B4 que afirmam que “as pessoas são definidas pela sua cultura, etnia, modo de se vestir e pela classe social”. Nas respostas, percebe-se a influência do capital entre as pessoas, o que caracteriza as relações entre umas e outras, podendo gerar julgamentos e atos repugnantes.

O sistema é padronizado e gera muitas diferenças/preconceitos entre as pessoas, conforme opinião do Jovem B3. O jovem ainda menciona a capacidade reguladora da sociedade, que se apresenta como “uma sociedade que regula tudo, que regula modo de ser das pessoas, modo de vestir, de pensar, de agir...”. Neste sentido, acrescenta-se a resposta do Jovem F3 quando fala da dificuldade de “ingressar socialmente neste mundo”, tido como a sociedade, “porque a gente respeita menos a lei, tem que funcionar todos de uma maneira dita, podemos ser julgados por alguma coisa de nada” O Jovem F3 faz alusão ao perfil de jovem que tende a não respeitar o conjunto de regras que ordena para um tipo de comportamento esperado. Assim, comenta Mosé (2013, p. 24):

De um capitalismo de produtos, que se viu esgotado em seu mercado consumidor, surge um capitalismo de conceitos, que vende, agora, valores. Quando quase todos já possuem quase tudo,

o atrativo para o consumo não é mais o produto, mas o que ele diz, os valores e conceitos que agrega. [...] De um modo inusitado, o ser humano ganhou valor no século XXI e passou a ser o centro do sistema e a razão dos maiores investimentos financeiros [...]

Ao caracterizar a sociedade como reguladora, o Jovem B3 está se referindo à como ela influencia os indivíduos e dita as suas regras quanto ao modo de se vestir, de se portar e de pensar. Atrelado a isto, o Jovem F3 destaca que a regulação esperada pela sociedade não é aceita pelos jovens. O capitalismo atual, de fato, não atua como há tempos atrás. Conforme Bauman (2001), na sociedade atual, o capital viaja de maneira leve, passa por todos os lugares e pessoas sem preocupação em se fixar em um ou outro ponto, pois ele está em toda a parte, visto e vivido de diferentes formas. Apresenta inúmeras possibilidades que as pessoas correm atrás na esperança de alcançar seus objetivos. O desgaste humano não acontece tanto pela busca dos meios e fins, mas sim pela busca dos objetivos. É como se o mundo fosse repleto de oportunidades a serem exploradas que causam a insatisfação ou reflexão demasiada diariamente na vida das pessoas.

Com relação às respostas dos jovens franceses, sublinha-se uma dificuldade de entendimento do termo “sociedade”, que foi relatado no primeiro momento como alguém que cria uma empresa na França. No decorrer do diálogo acerca do termo, o Jovem F1 destacou que: *“Sociedade é uma maneira, sem falar de lei, que cada um tem direitos e deveres e conseguem se relacionar juntos”*. O Jovem F2 exemplifica o termo “sociedade” apontando para a colega e dizendo: *“[...] na educação de um filho, ela pode educar o filho de uma maneira e a sociedade pode não entender, concordar com o seu modo de educar, mas não significa que ela não está na lei. E não pode seguir a educar a criança como ela entende”*. Assim, denota-se que a resposta acerca do entendimento de sociedade está associada ao modo de agir e se relacionar das pessoas, levando em consideração que existe um conjunto de normas que regem tais aspectos, mas que nem sempre são seguidos.

O indivíduo é o centro do sistema capitalista atual. O perfil deste indivíduo é caracterizado por Mosé (2013) como: criativo, inventivo, capaz de se movimentar, gerando fluxos de investimento e se adaptando às exigências de cada momento. Para isso, não são necessários vários títulos, ou seja, para ter este perfil não necessariamente são exigidas titulações de cursos de graduação ou pós-graduação. Há lugar para pessoas que sabem ler o contexto, conseguem lidar com os conflitos, trabalhar em grupo e aceitam desafios sendo provocadas por estes para buscar as soluções. Assim, há lugar na sociedade para indivíduos que se movimentem rapidamente no enfrentamento das dificuldades diárias, principalmente aquelas que o mercado impõe, com destaque às ações amistosas de relacionamento.

Chama à atenção a colocação do Jovem B7 quando diz que:

Cada vez mais as pessoas têm sua religião própria! Já não caímos mais no golpe das igrejas, onde pagávamos por um lugar no céu! Nos preocupamos pelo meio ambiente, apesar de poucos ainda abrirem mão do lucro exorbitante para salvar o meio ambiente. O Casamento já não é mais o Caminho de todos homens e mulheres do mundo, pessoas estão começando a optar por viver sozinhos!

A leitura contextualizada do Jovem B7 reflete a mudança de paradigmas na história da humanidade. Ao se referir ao poder exercido pela Igreja, deixa clara sua visão de que está ciente do que aconteceu na história e por isso, não se admite que o mesmo comportamento daquela época se repita hoje. O poder estava concentrado no “Um” e hoje está nas relações estabelecidas na sociedade em rede (MOSÉ, 2013).

Na Idade Média, a razão servia unicamente à teologia, período em que fica ainda mais evidente a força doutrinária da Igreja, que exerce poder sobre a população que deve seguir, disciplinadamente, a fé e a devoção. O modelo é rompido por René Descartes (1596-1650) quando coloca a razão como fonte central na busca pelo conhecimento.

Na sequência, o empirismo tenta explicar a forma de o sujeito conhecer o objeto por meio da experiência. Teoria que apresenta uma ciência empírica, baseada em experimentação e observação. Immanuel Kant (1724-1804) inaugura a teoria do conhecimento do criticismo apontando para os limites da razão com uma crítica à metafísica (MOSE, 2013).

A descrença na Igreja, que coloca Deus acima de tudo e de todos, possibilitou a expansão da ciência moderna que ofereceu liberdade de pensamento, principalmente com relação à religião e à fé. Nesse rumo do questionamento quanto à maneira de conhecer, também as formas adquiridas pelo capitalismo e a sociedade como um todo se desenvolveram ao longo da história. Quando Bauman (2001) inaugura sua teoria, faz uma crítica da sociedade moderna como o *império da ordem*. A metáfora da ordem, assim, como da solidez, utilizada pelo autor, geraram o seu contrário, a desordem, o caos, a ambivalência. Para tanto, Bauman (2001) apresenta a metáfora da liquidez para caracterizar a presente fase da sociedade, dita por ele, como sendo uma “nova fase.” Nesse sentido,

As crianças hoje em dia estão começando a mudar os seus valores, sua visão em relação à vida! Os jovens têm outra visão em relação ao meio ambiente, ao casamento, as drogas, ao trabalho e ao 'mundo' que vivemos. A tecnologia, apesar de poluir o mundo, agora está com uma tendência, 'despoluir' o mundo! Cada vez mais as fábricas poluem menos, os carros poluem menos e são mais econômicos, estamos optando por recursos renováveis! Muitos biólogos estão tentando acertar o que nossa 'Era Passada' errou, com a popularização da internet! É um novo mundo hoje! Hoje nenhuma empresa vive passando os clientes para trás, a internet é uma arma do consumidor! Acho que a internet é a mudança mais significativa do mundo atual (JOVEM B7).

A sociedade em rede é tida por Mosé (2013) como a organização atual das relações, lugar no qual o poder se encontra. “Na nova sociedade, tem poder quem agrega pessoas e faz isso quem tem alguma coisa a dizer, quem tem algum tipo de conteúdo

e quem compartilha. É em torno do saber que as pessoas se colocam, especialmente em torno das pessoas que produzem saber” (MOSÉ, 2013 p. 26-27). Uma das principais ferramentas que suscitou mudanças na sociedade foi a internet. Com ela, a democratização do acesso à informação tem colocado às pessoas lado a lado com as mesmas condições de uso. A sociedade em rede permite este acesso democratizado à informação e ao conhecimento.

Não somente o Jovem B7 fala da internet como a mudança mais significativa da sociedade, mas também o Jovem B8 a cita e complementa que “a *internet conectou o mundo, mas desligou as pessoas*”. Com relação à mudança de valores apontada pelo Jovem B7, Mosé (2013) diz que valores são criados e têm a sua importância conforme o momento, o tempo em que se aplicam. Assim, a autora reitera que vivemos em uma transição, vivemos um contexto de horizontes diferentes do que tínhamos antes, porém, esse contexto ainda não é consistente. O quanto as relações se expandiram com a internet, denota a ousadia com a qual ainda não se sabe lidar completamente. O momento é de instabilidade dos valores.

Neste sentido, os jovens brasileiros apresentaram valores que podem contribuir para os problemas da sociedade, como por exemplo: solidariedade, responsabilidade, respeito e humildade. Assim, nota-se que há um perfil de jovem capaz de propor mudanças e de fazer sua parte, um jovem crítico que observa a realidade e consegue comparar diferenças de tempos e espaços nos quais está inserido.

Relacionado a isto, pode ser destacada a formação integral como um dos pilares fins dos CEFFAs. A pedagogia da alternância espera formar jovens que atuem de maneira crítica, protagonista e cidadã. Os discursos se destacaram pela visibilidade de tais características em cada jovem que opinou, motivado também pela fala do colega anterior. Esta possibilidade foi oferecida no grupo focal, que oportunizou a fala de todos e a reflexão de conceitos na participação coletiva.

Por mais dificuldades que os jovens franceses apresentaram inicialmente ao questionamento acerca da “sociedade”, o desenvolvimento do diálogo proporcionou falas contextualizadas a partir do “eu”, da percepção de cada um inserido em contextos de relações interpessoais.

Destacam-se as características da sociedade citadas pelos entrevistados: imediatista, rápida, consumista, individualista, desigual, egoísta, desequilibrada, influenciadora, padronizadora, reguladora e preconceituosa. Tais características revelam muito do que é dito por Bauman (2001) como a sociedade líquida. Em vários momentos, as respostas evidenciaram a prática em que estes aspectos são observados, vivenciados, afinal, todos compõem a sociedade. A partir desta reflexão inicial sobre a categoria sociedade, passa-se a falar da categoria “jovem”.

O PERFIL DE JOVEM DAS CFRs BRASILEIRAS E FRANCESAS

O Gestor F4 anuncia dois públicos diferentes, dois tipos de jovens formados na MFR. A saber:

O jovem que vem com a motivação vai seguir todo o projeto, mesmo se mudar seu projeto, está preparado, para pesquisar e estudar, vai saber entender o seu contexto e se posicionar para bem atuar. Há o jovem que vem com a ideia de ser só empregado e não vem buscar todos os projetos que oferecemos, não aproveita todos os projetos que a MFR oferece. Amanhã ele vai estar preparado para ser empregado, o que veio buscar finalmente. Mesmo tendo sua matrícula no ensino superior não consegue, não aguenta. Há um nível que ele não veio buscar na MFR. Independente da profissão que vai exercer (GESTOR F4).

“Há 10 anos a escola recebia outro tipo de jovem. Vinham com o projeto pré-definido”, complementa o Gestor F4. O jovem, ao vir estudar na MFR, já sabia o que pretendia futuramente desempenhar

em sua profissão, o que é diferente de hoje. Na França, as MFRs podem oferecer formação de nível médio, formação técnica e profissional, tida por eles como o ensino superior, porém, 60% dos jovens se formam tecnicamente e apenas 40% buscam as universidades, conforme relato do mesmo gestor. Ao se formar na MFR, o jovem poderá a partir para a pesquisa e mais estudos, alcançar outros horizontes como é afirmado. Assim, percebe-se na fala do gestor que há uma instrumentação por parte da entidade para preparar este jovem ao mundo do trabalho, porém, nem todos aproveitam tudo àquilo que é oferecido. Entende-se que os anseios pessoais são diferentes e nem todos os indivíduos têm o desejo de empreender, ser donos do seu próprio negócio, alguns gostariam apenas de possuir a formação básica e ter um trabalho que garanta o seu sustento.

Na concepção do Gestor B2, *“não é mais tão fácil agradar o jovem. São oferecidas condições que não são atrativas aos jovens”*. Nota-se que o perfil de jovem é diferente daquele que buscava a formação na CFR no seu início de atividade. Ele continua afirmando que *“percebe o descaso dos jovens com relação à continuidade dos estudos. Ele quer logo ganhar dinheiro. Ensino Superior era algo muito esperado, desejado pelos jovens, hoje não se percebe esse interesse”*. Neste sentido, Almeida, Gomes e Bracht (2016, p. 01) já se perguntaram *“qual o sentido de uma educação para toda a vida na sociedade líquida?”*. Segundo os autores, este é um questionamento presente na sociedade quando as condições de volatilidade e maleabilidade circundam o tempo todo, em qualquer espaço.

Ao questionamento dos autores, que escrevem a partir das leituras de Bauman (2001), compreende-se que a realidade na qual se insere é diferente da realidade anterior, o que não significa dizer que a educação perdeu o seu valor. Talvez seja prudente dizer que a educação, feita nos moldes anteriores (no estágio sólido da sociedade), não produz resultados eficientes na presente fase (em seu estágio líquido).

Isso é dito por Bauman (2001), Veiga Neto (2007) e também por Mosé (2013). Veiga Neto (2007, p. 102) reitera que “[...] é no descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar ‘crise da escola’”.

A diferença dos alunos, hoje e ontem, é também percebida pelo Diretor B1, que salienta que o aluno da CFR é um aluno que tem acesso às tecnologias e essa talvez seja a principal diferença que marca os tempos diferentes. Além disso, “*não são somente filhos de agricultores que procuram a instituição para estudar. Há também o ‘jovem excluído’ de outras escolas que ‘cai’ na CFR*” de acordo com o diretor. No que concerne a diferença de origem dos jovens, destaca-se como uma demanda relativamente nova das entidades no sul do Brasil, haja vista, o surgimento das mesmas esteve ligado à formação de jovens agricultores. O que não mudou, porém, não são somente filhos de agricultores que procuram a instituição.

A partir da resposta do Diretor B1, nota-se que a procura pela CFR se dá por dois perfis de jovens. O primeiro perfil é de filhos de agricultores, na sua maioria, que desejam ter uma formação voltada à agricultura porque já são (alguns) incentivados pelos pais a permanecer na atividade. Outros são motivados por conhecidos que já estudaram na CFR, mas também, filhos de agricultores. O segundo perfil, é o jovem urbano que procura a CFR para ser “ouvido” e “compreendido”. É um jovem que já enfrentou dificuldades para permanecer em escolas convencionais do Ensino Médio e encontra na CFR mais que uma escola, pois, o itinerário da alternância permite a convivência maior entre colegas e monitores, bem como, o envolvimento em atividades de uma “casa” propriamente dita.

A resposta do Diretor F2 se assemelha com a resposta do Diretor B1 quando afirma que há dois perfis de jovens que buscam a MFR. Um deles está relacionado com a sua origem interiorana e a

isso relaciona o comprometimento e participação também das famílias na formação do jovem. O outro perfil se refere à origem de outras regiões francesas e também às desestruturas familiares destes jovens, como por exemplo, pais divorciados que têm mais dificuldades de acompanhar a formação dos filhos. Como as CFRs trabalham em regime de internato, os jovens podem permanecer por uma semana na escola, na qual são criados vínculos afetivos que aproximam os mesmos de forma a configurá-los como sendo uma família. Este segundo perfil é semelhante ao perfil descrito pelo Gestor F4 quando fala do jovem que não aproveita todos os projetos oferecidos na escola, seu propósito maior é ter a formação básica.

O Gestor B1 expressa sua preocupação com a procura de jovens urbanos às CFRs, haja vista, as entidades surgem no sul do Brasil para trabalhar a formação dos filhos de agricultores e, por consequência, os projetos profissionais de vida (PPV) destes jovens são voltados à agricultura familiar. Ele comenta:

Nós trabalhamos o PPV voltado ao meio rural, mas como trabalhamos a formação humana, temos que levar em consideração o jovem urbano que quer estudar na CFR, e já temos exemplos disso. [...] o PPV é outro que não o de agricultura e não se consegue, muitas vezes, trabalhar a parte humana dentro dessas formações, é um técnico (GESTOR B1).

O Gestor B1 concorda que as CFRs ainda trabalham o protagonismo, a inovação e existem ferramentas, até mesmo com outras entidades parceiras, para incentivar o empreendedorismo na formação pela alternância. Percebe que alguns conseguem desenvolver tais habilidades junto às famílias no meio rural, outros pensam seus projetos fora da propriedade e reconhece que outros não têm clareza daquilo que pretendem. Nesse sentido, explica que se tenta trabalhar para que o jovem entenda o projeto de vida no seu objetivo, sua essência. Para tanto, nota que existem dificuldades para trabalhar projetos profissionais de vida que não sejam voltados à agricultura, pois, a essência

das CFRs no sul do Brasil é a formação voltada à agricultura familiar. Por fim, o Gestor sinaliza a necessidade de mudança cautelosa, no sentido de diversificar as formações sem perder a formação diferenciada que a pedagogia da alternância oferece desde muitos anos.

Os perfis de jovens evidenciados nas respostas de gestores e diretores, apontam para a reflexão das relações de vida em uma sociedade que se transforma. Os reflexos desta sociedade em transformação impactam o contexto escolar e o forçam a modificar concepções e maneiras de educar. Originalmente, a proposta educativa da CFR nasceu com o objetivo de responder aos anseios da população rural de um determinado local, oferecendo ao jovem perspectivas de continuar na agricultura. No contexto francês, as Casas diversificaram suas formações conforme a demanda dos lugares e ampliaram sua atuação, consolidando-se em espaços diferentes. No contexto sul brasileiro, especialmente no Rio Grande do Sul, a formação em alternância, que nasceu com o mesmo propósito da França, continua oferecendo a formação em agricultura, porém, com a titulação de Ensino Médio. Já no Paraná e Santa Catarina, alguns cursos técnicos são oferecidos, conforme já relatado.

Dito isso, entende-se mais claramente o que os entrevistados apontam como sendo o perfil de jovem que busca a CFR para estudar. No Brasil, são jovens filhos de agricultores na sua grande maioria, mas também, jovens urbanos, em menor número. Na França, jovens advindos de regiões mais interioranas parecem buscar a formação da MFR com propósitos diferentes daqueles jovens que possuem algum problema na estrutura familiar e parecem não apresentar propósitos pensados de antemão. Assim, o relato do Diretor F2 evidencia o papel da família que, neste último caso, não acompanha com frequência o jovem em formação.

Não se trata de dizer que a família determina o caminho a ser seguido pelo jovem em formação na CFR e que problemas de relacionamento familiar prejudicarão a formação do jovem. Trata-se de refletir

sobre aspectos que influenciam na construção de um perfil de jovem, que aqui foi mencionado pelos entrevistados e se buscou entender melhor, a partir da contextualização histórica. “Jovens excluídos” de sistemas convencionais escolares, também compõem o quadro de jovens das CFRs, conforme dito pelo Diretor B1. Diante disso, além de frisar a diferença de perfis de jovens, muito associado à origem (urbana ou rural), reitera a procura pela formação nestas instituições pelo diferencial que oferece, destacado como “formação humana.”

Sendo assim, com relação às ferramentas citadas pelo Gestor B1, citam-se os instrumentos pedagógicos mencionados nas entrevistas e/ou percebidos por meio da observação. Faz-se aqui uma ressalva para explicitar a dificuldade de cumprir com o instrumento de coleta de dados da observação na sua íntegra, devido à ausência de aulas presenciais, em função da pandemia da COVID-19. Para tanto, no momento em que são referenciados os instrumentos pedagógicos, acompanha a referência das práticas desenvolvidas pelas CFRs percebidas e relatadas.

A PRÁTICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ELEMENTO CENTRAL DA FORMAÇÃO NAS CFRs BRASILEIRAS E FRANCESAS

Inicialmente, retoma-se a pedagogia da alternância como um dos pilares dos CEFFAs. Ela compreende um dos pilares meio, pois é tida como uma metodologia e pedagogia apropriada à formação dos jovens. A alternância de tempos e espaços permite que jovens e famílias se movimentem pelo itinerário que oferece a escolarização em conjunto com o desenvolvimento das atividades agropecuárias (ou outras) das famílias. Assim, a realidade socioprofissional do jovem se

torna objeto de estudo quando é observada, analisada e campo de aplicação. O itinerário da alternância compreende uma semana na CFR e duas semanas na propriedade rural ou urbana.

Historicamente, as CFRs do sul do Brasil, surgem com o propósito de qualificar para a agricultura familiar na forma de curso livre. Com o passar dos anos, é oferecida a mesma qualificação, porém, com a certificação do Ensino Médio. Como exemplo, cita-se a CFR de Alpestre/RS, que foi fundada em 02 de agosto de 1998 e, até 2013, ofertou apenas a qualificação para agricultura familiar. A partir de 2014, a instituição passou a ofertar o Ensino Médio em parceria com a CFR de Frederico Westphalen/RS, que já tinha liberação para oferecer o mesmo. Esta forma de atuar é caracterizada como escola mãe, quando os alunos são matriculados em uma escola e as aulas são ofertadas em outra. Neste sistema, formou-se a primeira turma em 2016, a partir de 12 de janeiro de 2017, a CFR de Alpestre/RS é reconhecida como Escola de Ensino Médio, pelo Conselho Estadual de Educação. Conforme seu projeto político pedagógico:

A articulação, entre tempo de CFR e tempo de ocupação produtiva na propriedade familiar, orienta-se pelo princípio da necessária interdependência entre teoria e prática, saber e vivência, conhecimento e experiência ou do aprender fazendo e da educabilidade concomitante entre duas ou mais gerações. O fluxo contínuo, entre CFR e famílias, é constituído por uma semana inteira e em regime de internato na CFR e por duas semanas no território familiar. Tem-se, com isso, um ano escolar formado por 14 semanas completas de formação na CFR e 28 semanas de formação no meio socioprofissional, mesclando estudo e trabalho na CFR e trabalho com estudo do território familiar, com o acompanhamento de técnicos educadores (PPP, s/d).

As atividades desenvolvidas nas CFRs são orientadas pelos instrumentos pedagógicos organizados no Plano de Formação. Segundo Begnami (2003, p. 15) o Plano de Formação:

[...] é a organização geral da formação em um CEFFA. Ele representa uma estratégia de organização das alternâncias. É através dele que se articula, de forma mais coerente, os espaços e tempos de estudo na escola com os espaços e tempos na família, comunidade, enfim, no meio socioprofissional. Ou seja, o plano de formação organiza as atividades para cada espaço e tempo. Consequentemente, proporciona integração desses espaços, permite a realização de uma alternância integrativa, verdadeira, evitando a dissociação da prática com a teoria, do trabalho e das experiências da vida com o estudo e a reflexão na escola.

O Plano de Formação, ao organizar as atividades para cada espaço e tempo, apresenta-se como uma ferramenta importante na orientação do processo formativo em tempos de liquidez. Esta afirmação se torna possível quando analisadas as palavras de Begnami (2003) e de Bauman (2001), quando escrevem a respeito dos fluídos e sua relação com o tempo e o espaço que ganham conotações diferentes na “nova fase” da sociedade. Ainda sobre o Plano de Formação, ele é elaborado a partir da leitura do contexto dos jovens por meio de uma pesquisa participativa, da qual surgem os temas geradores. Os mesmos são organizados no Plano de Formação, em consonância com os conteúdos orientados para cada área do conhecimento. A partir disso, os recursos didáticos colaboram no desenvolvimento das aulas propriamente ditas, sendo eles: planos de estudo, colocação em comum, caderno da realidade, cadernos pedagógicos, visitas de estudo, visita dos educadores, experimentação e avaliação (PPP, s/d).

Com relação às práticas desenvolvidas nas CFRs, os entrevistados sinalizaram as principais que, segundo eles, melhor preparam o jovem para os desafios da sociedade atual. Nesse sentido, o Gestor B1 enfatiza a **prática dos instrumentos**, de maneira geral, como contribuinte para uma formação que prioriza a parte humana. Segundo ele, *“não vamos conseguir avançar se não trabalhar o humano. Pensar só a questão financeira é acelerar o processo contra nós mesmos. Muita ênfase na formação humana”*. Assim, destaca o **encontro das**

famílias como ação importante na formação, as **visitas** que oportunizam ver outras realidades, bem como a abertura para uma nova ideia. Também destaca o trabalho feito a partir da **agroecologia**, afirmando que “*é preciso trabalhar mais forte*” como uma das alternativas que se destacam dentre as práticas desenvolvidas na agricultura quanto à produção de alimentos mais limpos e nutritivos. Para tanto, enfatiza que compartilhar espaços orienta para um comprometimento com a sociedade por parte dos envolvidos.

O Diretor B1 menciona a importância das **experiências compartilhadas** na formação dos jovens e também as **visitas de estudo** que podem servir de exemplo e motivação. Ele reforça que os jovens são instigados e motivados a partir de pequenas ações diárias para fomentar o empreendedorismo, com vistas ao principal objetivo que é “**preparar o jovem para a vida**”. O Diretor entende que o modo como a alternância se desenvolve em seu itinerário, permite que os jovens se formem com este diferencial, que só acontece porque o jovem tem a escola como uma casa e nela cria vínculos como de uma família. Assim, além de aprender conteúdos científicos, trabalhados a partir da sua realidade, desempenha tarefas rotineiras de uma casa em conjunto com o grupo, o que colabora na formação de valores como respeito à diferença, comprometimento e responsabilidade.

Nesta linha de pensamento, os Gestores B2 e B3 também reiteram a organização em **setores** como proporcionadora de uma formação diferenciada, ou seja, quando o jovem está na CFR por uma semana, ele fará parte de equipes que ora serão responsáveis pela cozinha, ora estarão na coordenação das atividades na horta e assim por diante. Na concepção dos gestores, a **formação humana** é o ponto principal que diferencia a CFR de outra escola. É a partir desta formação que se constrói um laço de amizade, afetividade, aprende-se a lidar com as diferenças, pois o espaço compartilhado é também

individualizado. Esta convivência faz com o que o jovem saia preparado da CFR para atuar em qualquer que seja a profissão.

Dentre os instrumentos pedagógicos, tanto o Gestor B2 como o Gestor B3 chamam a atenção para o **estágio** como mola propulsora de abertura ao mundo do trabalho. Os gestores trabalham com a formação técnica em suas CFRs, para tanto, a prática do estágio é recorrente porque se trata de um componente curricular obrigatório. O Gestor B2 ainda chama a atenção para o **projeto profissional de vida** construído pelos jovens e orientado pelos professores. Esta prática aproxima a CFR da família, segundo ele. Conforme seu relato, a partir de 2014 o estágio ocorre durante os três anos de formação, tendo no último ano a maior carga horária. *“Como os cursos técnicos oferecidos são na área da agricultura, poderão fazer o estágio em atividades diferentes nos dois primeiros anos e repetir a atividade que mais gostaram no 3º ano ou fazer em ramo diferente”*, explica ele.

Os estágios são destaque também na fala do Diretor F2, haja vista que, *“a formação proporciona uma vivência que antecipa o que vão enfrentar depois”*. Percebe-se então, que a inserção no mundo do trabalho, por meio de um **estágio**, contribui significativamente na formação deste jovem, essencialmente porque é a partir desta prática que pode experimentar antecipadamente aquilo que exercerá depois como profissão. O Diretor compara o ambiente dos estágios com a sociedade dizendo: *“aqui é uma pequena sociedade que vão aprender”*.

Ao que diz o Diretor F2, pode ser melhor visualizado com o relato da visita feita, durante estadia na França, ao Sindicato da Construção Civil, cuja responsabilidade estava nos contratos de aprendizagem entre jovens e empresas. O Sindicato estava organizado em três Câmaras, sendo elas: da Agricultura, do Artesanato e do Comércio. O mesmo faz a sensibilização e orientação aos jovens para com as formações defendidas por cada uma das Câmaras, assim como incentivam a organização cooperativa entre os trabalhadores. Outro exemplo é a relação

da MFR de Cormaranche, que oferece formação em marcenaria, com empresas locais e do Território. A relação existe desde que a MFR foi fundada neste local, pois, só se instalou nesta cidade devido à mesma produzir muita madeira. A partir disso, a própria madeira utilizada nas aulas práticas advém de uma empresa que fornece a matéria-prima, depois os estágios remunerados são realizados em empresas. Além disso, os alunos desenvolvem projetos em marcenaria para outros países e participam de feiras e exposições divulgando seu trabalho.

Cabe destacar que o elemento “prática” foi muito citado nos discursos dos entrevistados. Faz-se uma ressalva aqui para dizer que quando se perguntou sobre as práticas desenvolvidas nas CFRs que tinham como objetivo preparar o jovem para os desafios da sociedade atual, percebeu-se que os entrevistados, especialmente gestores e diretores, mencionam alguns exemplos, porém, a “prática”, de modo geral, da pedagogia da alternância é relevante e isso já é o suficiente para se diferenciar de outras escolas. Portanto, a **prática da pedagogia da alternância** por si só já desempenha, conforme relato dos entrevistados, uma diferença notável nos jovens formados, especialmente, na relação educação e trabalho.

Na perspectiva de entender o que mais chamava a atenção dos jovens na pedagogia da alternância, questionou-se sobre as práticas/atividades desenvolvidas que, na opinião deles, mais colaboravam na formação. As respostas não se distanciam das falas já apresentadas. O Jovem F1 apontou o seguinte: *“há 4 anos estou na MFR e sei que cresci aqui, vivendo coisas como na vida de verdade, por isso não tenho medo de ir ao trabalho, é uma experiência profissional. Para mim, uma profissão não se aprende a escrever em uma aula e sim na prática, treino”*.

O Jovem B8 comenta:

[...] na escola os conteúdos são mais voltados para agrárias, mas o que eu vejo é que na CFR o ensino é mais voltado para a vida. Na CFR a gente acaba se tornando família e na família a

gente se torna meio professor. Já levei muito conhecimento da CFR para minha casa. Isso é a diferença das outras escolas.

Em consonância, o Jovem B3 diz:

[...] a pedagogia da alternância traz a possibilidade de alternarmos o conhecimento teórico com a prática do aprendizado. Também incluindo a troca de conhecimentos da realidade uns dos outros, uma convivência familiar na qual conseguimos nos soltar e ser quem realmente somos, o aprendizado que adquirimos nesse sistema também é muito mais proveitoso do que em uma escola normal.

Com relação à resposta do Jovem B8, pode-se dizer que a menção aos conteúdos da área de ciências agrárias se deve a especialização oferecida na agricultura familiar. Não só ele, mas outros jovens destacaram este item na formação. Nota-se que ambos os Jovens citados anteriormente comparam a formação na CFR com escolas tradicionais e reconhecem essa diferença com admiração ao trabalho da Casa, principalmente por estar muito próxima à convivência familiar. É interessante a interpretação que o Jovem B3 faz da alternância que ocorre entre o conhecimento teórico com a prática. Ele percebe a alternância de tempos e espaços e o que cada um representa na sua formação.

Salienta-se que essa seção apresentou os discursos sobre práticas e sobre a pedagogia da alternância, sem separar as categorias, porque ambas vieram acompanhadas nas falas dos entrevistados. A pedagogia da alternância em si, é tida como uma concepção pedagógica e também como uma metodologia, haja vista, é um dos pilares meios dos CEFFAs. Nesse sentido, não há motivo para separar as categorias, tendo em vista sua complementaridade.

Destaca-se, a partir das opiniões de gestores e diretores brasileiros, a prática da pedagogia da alternância com seus instrumentos pedagógicos como elemento fundamental para uma formação humana no preparo dos jovens para a vida. Sublinha-se neste contexto,

práticas como as visitas de estudo que oportunizam ver outra realidade, o compartilhamento de experiências que pode motivar os jovens para algumas mudanças, o projeto profissional de vida e a organização por setores das tarefas na CFR em semana de aula. A organização por setores de tarefas se configura na divisão de atividades semelhantes à de uma casa, o que por sua vez, pode colaborar no fortalecimento da responsabilidade, da independência e do respeito ao próximo, já que os setores são organizados por grupos de alunos.

O envolvimento dos alunos em tarefas rotineiras, que não as aulas propriamente ditas, é uma realidade brasileira e francesa. Como exemplo da França, pode se citar o empenho dos jovens no preparo da mesa para servir as refeições aos próprios colegas e aos visitantes. Durante as refeições, alunos, diretor e visitantes ocupavam o mesmo espaço. Este envolvimento aproxima pessoas, estabelece respeito e empatia entre as mesmas. Além disso, proporciona momentos semelhantes aos de um ambiente familiar, o que é destaque nas opiniões dos jovens brasileiros ao falar do que mais colabora na formação deles.

Outro elemento que apareceu como prática importante das CFRs é o estágio, citado pelos Gestores B2 e B3 e pelo Diretor F2. O estágio na França é uma prática desenvolvida junto à propriedade rural do jovem, de outra família e/ou nas empresas com atividades afins da formação dos jovens. Segundo o Diretor F2 é um momento muito importante, pois, o jovem pode experimentar aquilo para o que está se preparando para trabalhar futuramente. Durante o estágio, na França, já é possível estabelecer contratos de trabalho, tornando-se assim, um estágio remunerado e, depois de formado, o jovem poderá definitivamente ser contratado. No sul do Brasil, estados de Santa Catarina e Paraná oferecem estágio em suas formações porque os cursos oferecidos são de formação técnica, ou seja, é de nível médio profissionalizante. As CFRs do Rio Grande do Sul, nas quais há formação de nível médio com qualificação na agricultura familiar,

o estágio ocorre na propriedade do próprio jovem, pois, é neste espaço que desenvolve seu PPV, na grande maioria.

Portanto, todas as práticas aqui mencionadas fazem parte da pedagogia da alternância, ou seja, seu método implica em todas as práticas aqui citadas. É uma via de mão dupla, por isso, a não separação das categorias. A alternância não é só uma teoria, mas também a prática que leva em consideração a realidade dos jovens. Seus contextos de vida se tornam objetos de estudo que são aprofundados em bases teóricas e problematizados para se tornar um campo vivo de observação e aplicação. Eis o itinerário da alternância, ver-julgar-agir.

A realidade como princípio formador nas CFRs brasileiras e francesas

Esta seção é, aparentemente, reduzida, porque a categoria “realidade” já ficou bastante exposta nas opiniões dos entrevistados. Faz-se um apanhado para dizer que a realidade aparece com três conotações diferentes nos discursos. Na perspectiva dos gestores e diretores ela é elemento chave para pensar a formação em alternância, representa o lugar do qual se parte, é o início. Na percepção dos jovens, a realidade observada é tanto a própria como a de outros jovens, é elemento-chave para ampliar o conhecimento e o olhar da própria prática. Além destas conotações, a realidade pode estar associada, como apareceu no relato do Gestor F4, ao contexto do tempo presente, contexto esse em que se aplica a pedagogia da alternância. Esse gestor relaciona a sociedade atual com a educação como se pode perceber:

Hoje o jovem vem procurar uma coisa de qualidade que antes não vinha procurar. A qualidade que ele procura é algo que a internet não pode dar. A MFR, qual seja, em que perfil de formação seja, pode dar informação técnica e acompanhamento que o jovem não pode encontrar em outro local. É importante! Quando

jovem e família entram na MFR, se dão conta de certa modernidade, pois, não estamos fazendo um ensino tradicional, não é o que o jovem procura (GESTOR F4).

O Gestor F4 entende o papel central que as tecnologias exercem na formação dos jovens, tanto que cita, na sequência do seu discurso, o exemplo da parte de informática que será substituída, para que a próxima turma tenha *tablet* e todos os trabalhos possam ser feitos nestes equipamentos interligados ao quadro interativo. O elemento interatividade é destaque, *“porque isso faz parte da maneira de formar um jovem hoje. O jovem não vem para ficar sentado e escrever”*, acrescenta o gestor. Independente da profissão, entende que foi dado um passo adiante e usa como exemplo a formação em agricultura dizendo: *“mesmo na agricultura, os materiais são bastante tecnológicos, pois, como vamos seguir com o lápis e o papel se as tecnologias estão presentes na agricultura?! Quando o jovem sair da MFR vai trabalhar com os comandos de um trator que poderá trabalhar sozinho”* (GESTOR F4).

Além do papel central que o gestor atribui às tecnologias, reconhece que há uma formação ou aspectos da formação que a internet não pode oferecer. A qualidade com que se refere inicialmente demonstra que mesmo uma sala de aula equipada com tecnologias de última geração, se a formação não dialogar com tais tecnologias, de nada servirão. O uso da tecnologia sem um propósito não chamará a atenção dos jovens que pretendem estudar nas MFRs. O gestor reconhece que existem inúmeras oportunidades de formação, inclusive as MFRs são muitas, então é preciso se diferenciar para chamar a atenção dos jovens e famílias.

A percepção dos jovens é de que a realidade observada é um elemento que contribui na formação em alternância. Conhecer outras realidades é tido pelo Jovem B1 como ação que mais contribui na sua formação. Ele explica: *“[...] trocar ideias concretas e tirar dúvidas juntamente com o apoio e suporte presencial nessas semanas da CFR”*. Co-

nhecer as realidades uns dos outros e poder aprender com elas a partir do diálogo e até mesmo por uma análise do que é observado, contribui na construção do conhecimento segundo o Jovem B1. O Jovem B3, ao falar da pedagogia da alternância de modo geral, reforça a ideia de importância da “troca de conhecimentos da realidade uns dos outros”.

Na França, pode-se citar a importância do local, do Território, como exemplo da categoria “realidade”. O surgimento das MFRs está associado às demandas locais, as mudanças e reestruturação das mesmas também se articulam com o entendimento do Território para o que é prioridade. No Brasil, o surgimento de CFRs também esteve vinculado às demandas locais, porém, este aspecto esteve muito mais presente na fala dos entrevistados franceses, por isso, aqui mencionado.

Assim, é percebida a importância do elemento “realidade” tanto por gestores, diretores e jovens, mesmo que tenha conotações diferentes. Suas percepções revelam o lugar da realidade do jovem na base que sustenta uma estrutura teórica e metodológica. Os jovens, por sua vez, reconhecem isso quando enfatizam o trabalho desenvolvido a partir da realidade e o que isso implica na formação. Trata-se de uma formação que parte da realidade para voltar à realidade. Tem sentido para os sujeitos envolvidos e por isso se apresenta como uma proposta educativa adequada aos mesmos.

DESAFIOS POSTOS ÀS CFRs BRASILEIRAS E FRANCESAS

Perguntados sobre os desafios que a sociedade atual impõe às CFRs, apresentam-se várias respostas dependendo do contexto. Primeiramente, quanto à dificuldade de entendimento da proposta pedagógica das CFRs por parte da sociedade, destacam-se as mesmas

no Brasil e na França, porém, em tempos diferentes. Os diretores entrevistados mencionam que a instituição não é bem vista pela sociedade, há um entendimento generalizado de que os jovens que estudam nas CFRs são aqueles que têm dificuldades para se manter na escola tradicional. Embora o relato do Diretor F2 é de que a França tenha encontrado esse tipo de dificuldade no início da implantação das MFRs no Território, no Brasil, há evidências de que esta mentalidade permanece devido ao relato do Diretor B1.

Quanto à dificuldade financeira, esta é mencionada por todos os gestores e também diretores. Outra evidência destacada pelos gestores brasileiros é a dificuldade de entendimento da proposta pedagógica da alternância por parte dos profissionais quando não trabalham somente na CFR. Com relação a esta última dificuldade, destaca-se o relato do Gestor B1 quando diz que *“temos uma dificuldade em todas as CFRs, o tempo que este profissional tem disponível para a CFR. Nenhum vive a CFR, nenhum pensa só a CFR, acaba dando aula em outra escola, é outra metodologia e sem querer traz isso pra dentro e acaba poluindo”*. Na opinião dele, a formação constante é necessária para resolver ou pelo menos, amenizar os efeitos dessa realidade.

Os Ministérios da Agricultura e da Educação são os principais responsáveis pelos recursos financeiros das MFRs. Conforme relato do Diretor F2, 60% dos recursos para as MFRs são provenientes dos Ministérios, 25% são recursos das famílias¹⁷ dos jovens estudantes e o restante, conforme necessidade, é buscado em outras fontes, principalmente pela submissão de projetos que podem ser até mesmo desenvolvido com empresas francesas.

Em instituições do sul do Brasil, nota-se que a busca por recursos financeiros é constante. Com a oferta do Ensino Médio se obtém uma parte dos recursos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

17 Cada família paga entre 2 e 3 mil euros para manter seu filho na MFR.

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), mas em grande parte se busca por meio de convênios com Prefeituras Municipais e/ou outras entidades que apoiam as CFRs, além de projetos que podem ser desenvolvidos em parcerias ou submetidos para conseguir mais recursos. Há também uma colaboração por parte das famílias, que é gerida conforme a realidade de cada instituição.

De modo geral, entende-se o desafio financeiro sob duas perspectivas, a partir dos relatos de entrevistados. Quando há escassez de recursos e é preciso buscar por meio de diferentes iniciativas, embora seja esse um fator de dificuldade, há maior liberdade da instituição para gerir seus recursos. Quando a fonte de recursos é única ou quase exclusiva, embora seja um fator de facilidade, a instituição tem menos liberdade para gerir e pode ainda ter menos espaço para exercer sua autonomia.

O Diretor B1 cita a ausência de um número representativo de pessoas que defendam as CFRs. Aliado a isso, está a colocação do Gestor B1 quando cita como exemplo a população de Frederico Westphalen/RS, “70% da população não conhece a CFR”. Ele complementa, “*nisso temos que avançar! Que possam entender a proposta como diferencial, enfatizada pela formação humana. É conhecida mundialmente e ainda tem dificuldade de entendimento na região*”. Apresentar a pedagogia da alternância para atores locais pode ser uma estratégia de angariar adeptos à defesa da CFR, bem como, recursos financeiros.

Há outro fator que deve ser levado em consideração quanto ao cenário de Frederico Westphalen/RS, como apresentado pelo Gestor B1. O gestor fala das particularidades de cada instituição e cita o município em questão como um polo de formações diferentes e ao mesmo tempo voltadas ao mesmo público. Um exemplo é o antigo Colégio Agrícola, hoje, Instituto Federal Farroupilha (IFFAR): “*Não tem como a gente concorrer. O público é o mesmo. Se eu quero um curso técnico, com diploma, arrumar emprego, Colégio Agrícola é o melhor*”. Já uma formação que pense a sucessão, a formação da pessoa e seu desenvolvimento como

liderança, a proposta da CFR é a mais adequada e “*é por isso que a proposta veio para o estado*” (GESTOR B1).

Percebe-se no relato do gestor a retomada da proposta inicial, pela qual se buscou a implantação da CFR na região. Há uma preocupação nas suas palavras em não perder a “essência” desta proposta, mesmo que ele afirme a mudança necessária. Quanto à mudança, cita pelo menos dois aspectos a serem levados em consideração: a sucessão familiar e a produção de alimentos. Ambos os aspectos se ligam à formação oferecida, ensino médio com qualificação em agricultura familiar. Conforme o Gestor B1, a sociedade ainda espera que a CFR faça a sucessão familiar, com relação à produção de alimentos se questiona: “*eu quero um alimento barato e de qualidade, como produzir um alimento nessas condições? Como a gente trabalha isso com os nossos jovens hoje?*”. Ele volta a citar o trabalho com a agroecologia, mas pondera que os jovens questionam sobre a rapidez na produção. “*São duas questões que eu acho que precisam discussão, formação, para que essas pessoas tenham calma, que consigam trabalhar mais a longo prazo*”.

Com relação à sucessão familiar, percebe-se na região do Médio Alto Uruguai, com raras exceções, o não envolvimento de gestores e demais lideranças locais no processo de sucessão, haja vista, não são oferecidas condições para que o jovem fique no meio rural. O Gestor B1 reitera que a CFR vive essa realidade muito de perto, pelo trabalho que realiza com o público rural. Acrescenta que trabalha muito forte a sucessão familiar com o jovem, mas esquece da família e da sociedade: “*Quem não participa desse processo, acha que a sucessão deveria acontecer como antigamente. É algo que nos desafia enquanto formadores de jovens, como fazer, tendo em vista que a sociedade espera isso da escola. Se não tiver abertura dos pais ou outro sucessor, a sucessão não vai acontecer*”.

O Gestor B1 menciona, mais do que uma vez, a importância da formação na mudança das pessoas. Como visto anteriormente, cita a formação dos jovens para ter escolhas conscientes, principalmente no que se refere à produção de alimentos saudáveis. Em outro momento, fala da formação dos monitores, especialmente àqueles que não trabalham exclusivamente na CFR e podem não entender sua proposta de ação na sua íntegra. A formação, sem dúvida é um elemento fundamental na constituição do ser humano, ela pode acontecer em espaços formais, como a escola ou, em espaços não formais, como por exemplo, na comunidade, na propriedade, no espaço público, qual seja ele, desde que tenha um propósito de diálogo entre os envolvidos. Poder-se-ia associar a formação em espaços não formais da educação para construir um diálogo com a sociedade acerca da “responsabilidade” posta à CFR de fazer a sucessão familiar. Ou também, construir um diálogo com a comunidade local acerca do consumo de alimentos agroecológicos, a fim de criar cadeias curtas, em um primeiro momento. São hipóteses.

Com relação à sucessão familiar, o relato do Gestor B2 reforça o conflito de gerações, pais e filhos, que dificulta o processo sucessório. Segundo ele, “os pais têm dificuldade de entender que os filhos, ao estudarem na CFR, querem modificar, implementar mudanças na propriedade”. Nem sempre os pais acolhem esta iniciativa dos jovens. A sucessão familiar tem sido diferente no atual cenário por diversas razões. Os principais motivos pelos quais a sucessão não acontece “automaticamente” podem ser citados: diminuição do número de filhos; mais oportunidades de acesso à educação e ao trabalho, o que torna o fato de ser agricultor uma escolha e não um fato; o fator renda implica, assim como, o acesso às tecnologias e etc. Resume-se dizendo que agricultores, historicamente, viveram à margem do acesso a políticas, bens e serviços. Isso contribuiu para que fossem “inferiorizados”, o que hoje não pode ser aceito, pois os sujeitos da agricultura têm mostrado seu potencial, principalmente na produção de alimentos.

Ainda sobre a fala do Diretor B1, acrescenta-se que ele chama a atenção, considerado um desafio a “*falta de valorização pelo governo dos produtos agropecuários e do próprio agricultor*”. Segundo ele, isso é desmotivante e prejudica os jovens no sentido de que “*o jovem ainda tem vergonha de dizer que é agricultor, embora apresente melhores condições de vida do que muitos outros jovens*”. Como cita o diretor, a CFR tenta trabalhar constantemente uma posição reflexiva e crítica para que os jovens possam perceber a atuação de uma sociedade que não prestigia de forma geral, a figura do agricultor. Diante disso, a instituição espera que os jovens possam se valorizar em primeiro lugar, sem esperar que outros os valorizem, mas que tenham condições de se expressar e buscar ter voz e vez neste cenário.

O desprestígio da figura do agricultor é também percebido na França, os relatos demarcam o lugar do Território na fundação e manutenção das instituições. Ficou clara a relação que cada MFR visitada tinha com aquele local. Assim, tal relação enfrentou mudanças no passar dos anos, porque o tempo também mudou, as pessoas mudaram, as tecnologias ganharam mais espaço e com o avanço de formações diversas, a MFR se reinventou. Isto foi percebido e pode agora ser verificado no relato do Gestor F4:

Uma MFR se criou devido às necessidades do próprio território, porém, hoje, esse território é muito pequeno para poder fazer funcionar a MFR. Por isso, falamos em rede. Estamos aqui em uma MFR de agricultura, formada por agricultores do território que já formou 3 gerações. A geração que está chegando são filhos que já não tem interesse em ficar na agricultura. As empresas crescem e os agricultores estão sempre diminuindo. Se essa MFR fica no cenário da agricultura vai desaparecer.

Quando o gestor fala em rede se refere ao vínculo que estão buscando com Casas Familiares próximas, do mesmo território ou até mesmo, com instituições mais distantes que ofereçam o mesmo curso. Esta parece ser uma estratégia para o fortalecimento das MFRs,

pois percebem que não há outra saída devido às mudanças que já ocorreram no Território. O Gestor F4 ainda complementa que está em uma região da França com 75 MFRs, *“uma das mais fortes. Há outros territórios que não são tão fortes”*.

Um dos desafios que o próprio gestor coloca é o perfil de jovem que muito se aproxima do que Bauman (2001) fala. *“Tínhamos uma geração de jovens que estava habituada a vir à escola aprender o que lhe davam depois traduziam na prática. Hoje, temos uma geração que não aguenta ficar anos e anos em formação, é complicado”* (GESTOR F4). Sugere: *“as formações precisam se adaptar em um ano, dois anos, com objetivos mais pontuais. Em menor tempo, se não o jovem não vai até o final, essa parte já é suficiente para este perfil de jovem”*.

Com base nos discursos, sublinha-se que os principais desafios sentidos pelas CFRs brasileiras estão relacionados à falta de reconhecimento das mesmas pela sociedade, a falta de recursos financeiros, a dificuldade de entendimento da proposta pedagógica da alternância por parte dos monitores, principalmente porque não têm dedicação exclusiva às CFRs e o desprestígio pela figura do agricultor. Este último desafio é sentido no cenário francês também, acrescido da diminuição e diferença do perfil de jovem que procura a MFR. O Gestor F4 explica que quando fundada a MFR de agricultura tinham muitos alunos, porque esta era a necessidade daquele local, o que hoje não é mais. A MFR continua naquele mesmo local oferecendo a mesma formação, porém, se assim permanecer a tendência é fechar.

Nesta linha, é possível perceber desafios que acompanham as mudanças na sociedade, pois se relacionam com o tempo e com o espaço. Outros desafios talvez estejam mais ligados à gestão de pessoas e de recursos financeiros, o que implica pensar na questão que parece ser de base, no que concerne ao reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas CFRs como proposta educativa eficiente.

Para tanto, algumas alternativas já foram citadas pelos entrevistados e são apresentadas na sequência em uma perspectiva de futuro.

A PERSPECTIVA DE FUTURO SEGUNDO GESTORES, DIRETORES E JOVENS DAS CFRs BRASILEIRAS E FRANCESAS

O Gestor F4, ao falar das diferenças marcadas pelo tempo e espaço, já mencionadas na seção anterior, continua sua fala em uma perspectiva de futuro. Afirma que provavelmente daqui 10 anos as MFRs vão participar de um sistema com características de um selo de qualidade, uma identidade que as diferencie de outras formações. *“Uma formação que seja à distância, competências centralizadas por profissões. Nessa organização poderá haver uma parte da formação presencial e outra à distância e esta parte à distância poderá ser oferecida por outra MFR”*. Tal rede de organização se dará pela Federação Territorial e Regional, com o objetivo de transformar essa rede forte, pois *“o caminho que está sendo tomado hoje, não vai durar 5 ou 6 anos”*.

Quando o gestor fala do *“caminho que está sendo tomado hoje”*, refere-se à formação como vem sendo feita e que não serve mais. As mudanças previstas também decorrem da diminuição de matrículas, haja vista, a população jovem diminuiu, conforme relatado. Nesse sentido, acrescenta o Gestor F4: *“não é possível ter 50 jovens para 50 MFRs”*. *“As MFRs têm que evoluir para responder o que a sociedade precisa”*, frisou o Diretor F2. Também se percebe uma busca pelo equilíbrio econômico no cenário francês, embora possam apresentar mais facilidades quanto ao acesso de recursos pelos Ministérios, o número de instituições é muito maior do que o Brasil.

O elemento “futuro” surgiu na pesquisa sob a conotação de gestores, diretores e sob a conotação dos jovens. Os gestores destacaram, tanto no Brasil quanto na França, que cada CFR trabalha “a sua maneira”, “do jeito que entende ser o melhor”, “uma faz uma coisa e a outra faz diferente”. Para alguns gestores, isso pareceu ser preocupante, especialmente o Gestor B1 que afirmou: “A gente observa ações dentro das CFRs e pensa que precisa tomar algumas atitudes, justamente pelo fato de que uma faz uma coisa e outra faz outra, perdendo o significado da CFR e da pedagogia da alternância”. Nota-se essa preocupação no cenário brasileiro quando não existem muitas CFRs como na França, ou seja, em um contexto de muitas instituições, existem elementos norteadores, porém, poder-se-ia dizer que é mais difícil manter a unidade, a “essência” como destacado pelo Gestor B1 em outro momento.

Com relação ao desafio da sucessão familiar, os Gestores B1 e B2 sugerem proposições. O Gestor B1 se questiona:

[...] dentro dessas adaptações, se em algum momento vai ter que deixar o jovem lá na propriedade e trazer os pais para discutir? Vai ser dentro da escola ou a escola vai discutir em outro local? Não é possível trabalhar um a um, mas é necessário que se faça isso, esse era o objetivo inicial e agora só se trabalha com o jovem.

Menciona a conquista do Ensino Médio como um atrativo e forma de manter os jovens estudando na CFR, no entanto, ressalta que “a parte da formação dos agricultores como um todo, a gente não está conseguindo fazer”. Nesta linha de pensamento, o Gestor B2 entende que “as CFRs precisam motivar essa discussão”, do conflito de gerações. E isso, segundo ele, pode ser feito no momento da visita, um dos instrumentos da pedagogia da alternância.

O futuro, na perspectiva dos gestores e diretores, apresentam alguns questionamentos, principalmente com relação ao seguimento da proposta da pedagogia da alternância. Na perspectiva dos jovens,

apresentam-se alguns discursos que explicitam sua condição neste cenário de incertezas, conforme o que diz o Jovem B8: *“Eu, hoje, não sei o que eu quero do futuro. Às vezes parece que tá tudo certo e daí bate uma dúvida na gente e daí ficam muitas dúvidas. Uma coisa é certa, teremos que ser responsável por nós, mas não sei como vai ser”*. Questionado sobre *“a dúvida que bate”* respondeu:

[...] às vezes a gente afirma que quer ser um tipo de profissional no futuro, por exemplo, eu queria muito ser biólogo, mas aí quando você tem mais conhecimento sobre isso, você fica em dúvida. Hoje eu não quero isso e ainda não sei o que estudar para o futuro. Que profissão seguir. Acho uma escolha muito difícil. É o nosso futuro em jogo. E o mundo está muito acelerado.

Jovens brasileiros, afirmam, na sua maioria, o tempo presente como o mais importante, usando expressões como *“focar no presente”* e *“valorizar o nosso presente”*. Das seis manifestações, apenas um jovem demonstrou certeza na direção do futuro. Um deles disse não saber o que quer do futuro e os demais, afirmam que pensam, mas não tem certeza do que seguirão, principalmente ao se referirem ao mundo do trabalho. Ao relacionarem seus projetos futuros com o trabalho desenvolvido na CFR, especialmente com o projeto profissional de vida, reiteram a formação integral oferecida na instituição. Isso pode ser observado na resposta do Jovem B8 que compara a CFR com uma escola estadual em que estudava antes: *“[...] A diferença está no jeito que as aulas são dadas e a forma como os professores se comprometem com a escola. Isso faz muita diferença na nossa vida. Na CFR não somos só mais um. Cada um é um. E isso é muito importante”*.

Jovens franceses expressam certeza do acesso ao trabalho a partir da formação na MFR. A afirmação *“A pedagogia de alternância prepara para o mercado de trabalho”* foi unânime no grupo focal. Percebeu-se que os jovens sabem que ao terminar os estudos vão encontrar trabalho e que mesmo enquanto estudam, ou que ainda não teriam o diploma, já teriam trabalho se quisessem. Assim, se não estivessem

estudando em uma MFR, afirmam ter mais dificuldades de acessar o mercado de trabalho e citam os estudos gerais como característica de outras escolas. O Jovem F1 afirma que *“tinha muitas dificuldades antes. Aqui (MFR) tive mais confiança e aumentaram as notas”*. O Jovem F2 complementa: *“É uma maneira de mobilizar, motivar, porque se não estivesse aqui estaria em estudos gerais que não apresentam propósito. Estudos gerais são sem sentido”*. O Jovem F3 finaliza dizendo que não sabia a profissão ao ingressar na MFR, *“as práticas mostram os caminhos para seguir a profissão”*.

A partir das opiniões apresentadas, percebem-se como perspectivas de futuro alguns aspectos como: ampliar a discussão acerca da sucessão familiar envolvendo outros atores da sociedade que não só os atores brasileiros das CFRs; agroecologia como método de trabalho para com a produção de alimentos e; formação continuada, no contexto brasileiro. Há uma preocupação com a continuidade do trabalho com a pedagogia da alternância evidenciada nos discursos de todos os gestores que confirmam que *“cada CFR faz do seu jeito”*. Com relação aos jovens, há diferença entre perspectivas brasileiras e francesas no que se refere ao acesso no mundo do trabalho. Jovens franceses não têm dúvida de que encontrariam trabalho após formação na MFR. Jovens brasileiros estão concentrados no tempo presente e não têm clareza do cenário futuro, principalmente com o que irão trabalhar. Porém, ambos os jovens, enfatizam a eficiência do trabalho das CFRs.

CONCLUSÃO

Ao iniciar esta seção, dá-se conta do caminho trilhado até aqui, o que retoma a caminhada investigativa desde o seu princípio. O final de uma pesquisa não é de fato um fim, que encerra uma jornada, mas o final de uma estratégia que orientou este caminho e que, agora, abre novos caminhos, com novas perguntas. Ser pesquisador implica elaboração própria conquistada. Ser professor pesquisador é aplicar o conceito de pesquisa alinhado às funções da escola, como explica Demo (2006), o que passa pela elaboração própria, questionamento criativo, descoberta e criação. Eis o desafio ao qual se propôs.

A formação acontece em todos os tempos e espaços. Assim, a pesquisa está presente em contextos variados com sujeitos diversos. Pensando nisso, as elucidações aqui apresentadas são também vinculadas à história deste tempo e espaço e não poderia ser diferente, pois se tem como característica principal da sociedade, a liquidez. Sendo assim, ao retomar o problema de pesquisa: “o praticar e compreender em alternância responde aos desafios da sociedade líquida?”, apresentam-se algumas reflexões com base na realidade estudada.

Inicialmente, cabe destacar que não foi intenção deste estudo comparar as realidades brasileira e francesa. Em alguns momentos do texto apareceram menções a um ou outro país para mostrar os cenários diferentes, na tentativa de melhor compreensão de ambos os locais, no que tange ao desenvolvimento da pedagogia da alternância nas CFRs. Far-se-á também esse tipo de menção nessa seção, porque não é possível generalizar, as falas provêm de lugares diferentes. Assim, entende-se que as realidades estudadas se complementam.

A pedagogia da alternância, proposta educativa desenvolvida no final da década de 1930 na França, tinha como propósito formar

os jovens filhos de agricultores, a fim de que permanecessem em suas propriedades e as desenvolvessem, a partir de uma formação alinhada com a realidade da época. Ela surge como uma resposta aos problemas do meio rural francês, a partir da mobilização de sindicatos, movimentos da Igreja e das famílias de agricultores. A proposta foi desenvolvida sem uma teoria ou métodos pré-estabelecidos. Pode-se dizer que a formação acontecia a partir de um acordo estabelecido entre os interessados, tido como o correto e adequado para aquela realidade.

Mais tarde acontece o que é chamado de pedagogicização da proposta, ela se expande para outros territórios franceses, outros países até chegar a outros continentes. Neste contexto de expansão, chega ao Brasil, inicialmente pelo movimento italiano das Escolas Famílias Agrícolas. Depois, na década de 1980, a Casa Familiar Rural chega ao estado do Paraná. Independente de datas e lugares, a pedagogia da alternância nasce em cada local com o propósito igual ao que nasceu pela primeira vez na França. Isso significa dizer que a pedagogia da alternância é desenvolvida em diferentes lugares e tempos com o mesmo objetivo e a partir da realidade daquele contexto.

Tal afirmação talvez justifique o motivo de continuar sua expansão na França e no mundo. Embora algumas instituições tenham fechado ou essa ameaça de fechamento ainda seja sentida em alguns relatos de entrevistados, a proposta se mantém atualizada por responder às demandas de cada local. O fechamento de instituições que trabalham a pedagogia da alternância, provavelmente se dê por outros motivos, que não um problema, propriamente dito, com a proposta em si, mas talvez com o seu desenvolvimento e manutenção.

O Território, elemento que muito apareceu nas falas dos entrevistados franceses, é a marca do tempo e do espaço em que as Casas se inserem. O Território, além de ser uma divisão geográfica na França, em termos de organização das MFRs, é o fio condutor na tomada de decisões, é o que orienta a mudança ou a permanência de ações

das instituições. É o berço do qual surge a proposta educativa da alternância e é o carro chefe que está conduzindo a proposta ainda hoje.

Ao falar do Território, não está se referindo ao termo na sua etimologia, que talvez possa se diferenciar em alguns aspectos diante deste contexto do qual se fala. O Território se refere ao espaço em que as práticas pedagógicas da alternância se desenvolvem e estão vinculadas. É o local do qual se fala e se parte para pensar ações que voltem ao mesmo local como alternativas na solução de supostos problemas. No Território estão as pessoas que devem falar por ele, ou seja, o Território se torna campo vivo de observação, planejamento e ação, quando as pessoas daquele local fazem este movimento acontecer. Portanto, os diferentes atores têm lugar fundamental no Território e, por conseguinte, nas CFRs.

A importância do contexto local é referenciada por ambos os países, Brasil e França. Embora, o elemento “Território” tenha aparecido com maior evidência nos discursos franceses, não significa dizer que a importância do contexto local não exista no Brasil. Podem sim haver diferenças na prática das CFRs de um país e outro, no seu modo de organização e atuação, quanto ao envolvimento de atores do contexto local que não só os atores das próprias instituições.

Tendo em vista a importância do contexto local para as CFRs e a menção como desafio às instituições do sul brasileiro, o reconhecimento das mesmas pela sociedade pode refletir sobre tal situação. Entende-se que este reconhecimento acontece de maneira construtiva, gradual e com o envolvimento de diferentes opiniões. Apresentar a proposta das CFRs e colocar no centro das discussões, sem perder sua identidade pode fazer com que cada vez mais pessoas conheçam a instituição e se integrem no movimento de defesa e fortalecimento da mesma. Pessoas iguais discutindo as mesmas ideias na busca da solução dos mesmos problemas, só podem chegar às mesmas respostas.

Neste sentido e principalmente na questão que envolve o reconhecimento das CFRs é que se diferem os desafios das instituições francesas e brasileiras. Portanto, quando se pergunta “o praticar e compreender em alternância responde aos desafios da sociedade líquida?” a resposta é sim, responde, porém, em perspectivas diferentes. As instituições de ambos os países nasceram da mesma proposta e estão asseguradas pelos mesmos pilares. Porém, nasceram em tempos diferentes. A França possui MFRs desde o final da década de 1930 e o Brasil desde a década de 1980. Isso demonstra uma trajetória mais longa no país europeu, que já se consolidou em termos de proposta educativa. No Brasil, por sua trajetória mais recente, a consolidação da proposta ainda é buscada.

Os desafios apresentados em discursos franceses demonstram a preocupação de atender uma demanda de sociedade consumista, de jovens em menor número, porém, informatizados, que têm oportunidades diversas de formação. Assim, os anseios das MFRs estão ligados à sustentabilidade e manutenção de suas estruturas, atendendo ao que é esperado pelo jovem, formação em menor tempo com um aparato tecnológico disponível e qualidade na formação, a ponto de se tornar uma proposta educativa atraente como foi no início da história.

Já os desafios atribuídos pelos entrevistados brasileiros, além da busca pelo reconhecimento das CFRs, referem-se à ampliação da discussão de melhores condições para a sucessão familiar, falta de recursos financeiros e a dedicação exclusiva dos monitores às instituições. Discursos brasileiros também reconhecem a diferença do perfil de jovem que busca a formação na CFR, mas esta diferença parece estar mais associada à origem dos mesmos. Também salientam a informatização como característica deste jovem atual, mas jovens urbanos que já passaram por escolas convencionais ou não preocupam os gestores quanto ao cumprimento de um dos pilares do CEFFA, a formação integral.

A formação integral é referenciada pelos jovens brasileiros que confirmam a diferença da formação na CFR ao comparar com escolas convencionais. Este elemento parece ser o grande diferencial das instituições brasileiras, o que também é afirmado pelo diretor e gestores. Há uma preocupação em “*preparar o jovem para a vida*” e valores que orientam este trabalho diferenciado na formação são: autonomia, responsabilidade, criticidade, comprometimento e protagonismo. No entanto, jovens brasileiros não têm clareza de sua atuação no mundo do trabalho, nem mesmo do que pretendem depois de formados na CFR. O que difere dos jovens franceses, que afirmam a certeza da inserção no mundo do trabalho porque estudam em uma MFR.

As instituições francesas, ao atribuir o estágio como principal prática que prepara o jovem para os desafios da sociedade atual, prevê que a educação esteja diretamente ligada ao trabalho. Sendo assim, as MFRs cumprem com o seu papel de preparar o jovem para enfrentar os desafios postos pela sociedade líquida, haja vista que a sociedade é tida por eles como “consumista”, o jovem confirma a importância das práticas na sua formação e declara se sentir preparado para atuar nesta sociedade, principalmente porque tem garantia de trabalho. No entanto, talvez se possa pensar que a dificuldade dos jovens franceses em opinar sobre a sociedade atual esteja ligada à falta de uma preparação mais crítica reflexiva, o que envolve uma formação integral e mais humana.

Por outro lado, a formação integral está presente nas instituições do sul do Brasil ao passo que o acesso ao mundo do trabalho está distante, conforme os discursos dos jovens. Talvez se possa pensar, conforme gestores explicam, que se bem preparados, com uma formação humana, podem conseguir se desenvolver em qualquer profissão. Ao analisar tais colocações, também é possível dizer que as CFRs brasileiras cumprem com o seu papel, de preparar o jovem para enfrentar os desafios postos pela sociedade líquida. Quando o entendimento

de sociedade se dá principalmente por características como: imediatista, individualista, egoísta, influenciadora, padronizadora, consumista e etc., os jovens confirmam suas posições de responsabilidade em uma posição ativa de mudança, confirma-se o questionamento inicial da pesquisa.

Assim, ao analisar espaços e tempos de formação na pedagogia da alternância, observa-se o trecho a seguir:

Os espaços dizem respeito aos locais em que a formação se processa: escola, indústria, propriedade agrícola, comércio e etc. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços. Em quaisquer dos espaços a formação é experienciada em tempo integral, tendo-se como pressuposto a articulação entre educação e trabalho, teoria e prática, de modo que se favoreça meios para a reflexão acerca das próprias experiências formativas (TEIXEIRA; ANTUNES, 2011, p. 955).

Para tanto, a pedagogia da alternância se funda como meio no quadro dos pilares dos CEFFAs e também como concepção educativa. É uma metodologia de trabalho e também o que embasa este próprio trabalho, por meio da alternância de tempos e espaços, dos seus instrumentos pedagógicos com finalidades de desenvolver o meio e as pessoas. Assim, reitera-se, conforme o que dizem os autores, a experiência como um elemento importante desde o nascimento da alternância, junto ao elemento “realidade”. A experiência está associada à prática que se desenvolve no espaço próprio de cada jovem alternante, seja a sua propriedade rural ou um espaço terceirizado, como a propriedade de outra família, a empresa, a loja, entre outros. Independentemente do local, esse pode ser considerado um laboratório de práticas, no qual o jovem coloca em prática aquilo que problematiza em sala de aula.

Conforme Teixeira e Antunes (2011), em qualquer dos espaços em que a formação seja experienciada, ela deve ser um pressuposto da articulação entre educação e trabalho. Sendo assim, entende-se que a pedagogia da alternância nasce da realidade e da experiência, a articulação entre educação e trabalho está clara. Podem,

como foi percebido nos discursos, algumas instituições trabalhar com mais evidência esta relação da educação e trabalho, enquanto outras enfocam a formação humana. Talvez, possa-se pensar no equilíbrio desta relação se essa for uma necessidade entendida pelos atores participantes do processo decisivo.

Este equilíbrio parece ser demandado pela sociedade líquida. Não como desejo da mesma, mas como resposta que os indivíduos possam dar a ela. Pois, é uma sociedade que tem os indivíduos no seu centro e exige deles a habilidades de se manter na mesma, não em uma postura de consumistas exclusivos, aliás, isso é o que o sistema espera, mas a necessidade é de consumistas (já que não há outra escolha) conscientes. As habilidades são também exigidas para acessar e se manter no mundo do trabalho. Não mais um contrato empregatício para a vida inteira, como na modernidade sólida, mas habilidade de se relacionar com os outros e conhecimento para um bom profissionalismo. Hoje, a importância dada pelo sistema às relações de trabalho parece estar muito focada no “saber fazer”.

Sendo assim, as práticas desenvolvidas pelas CFRs que alternam tempos e espaços apresentam um potencial grandioso quanto às respostas que podem ser dadas aos desafios postos pela sociedade atual. Parece que as características desta sociedade estão mais claras para alguns e menos para outros. Tratando-se de educação, reitera-se que o entendimento da racionalidade operante deve ficar claro para que não ocorra aquilo que Veiga Neto (2007) chama de “crise da escola”, na qual as práticas da sociedade não conversam com as práticas da escola.

Não significa dizer que a escola deve apenas afirmar as práticas da sociedade, pelo contrário, a escola é o lugar de problematizar essa sociedade, da qual todos fazem parte. Conforme dito por Almeida, Gomes e Bracht (2016), a educação em tempos de liquidez assume caráter diferente dos tempos de solidez, haja vista não se espera uma formação para a vida toda, a escola não é o único lugar que detém

o conhecimento e os professores não são os donos do saber. A sociedade em rede democratizou o acesso à informação e ao conhecimento, portanto, práticas educativas desenvolvidas na modernidade sólida não obtêm sucesso na modernidade líquida (MOSE, 2013).

A ressalva é feita quanto a generalização, isso é, não quer dizer que tudo o que vinha sendo feito pela escola, agora não serve mais. O que se busca chamar a atenção está no âmbito da mudança da sociedade, o que implica nas relações de consumo, relações humanas e o modo de aprender ou de acessar o conhecimento. Como já dito, não significa que um estágio da sociedade terminou para que outro iniciasse. As metáforas de Bauman (2001), da solidez e liquidez, apenas ajudam a entender melhor as características de um estágio e outro. Para tanto, reforça-se a necessidade, como já sugerida pelo Gestor B1, da formação constante. A formação constitui um espaço privilegiado de diálogo e construção entre diferentes atores que refletem sobre um mesmo assunto. São espaços ricos em elementos, com os quais se pode trabalhar para além da instituição Casa Familiar Rural, inclusive, na busca do seu fortalecimento.

Conclui-se que CFRs, sejam da França ou do Brasil, possuem desafios postos pela sociedade atual. Os desafios de um lugar e de outro são diferentes, mas as práticas que vêm sendo desenvolvidas têm respondido a estes desafios de modo a preparar o jovem em sua formação. As CFRs apresentam diferenças entre si, mas o que as aproxima é a pedagogia da alternância que tem se mostrado como proposta educativa eficiente para tempos e espaços variados.

A França possui uma diversidade enorme de formações oferecidas pelas MFRs. Esta diversidade nas formações foi construída pelos Territórios com o passar do tempo. Esta oferta diversificada de formações vem sendo discutida timidamente no contexto sul brasileiro como possibilidade futura. Isto significa que a formação oferecida poderia não ser, exclusivamente, a qualificação para a agricultura familiar.

Não cabe aqui dizer se a diversificação é um caminho viável ou não no contexto brasileiro. Existem vários passos que poderiam ser dados na intenção de viabilizar uma segunda oferta de formação ou mais, conforme demanda. Alguns destes aspectos já foram mencionados na pesquisa, como por exemplo, a ampliação dos atores envolvidos no diálogo com vistas ao fortalecimento e reconhecimento das CFRs.

Por fim, afirma-se a importância destas instituições em ambos os cenários, brasileiro e francês, assim como do trabalho com a pedagogia da alternância, que acontece há anos enfrentando mudanças nos cenários e conseguindo manter seus principais elementos norteadores: associação e alternância como meios; formação integral e desenvolvimento do meio como finalidades. Entende-se que se embrenhar na trajetória evolutiva marcada por diferenças espaciais e temporais, implica algumas perdas e alguns ganhos. No que tange à educação, espera-se que os ganhos estejam de acordo com uma vida digna e felicidade do ser humano.

REFERÊNCIAS

AIMFR. Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. **Países Membros**. 2019. Disponível em: <<http://www.aimfr.org/en/paises-miembros.html>>. Acesso em: 02 set. 2019.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte/BH: Editora Autêntica, 2016.

ARBOIT, Anilce Ângela; DAL CANTON, Vanessa; PACHECO, Luci Mary Duso. Pedagogia da alternância: relação teoria-prática na formação dos jovens rurais. *In*: AMARAL, Cláudia Tavares do; MOURA, Juçara Gomes de. (Org.) **O saber e as práticas pedagógicas no século XXI: questões em debate**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2015.

ASCAR. Associação Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural. **Regional de Frederico Westphalen/RS**, 2020. Disponível em: <<http://www.emater.tche.br/site/regionais/frederico-westphalen.php#.X3nLJsJKjIU>>. Acesso em: 04 out. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 2001.

BEGNAMI, João Batista. HILLESHEIM, Luís Pedro; BURGHGRAVE, Thierry de. Os Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs. *In*: Colóquio da UNINOVE Pedagogias Alternativas, 9, 2011, São Paulo/SP. **Anais: [...]**. São Paulo/SP: UNIVOVE, 2011.

BEGNAMI, João Batista. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa, Portugal, Universidade François Rabelais de Tours, França, 2003.

BEGNAMI, João Batista. **Os CEFFAs e a gestão democrática nas escolas do campo**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2009.

BORDIN, Rodrigo. **A aproximação da pedagogia da alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação**. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco/PR, 2014.

BRASIL Parecer CNE/CEB n. 1/2006, de 1º de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, mar. 2006.

BRASIL **Sobre a doença**. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção 1, Brasília/DF, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2006.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. 2002. 247 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Lavras. Lavras/MG, 2002.

CAMOZZATTO, Viviane Castro; BALLERINI, Damiana. Educação e escolarização: relações de domínio. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; CAMOZZATTO, Viviane Castro (Org.). **Educação, escola e cultura contemporânea**. Curitiba/PR: Editora InterSaber, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2003.

CONTERATO, Marcelo Antônio; FILLIPI, Eduardo Ernesto. **Teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre/RS: Editora UFRGS, 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2006.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa/Portugal: Editora Edições 70 Ltda. 2008.

ESTEVA, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina**. 2001. 182 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2001.

FERRARI, Gláucia Maria; FERREIRA, Oseias Soares. Pedagogia da alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis/TO, v. 1. n. 2. p. 495-523, jul./dez. 2016.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Saete. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre/RS, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo/SP, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Forense Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio do Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó/SC: Editora Argos, 2012.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução: BURGHGRAVE, Thierry de. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.

KUHN, Martin; KUHN, Mara Lúcia Welter. Dimensões sociais do conhecimento: implicações à docência e às práticas educativas. **Educação UNISINOS**. São Leopoldo/RS, v. 22, n. 3, p. 305-312, jul./set. 2018.

MARTINS, Lucas. Mapa das Microrregiões do Rio Grande do Sul. **InfoEscola**, abr. 2010. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/mapas/mapa-das-microrregioes-do-rio-grande-do-sul/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.

MIRANDA, Luciano. **Sociologia Fundamental**. Santa Maria/RS: Núcleo de Tecnologia Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

MOCELIN, Nayara Massucatto. **Princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância: alguns desdobramentos atuais**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco/PR, 2016.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Civilização Brasileira, 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **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. 321f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação.

NAWROSKI, Alcione. **Aproximações entre a Escola Nova e a Pedagogia da Alternância**. 2010. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2010.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória/ES: Editora EDUFES, 2012.

NOSELLA, Paolo. **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, 204f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 1977.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural**: a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen. 2010. 207f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2010.

PAULA, José Fabiano de. **Entre tempos e espaços, global e local**: ressonâncias na educação (do campo) e no êxodo rural de jovens estudantes camponeses do extremo oeste catarinense. 2017, 218f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas/RS, 2017.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Casa Familiar Rural Regional de Alpestre/RS. S/D.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a teoria crítica e a educação. *In*: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**: a educação da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis/SP: Editora Vozes, 1994.

RedLER. Red Latino Americana de Educación Rural. **Mapeamento das instituições que utilizam a pedagogia da alternância**. 2019. Disponível em: <<http://red-ler.org/informes.htm>>. Acesso em: 05 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2010.

SILVA, Paulo Lucas da. **Minima moralia e educação**: reflexões sobre a formação humana na educação rural. 2006, 284f. Tese (Doutorado em Educação conhecimento e inclusão social). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Belo Horizonte/BH, 2006.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; ANTUNES, Letícia Cristina. Casas Familiares Rurais e desempenho escolar: um estudo na região sudoeste do Paraná. **Revista Diálogo Educativo**. Curitiba/PR, v. 11, n. 34. p. 951-969, set./dez. 2011.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo/SP, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Formação pedagógica inicial de monitores. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de (Org.). **Dossiê III: Módulo III– O (a) monitor (a) e os Instrumentos Pedagógicos da Alternância**. Brasília/DF: Editora SIMFR, 2003.

UNMFR. União Nacional das Maisons Familiares Rurales. **Chiffres et Données MFR**. Les talents de nos territoires vont encore vous étonner. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Lamparina, 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedades**. Campinas/SP, v. 28, n. 101. p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ZONTA, Elisandra Manfio. **A influência da pedagogia da alternância no processo emancipatório dos jovens agricultores familiares**. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2014.

SOBRE AS AUTORAS

Vanessa Dal Canton



Bolsista CAPES e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) - Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia (URI) e Licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/Polo UAB de Seberi/RS). Especialista em Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar (URI). Membro do Grupo de Pesquisa: Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo – RIEDEDE.

Luci Mary Duso Pacheco



Doutora em Educação. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) - Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Líder do Grupo de Pesquisa: Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE. Membro da RIIDE - Red Internacional de Investigacion en Derecho Educativo e Presidente do Comitê RIIDE – Brasil.

www.PIMENTACULTURAL.com

O PRATICAR E COMPREENDER EM ALTERNÂNCIA

desafios às Casas
Familiars Rurais
no cenário da liquidez