

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA DAL CANTON

**O PRATICAR E COMPREENDER EM ALTERNÂNCIA: DESAFIOS ÀS CASAS
FAMILIARES RURAIS NO CENÁRIO DA LIQUIDEZ**

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2020

VANESSA DAL CANTON

**O PRATICAR E COMPREENDER EM ALTERNÂNCIA: DESAFIOS ÀS CASAS
FAMILIARES RURAIS NO CENÁRIO DA LIQUIDEZ**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Luci Mary Duso Pacheco.

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2020

D136p Dal Canton, Vanessa

O praticar e compreender em alternância: desafios às casas familiares rurais no cenário da liquidez / Vanessa Dal Canton. – 2020.
118 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada – URI
Câmpus de Frederico Westphalen, 2020.

“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Luci Mary Duso Pacheco”

1. Pedagogia da alternância 2. Casa familiar rural 3. Educação 4.

5. Sociedade líquida I. Título II. II. Pacheco, Luci Mary Duso

Jovem

C.D.U.:

VANESSA DAL CANTON

**O PRATICAR E COMPREENDER EM ALTERNÂNCIA: DESAFIOS ÀS CASAS
FAMILIARES RURAIS NO CENÁRIO DA LIQUIDEZ**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Data:

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho agradeço...

- ao Joel, meu companheiro de todas as horas que pacientemente entendeu minhas ausências e que sempre me apoiou dando força em todos os momentos. A você, meu amor, admiração e companheirismo;

- a Professora Doutora Luci, mais do que orientadora, uma amiga confiante de todas as horas. Contigo aprendi, cresci e cheguei até aqui. Seguiremos juntas, eu sei, desbravando pesquisas. A ti meu eterno agradecimento e reconhecimento pela pessoa e profissional, pela competência, compreensão e palavras de incentivo;

- a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da URI-Frederico Westphalen, pelos seus conhecimentos e habilidades compartilhados comigo;

- a Direção da URI-Frederico Westphalen pelo incentivo à internacionalização, por acreditar que a pesquisa pode contribuir na mudança social e que a experiência compartilhada enriquece os saberes;

- a banca examinadora deste trabalho, Prof^o Dr^o Martin Kuhn (URI) e Prof^o Dr^o Roberto Rafael Dias da Silva (UNISINOS) pelo diálogo enriquecedor à pesquisa;

- aos funcionários da Secretaria do PPGEDU, pela atenção e dedicação nos lembretes e no atendimento às solicitações;

- aos colegas da Turma de Mestrado 2018, pela partilha de ideias, angústias, risadas e lanches;

- ao Prof^o Dr^o Luis Pedro Hillesheim, meu orientador da especialização e colega amigo na partilha das ideias e escritos;

- ao Wagner Rogério Bohn, diretor da Casa Familiar Rural de Alpestre pela amizade, ajuda, apoio, parceria no intercâmbio da França. Wagner você é uma pessoa extraordinária que cativa os demais pela admiração e empenho que tem pela pedagogia da alternância;

- ao Xavier Laurent, diretor da MFR de Saint-Laurent de Chamousset, que me acolheu como pesquisadora e dedicou tempo para conversar, apresentar as estruturas e a formação da pedagogia da alternância em sua instituição;

- a Marion Faucheux-Delporte, representante da União Nacional das MFRs, pela interlocução incansável da pesquisa brasileira em contexto francês. Você é uma pessoa admirável Marion;

- a Christine Jimenez, diretora da MFR de Bâgé-lé-Chatél, que muito bem me acolheu, auxiliou na tradução do grupo focal, descortinou a pedagogia da alternância desenvolvida na França colaborando no entendimento daquela realidade;

- ao Fabrício, monitor de MFR e tradutor exímio durante minha estadia na França quando participei de uma formação com monitores. Obrigada Fabrício;

- a todas as pessoas da França, pelo acolhimento e colaboração na pesquisa durante minha estadia;

- a gerência da EMATER/RS ASCAR e todos os colegas da equipe municipal que também foram parceiros no desenvolvimento da pesquisa;

- a todas as pessoas que participaram diretamente da coleta de dados da pesquisa, jovens, diretores e gestores, vocês foram fundamentais para o entendimento da realidade pesquisada;

- a Anilce Angela Arboit, amiga querida do coração que compartilha comigo, desde a Iniciação Científica, prosas sobre temas de pesquisa e seus desdobramentos. Que oferece um ombro amigo em todos os momentos, obrigada minha querida;

- a Carine Busatto, amiga incansável que tanto ouviu meus desabafos, minhas hipóteses, meus anseios, frustrações, alegrias e realizações. Obrigada minha querida colega de faculdade e agora, amiga da vida;

- a todos os familiares, sem nominá-los porque são muitos os corações acolhedores. Obrigada a cada um e cada uma de vocês que ouviram, foram pacientes, que vibraram comigo nas conquistas e entristeceram quando as coisas não iam bem. Tenho todos no meu coração e os admiro cada um do jeito que é;

- a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa;

- a Deus que acende nossa fé e esperança todos os dias e por possibilitar a passagem de todas essas pessoas na minha vida.

RESUMO

A dissertação intitulada “O praticar e compreender em alternância: desafios às Casas Familiares Rurais no cenário da liquidez” tem como objetivo compreender se a prática da pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas responde aos desafios do cenário da liquidez. A pedagogia da alternância é uma proposta educativa que surgiu na França no final da década de 1930 a fim de responder aos problemas do meio rural daquela época. Para isto, previa a formação de jovens que pudessem aliar educação e suas atividades na propriedade junto às famílias com vistas ao desenvolvimento do meio. A expansão da proposta fez com que as CFRs fossem implantadas no Brasil na década de 1980, também com o objetivo de formar jovens agricultores que desenvolvessem seus espaços. Neste contexto, a sociedade se transformou e conforme as metáforas de Zygmunt Bauman, passou do estágio sólido para o estágio líquido. Significa dizer principalmente que no estágio líquido, tempo e espaço ganham conotações diferentes, o consumo não é só de produtos, mas de valores e concepções; as relações sociais se organizam em rede; os indivíduos estão no centro desta sociedade e há uma democratização do acesso à informação e ao conhecimento. É neste contexto que a pesquisa se desenvolve a partir da problemática: “o praticar e compreender em alternância responde aos desafios da sociedade líquida?” em uma perspectiva qualitativa, de caráter crítico, bibliográfica com coleta de dados por entrevistas com diretores e gestores, grupo focal com jovens alunos e observação das realidades de CFRs brasileira e francesa. A análise de dados consiste na análise de discurso a partir das categorias emergentes: sociedade, jovem, práticas, pedagogia da alternância, realidade e futuro. Os resultados da pesquisa apontam que as CFRs, sejam da França ou do Brasil, possuem desafios postos pela sociedade atual e estes desafios são diferentes, pois, variam de um lugar para outro, mas as práticas que vêm sendo desenvolvidas nestas instituições têm respondido a estes desafios de modo a preparar o jovem em sua formação. Mesmo os dois países pensando em formar jovens para atuarem em seus contextos de forma qualificada, a perspectiva de cada um atende a emergência e necessidade de cada local, França com maior atenção à relação educação e trabalho e Brasil com maior atenção à formação humana do jovem. Nesse sentido, as instituições se diferem em alguns aspectos, mas se aproximam pela pedagogia da alternância que alterna tempos e espaços de formação, constituindo não só uma metodologia de trabalho, mas uma concepção de educação. Além disso, as Casas mantiveram seus princípios de fundação, pois, continuaram respondendo aos anseios do Território. Embora a França tenha diversificado suas ofertas de formações, elas surgem conforme a demanda local, assim como no Brasil, que as instituições são implantadas conforme as necessidades locais com formação de qualificação para a agricultura familiar na sua maioria, especialmente na região sul. Sinaliza-se para o equilíbrio entre as ênfases dadas na formação enquanto resposta que os indivíduos podem dar à sociedade líquida. A escola é o lugar de problematizar esta sociedade, da qual todos fazem parte. Mesmo que a pedagogia da alternância tenha se mostrado uma proposta educativa eficiente para tempos e espaços variados, ainda precisa estar mais aberta em seu contexto para responder junto aos seus atores, às demandas que emergem das relações em uma sociedade líquida.

Palavras chave: Sociedade Líquida. Pedagogia da Alternância. Jovem. Práticas. Realidade.

ABSTRACT

The dissertation entitled "Practicing and understanding in alternation: challenges to Rural Family Homes in the liquidity scenario" aims to understand whether the practice of alternating pedagogy of Brazilian and French Rural Family Homes responds to the challenges of the liquidity scenario. Alternation pedagogy is an educational proposal that emerged in France in the late 1930s in order to respond to the problems of the rural environment at that time. For this, it provided for the training of young people who could combine education and their activities on the property with families with a view to the development of the environment. The expansion of the proposal meant that CFRs were implemented in Brazil in the 1980s, also with the objective of training young farmers to develop their spaces. In this context, society has changed and, according to Zygmunt Bauman's metaphors, it has gone from the solid to the liquid stage. It means to say mainly that in the liquid stage, time and space gain different connotations, consumption is not only of products, but of values and conceptions; social relations are organized in a network; individuals are at the center of this society and there is a democratization of access to information and knowledge. It is in this context that the research develops from the problematic: "does practicing and understanding alternately answer the challenges of the liquid society?" in a qualitative, critical, bibliographic perspective with data collection through interviews with directors and managers, focus group with young students and observation of the realities of Brazilian and French CFRs. Data analysis consists of discourse analysis based on the emerging categories: society, youth, practices, alternation pedagogy, reality and the future. The research results show that CFRs, whether from France or Brazil, have challenges posed by today's society and these challenges are different, as they vary from place to place, but the practices that have been developed in these institutions have responded to these challenges in order to prepare young people in their training. Even though the two countries are thinking of training young people to work in their contexts in a qualified way, the perspective of each responds to the emergency and need of each location, France with greater attention to the relationship between education and work and Brazil with greater attention to the human formation of young people. In this sense, the institutions differ in some aspects, but they are brought together by the pedagogy of alternation that alternates training times and spaces, constituting not only a work methodology, but a concept of education. In addition, the Houses maintained their founding principles, as they continued to respond to the needs of the Territory. Although France has diversified its training offerings, they arise according to the local demand, as well as in Brazil, that the institutions are set up according to the local needs with qualification training for family farming in the majority, especially in the southern region. It signals a balance between the emphasis on training as an answer that individuals can give to the liquid society. The school is the place to problematize this society, of which everyone is a part. Even though the pedagogy of alternation has proved to be an efficient educational proposal for varied times and spaces, it still needs to be more open in its context to respond to its actors, to the demands that emerge from relationships in a liquid society.

Keywords: Liquid partnership. Alternation Pedagogy. Young. Practices. Reality.

RÉSUMÉ

Le mémoire intitulé «Le pratiquer et comprendre en alternance: les défis des maisons familiales rurales dans le scénario de liquidité» vise à comprendre si la pratique de la pédagogie de l'alternance dans les maisons rurales brésiliennes et françaises répond aux défis du scénario de liquidité. La pédagogie de l'alternance est une proposition éducative qui a émergé en France à la fin des années 1930 afin de répondre aux problèmes du milieu rural de l'époque. Pour cela, on prévoyait la formation de jeunes qui pourraient allier l'éducation et leurs activités sur la propriété à côté de leurs familles en vue du développement de l'environnement. L'expansion de la proposition fait que les MFR étaient mis en œuvre au Brésil dans les années 1980, également dans le but de former les jeunes agriculteurs à développer leurs espaces. Dans ce contexte, la société s'est transformée et, selon les métaphores de Zygmunt Bauman, elle est passée du stade solide au stade liquide. Cela veut dire principalement qu'au stade liquide, le temps et l'espace acquièrent des connotations différentes, la consommation n'est pas seulement de produits, mais de valeurs et de conceptions; les relations sociales sont organisées en réseau; les individus sont au centre de cette société et il y a une démocratisation de l'accès à l'information et au savoir. C'est dans ce contexte que la recherche se développe à partir de la problématique: «le pratiquer et comprendre en alternance répond aux défis de la société liquide?» dans une perspective qualitative, avec un caractère critique et bibliographique, avec collecte de données à travers des interviews avec des directeurs et des managers, un groupe de discussion avec des jeunes étudiants et une observation des réalités des MFR brésilienne et française. L'analyse des données consiste en une analyse du discours basée sur les catégories émergentes: société, jeunesse, pratiques, pédagogie de l'alternance, réalité et futur. Les résultats de la recherche montrent que les MFR, qu'elles soient françaises ou brésiliennes, ont des défis posés par la société d'aujourd'hui et ces défis sont différents, car ils varient d'un endroit à l'autre, mais les pratiques qui ont été développées dans ces institutions ont répondu à ces défis de façon à préparer les jeunes dans leur formation. Même si les deux pays envisagent de former des jeunes à travailler dans leurs contextes de manière qualifiée, la perspective de chacun répond à l'urgence et au besoin de chaque lieu, la France avec une plus grande attention à la relation entre l'éducation et le travail, et le Brésil avec une plus grande attention à la formation humaine des jeunes. En ce sens, les institutions diffèrent sur certains aspects, mais elles sont rassemblées par la pédagogie de l'alternance qui alterne temps et espaces de formation, constituant non seulement une méthodologie de travail, mais un concept d'éducation. En outre, les Maisons ont maintenu leurs principes fondateurs, tout en continuant à répondre aux aspirations du Territoire. Etant donné que la France a diversifié ses offres de formation, elles se posent en fonction de la demande locale, ainsi qu'au Brésil, que les institutions se mettent en place en fonction des besoins locaux avec des formations qualifiantes pour l'agriculture familiale, majoritairement dans la région sud. Il signale un équilibre entre l'accent mis sur la formation en tant que réponse que les individus peuvent donner à la société liquide. L'école est le lieu pour problématiser cette société dont tout le monde fait partie. Même si la pédagogie de l'alternance s'est avérée être une proposition pédagogique efficace pour des temps et des espaces variés, elle doit encore être plus ouverte dans son contexte pour répondre à ses acteurs, aux demandes qui émergent des relations dans une société liquide.

Mots clés: Société liquide. Pédagogie de l'alternance. Jeune. Les pratiques. Réalité.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Aproximação entre a pedagogia da alternância e tendências pedagógicas.....	30
Figura 2: Os quatro pilares dos CEFFAs.....	31
Figura 3: Dimensões da formação integral.....	35
Figura 4: Exemplo de um Plano de Formação.....	37
Figura 5: Participação em evento das MFRs.....	58
Figura 6: Visita às propriedades rurais.....	58
Figura 7: Visita a MFR de máquinas agrícolas com diretores.....	59
Figura 8: Visita MFR Saint-Laurent de Chamousset.....	59
Figura 9: Visita MFR de Chessy.....	60
Figura 10: Vista MFR Saint-Romain-de-Popey.....	60
Figura 11: Visita MFR de Balan.....	60
Figura 12: Encontro com Pierre Gilly e sua esposa.....	61
Figura 13: Instituições que trabalham a pedagogia da alternância no Brasil.....	67
Figura 14: Distribuição das Casas Familiares Rurais no RS.....	68
Figura 15: MFRs da Região de Auvergne Rhône-Alpes.....	69
Figura 16: Os Centros Familiares de Formação por Alternância no mundo.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Processo educativo a partir da alternância.....	33
Quadro 2: Instrumentos do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais.
ASCAR	Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural.
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância.
CEPAGRO	Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo.
CFR	Casa Familiar Rural.
EFA	Escola Família Agrícola.
EMATER	Associação Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural.
JAC	Juventude Agrícola Cristã.
MEPES	Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo.
MFR	Maison Familiale Rurale.
ONG	Organização não governamental.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PPV	Projeto Profissional de Vida.
PPVJ	Projeto Profissional de Vida do Jovem.
SCIR	Secretaria Central de Iniciativas Rurais.
SUDENE	Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste.
UBEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.
UNMFR	União Nacional das Casas Familiares Rurais da França.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2. CARACTERIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, SEU PERCURSO HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	19
2.1. Contexto de origem e caracterização da pedagogia da alternância.....	19
2.2. Pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância.....	27
2.2.1. Instrumentos e atividades de pesquisa.....	38
2.2.2. Instrumentos e atividades de comunicação/relação.....	39
2.2.3. Instrumentos didáticos.....	40
2.2.4. Instrumentos de avaliação	41
3. O CENÁRIO ATUAL DE LIQUIDEZ SEGUNDO BAUMAN.....	42
4. APRESENTAÇÃO e DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
4.1 Aproximações com a realidade empírica	65
4.1.1. A sociedade na perspectiva dos entrevistados.....	70
4.1.2 O perfil de jovem das Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas.....	79
4.1.3 A prática da pedagogia da alternância como elemento central da formação nas Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas.....	83
4.1.4 A realidade como princípio formador nas Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas	88
4.1.5 Desafios postos às Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas.....	90
4.1.6 A perspectiva de futuro segundo gestores, diretores e jovens das CFRs brasileiras e francesas	94
CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES.....	110
APÊNDICE A: Tópico Guia – Entrevistas individuais.....	111
APÊNDICE B: Tópico Guia – Observação.....	113
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	114
APÊNDICE D: Termo de Autorização de uso de imagem.	116
ANEXOS	117
Anexo I: Território da Cidadania Médio Alto Uruguai.....	118

INTRODUÇÃO

Em tempos de liquidez, marcados pela leveza e fluidez de cada momento, vivenciados por indivíduos “livres”, àqueles que usam sua nova liberdade para encontrar o lugar perfeito, a fim de se “acomodar” e “adaptar” às regras de “conduta apropriada” em que a “desintegração social” impera e as “ferramentas de poder” são o “desengajamento” e a “arte da fuga”. As rápidas palavras 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 como descreve o autor.

A partir deste contexto é que se insere a pesquisa com a temática das Casas Familiares Rurais (CFRs) e o cenário de liquidez. As Casas surgidas na França, 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 Casas Familiares Rurais 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, a problemática da pesquisa é “o praticar e compreender em alternância responde aos desafios da sociedade líquida?” tendo em vista que suas atividades reiteram a proposta original. Ao surgir, num 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 Casas Familiares Rurais e a pedagogia da alternância no contexto que mudou?

Nascida na França, a pedagogia da alternância espalhou-se pelo mundo conquistando lugares em diferentes tempos. A proposta inicial de responder às demandas locais e formar o jovem acompanhou a abertura das instituições, chegando as CFRs no Brasil, na década de 1980. Dentre as CFRs abertas no contexto sul brasileiro, destaca-se a Casa Familiar Rural de Alpestre que é responsável por coordenar intercâmbios com MFRs francesas. Estas oportunidades configuram-se 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 esta pesquisa se insere como oportunidade de conhecer a realidade brasileira e a francesa.

Para colaborar na escrita dos capítulos teóricos e também na discussão e análise dos dados, o estado do conhecimento¹ foi importante, ao passo que trouxe à luz teses e dissertações já elaboradas a partir da temática pedagogia da alternância. Destacam-se os dois estados da arte da pedagogia da alternância já elaborados, Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) fizeram o estado da arte da pedagogia da alternância no período entre 1969 e 2006 e, Ferrari e Ferreira (2016), complementaram este estudo abordando as produções acadêmicas no Brasil sobre a pedagogia da alternância no período entre 2007 e 2013.

Destes estados da arte, destacam-se trabalhos que foram utilizados nesta dissertação. O trabalho de Nosella (1977) é uma referência entre os estudos da pedagogia da alternância, tendo em vista que foi o primeiro a escrever sobre a temática. Em sua dissertação faz a relação da pedagogia da alternância com a educação do campo e seu trabalho é tido como modelo para os demais pesquisadores. Os escritos de Nosella (1977) são bastante utilizados no primeiro capítulo da dissertação que trata da retomada e releitura da história, fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância.

Outro autor utilizado a partir do estado do conhecimento é Caliari (2002) que discute possíveis relações entre a pedagogia da alternância e o desenvolvimento do meio. Ele entende que a pedagogia da alternância é uma proposta educativa voltada aos filhos e filhas de agricultores e que esta potencializa o desenvolvimento em três enfoques, sendo eles: local, rural e social. Caliari (2002) enfatiza na sua dissertação, o aspecto de desenvolvimento local.

Estevam (2001) focaliza o processo de implantação de Casas Familiares Rurais em Santa Catarina. É mencionado durante a dissertação, principalmente por trazer detalhes da história da pedagogia da alternância no sul do Brasil. Além de Estevam (2001), a dissertação de Mocelin (2016) aborda os desdobramentos da pedagogia da alternância a partir de seus princípios e fundamentos e elabora um conjunto de elementos históricos a partir da experiência brasileira e francesa com base documental. Sobre a experiência brasileira apresenta o caso do Paraná e conclui que o que se mantém da proposta original é a alternância de tempos e espaços.

¹ O estado do conhecimento compreende a busca por trabalhos, especialmente teses e dissertações, já escritas sobre a temática que se pretende investigar. A busca se deu principalmente no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no endereço eletrônico: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> que revelou a importância da temática e os desdobramentos que a pedagogia da alternância tem assumido em cenários diferentes. Sua contextualização implica pensar a prática relacionada aos seus princípios históricos e aos seus fundamentos teóricos e metodológicos. Nesse sentido, ressalta-se a importância de conhecer o que já foi estudado com vistas a refletir acerca de questões necessárias ao cenário atual. Destaca-se ainda, que além, do endereço da Capes, foram pesquisados os trabalhos escritos regionalmente que, por ventura, não foram citados no banco de dados da Capes.

A iniciativa tanto brasileira quanto francesa das Casas Familiares Rurais 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. Silva (2006) em sua tese, 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. Seus escritos podem contribuir para a interpretação e análise dos dados.

Ferrari e Ferreira (2016) destacam o aumento da produção acadêmica relacionado a 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 9.394/1996) que reconhece a alternância como proposta de organização válida à Educação Básica; o Parecer CNE/CEB nº01/2006 que reconhece o tempo comunidade como formativo e letivo; a aprovação para os CEFFAs de financiamento com recurso público do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

Dentre os trabalhos conhecidos da região elaborados como dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação na URI/FW, sublinha-se o trabalho de Elisandra Manfio Zonta (2014). Esta, por sua vez, questionou sobre os fundamentos práticos que estão presentes na pedagogia da alternância e sua possibilidade de uma mudança emancipatória na vida dos jovens agricultores. A autora conclui que a pedagogia da alternância possibilita a emancipação dos sujeitos por meio dos seguintes elementos: participação, criticidade, reflexão, atuação-ação, conhecimento e diálogo.

Destaca-se por fim, entre as teses e dissertações mencionadas, a tese da orientadora Professora Doutora Luci Mary Duso Pacheco (2010) cujo problema de pesquisa foi: “qual o lugar da pedagogia da alternância, enquanto prática educativa desenvolvida nas Casas Familiares Rurais, na construção de uma nova organização escolar que possibilite o enfrentamento da exclusão social no meio rural?” O estudo descreve as características do Território do Médio Alto Uruguai, bem como, de Frederico Westphalen, município em que está instalada a Casa Familiar Rural, a qual fez parte da coleta de dados da pesquisa. A caracterização destes contextos se deu principalmente pelo espaço rural, onde a agricultura familiar tem destaque na região e também foi abordada no estudo com profundidade.

Pacheco (2010, p. 174) conclui afirmando que “a CFR tem um lugar especial na formação dos jovens agricultores da região.” O conhecimento e 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 poder atender as diversidades e para que possam ser consideradas experiências educativas de enfrentamento da exclusão social no meio rural. Continua ela: “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.”

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, mesmo que não apresentem relação direta com a temática estudada, caracterizam de alguma forma o atual contexto em que a sociedade se encontra. É o caso da tese de José Fabiano de Paula defendida em 2017 intitulada: “Entre tempos e espaços, global e local: ressonâncias na educação (do campo) e no êxodo rural de jovens estudantes camponeses do extremo oeste catarinense.”

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 teóricos e metodológicos. Nesse sentido, ressalta-se a importância de conhecer o que já foi estudado e se aproxima 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 Casas Familiares Rurais 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 e 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 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 segundo Foucault que não há enunciado livre, neutro e independente, em torno de si há um campo de coexistência. O discurso tem uma história em que tempo e lugar são levados em consideração.

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). Os números são evitados na pesquisa qualitativa e as interpretações sociais da realidade é que ganham espaço.

Com relação à teoria crítica e o que assinala Prestes (1994) concorda-se 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 numa interpretação que será conduzida pela motivação individual, como a autora chama, “interesse pela liberdade.”

Na perspectiva crítica, entende-se o homem como Gamboa (2012) descreve 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).

De acordo com os autores, sublinha-se o objetivo da pesquisa “compreender se a pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas responde aos desafios do cenário da liquidez.” 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, pressupostos teóricos e 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 Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas junto à descrição, discussão e análise dos dados coletados cumprindo com o seu objetivo de analisar a prática das Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas quanto às respostas dadas aos desafios postos pela sociedade líquida.

2. 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 os 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 Casas Familiares Rurais no Brasil com a pretensão de compreender o movimento histórico e o contexto de origem da proposta em alternância.

2.1. Contexto de origem e caracterização da pedagogia da alternância

As primeiras ações que levaram a criação da pedagogia da alternância são datadas em 1935 na França, período de pós Guerra, cenário em que a Europa encontrava-se bastante fragilizada. Segundo relato de Caliarì (2002) o meio rural francês vive 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 o padre e 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 numa proposta educativa diferente. Construída por pessoas 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 Sangnier². 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, através 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 transformação da sociedade francesa; discutir a organização profissional e os problemas enfrentados no meio rural; organizar os agricultores através 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, empoderando os agricultores para o paulatino protagonismo na direção de suas próprias organizações cooperativas, sindicais 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 numa 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 Casa Familiar Rural. 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

² 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*, de conferências... para reconciliar sua fé na Igreja com suas ideias republicanas, e, 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).

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 Couvrer: 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 como ainda destaca 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 elas, 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 diferenciar-se do ensino tradicional tanto na metodologia de trabalho, nos conteúdos propostos, quanto nas nomenclaturas utilizadas. Gimonet (2007, p. 19) já afirmava que: “com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás

uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se 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 e 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 chagava 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 e se consegue intensificar uma ação pela unificação e construção de identidade atualizada e revitalizada a partir das suas origens. Haja vista, alguns problemas 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 (1946/47), quando foi elaborado o famoso instrumento pedagógico chamado de **Plano de Estudo** (NOSELLA, 2012, p. 51).

Ainda segundo Begnami (2003), com o final da II Guerra Mundial, três aspectos são importantes para as Casas Familiares Rurais: a revitalização da União Nacional, a construção de uma identidade pedagógica e conseqüentemente, 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 num projeto pedagógico que integra ensino geral e humanístico com 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 (1966), Portugal (1984), depois para o Continente da África, seguindo pela América do Sul e Caribe, Oceano Índico, Ásia e para a América do Norte 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 a 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 se constituindo 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, se sensibiliza 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 apresentou-se como uma proposta adequada ao contexto social, econômico e cultural da época e lugar. Em face disso, Begnami (2003) relata que as EFAs constituíram-se como unidades didáticas formalizadas autônomas e a partir de 1972 passam a oferecer os Cursos Supletivos Regulares³. Iniciou com dois anos (5ª e 6ª 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 público 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 Casas Familiares Rurais 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 a SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste viabilizou a instalação de CFRs em Alagoas (1981), município de Arapiraca e em Pernambuco (1984), no município de Riacho das Almas. Ambas as

³Hoje, Educação de Jovens e Adultos – EJA, conforme a nova LDB, Lei 9394/96 (BEGNAMI, 2003).

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 numa escola tradicional (ESTEVAM, 2001).

O insucesso das duas primeiras experiências com Casas Familiares Rurais 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 Casas Familiares Rurais 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 ARCAFAR/SUL⁴ – Associação Regional das Casas Familiares Rurais no Sul do Brasil, 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).

A dissertação de Mocelin (2016) traz detalhes deste percurso da implantação e consolidação das Casas Familiares Rurais 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 afetam 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 como ocorreu na

⁴ 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.

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 Casas Familiares Rurais brasileiras. Reforça que como ele não era funcionário de nenhuma entidade do Brasil, mas sim a serviço da UNMFR, sua intenção era unir os três estados do sul.

Estevam (2001) em sua dissertação escreve sobre a história e atuação das Casas Familiares rurais em Santa Catarina. O autor aponta para três fases da história: 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 Sul⁵ cita-se como exemplo, a instituição da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen que contou com o auxílio da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões junto com outras entidades locais e a ARCAFAR/SUL nos anos 2000. Inicialmente conhecida como a Universidade do Agricultor, a Casa tinha como objetivo capacitar agricultores num período de 3 anos e tida como um Centro de Qualificação que 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 RS. 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.

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 num Congresso. Vale destacar que antes disso uma série de reuniões internacionais aconteceu, tais como Royan (França, 1969), Brenes (Espanha, 1971), Verona (Itália, 1972), Lyon (França, 1972), Valladolid (Espanha, 1973) e Bolonha (Itália, 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).

⁵ 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.

2.2. Pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância

Segundo o mencionado anteriormente, também enfatizado por Nawroski (2010) na discussão de sua dissertação 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 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 de um 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, num 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 que se preocupavam com o 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 desloca-se da teoria intelectual para as atividades práticas, da disciplina para a espontaneidade, ou seja, da disciplina para o método.

Com relação aos referenciais teóricos pedagógicos da alternância, Nawroski (2010) escreve sua dissertação baseado principalmente em Celéstin 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 auto afirma 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 no 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 realizou grandes avanços que vão ao encontro da educação do campo, porém, ainda precisa avançar na sistematização de modo a organizar um arcabouço teórico pedagógico brasileiro.

Em sua dissertação, Mocelin (2016), discorre em uma seção 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 volta-se 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 segundo Gimonet (2007) “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 na seção anterior desta dissertação, Mocelin (2016, p. 48) fala da perspectiva piagetiana do praticar e compreender e afirma: “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 Casas Familiares Rurais 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 insere-se no movimento da educação do campo que sinaliza preceitos da educação popular, muito presentes na prática de Paulo Freire. Assim, descreve Mocelin (2016) ao fazer referência a obra *Pedagogia do Oprimido*:

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. Paulo 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 nesta 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 – Centros Familiares de Formação por Alternância. Conforme Begnami (2009, s/p) “o CEFFA é uma associação de caráter comunitário, composta 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 encontram-se duas modalidades educativas mais conhecidas: a Escola Família Agrícola (EFA) e a Casa Familiar Rural (CFR).

O funcionamento dos CEFFA baseia-se em quatro pilares que os sustentam: a associação e a alternância considerados meios para alcançar as finalidades que são o desenvolvimento do meio e a formação integral. Estes pilares 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 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 (BEGNAMI, 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 associar-se 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 constitui-se a 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. Para tanto, este pilar é de extrema importância e constitui-se como a base do funcionamento em termos de aspectos administrativos e de recursos humanos de um CEFFA. Este por sua vez, é estruturado em quatro pilares, ambos articulados e interdependentes, nenhum é soberano ao outro.

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 e que se entrelaçam configurando-se em tarefas organizadas para o bem comum. O envolvimento de cada integrante acontece processualmente, haja vista, a participação ativa ocorre quando o sujeito participa de atividades coletivas e do diálogo, não é algo que se ensina individualmente, pelo contrário, se vive 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 e, em seguida, volta à experiência. Tal processo foi definido por Piaget e é afirmada por 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

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

Fonte: Gimonet (2007, p. 30).

- 1º- Meio sócio profissional: observar/pesquisar/descrever a realidade sócio profissional;
- 2º- Escola: socializar/analisar/refletir/sistematizar/conceitualizar/interpretar;
- 3º- 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 onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

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 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:

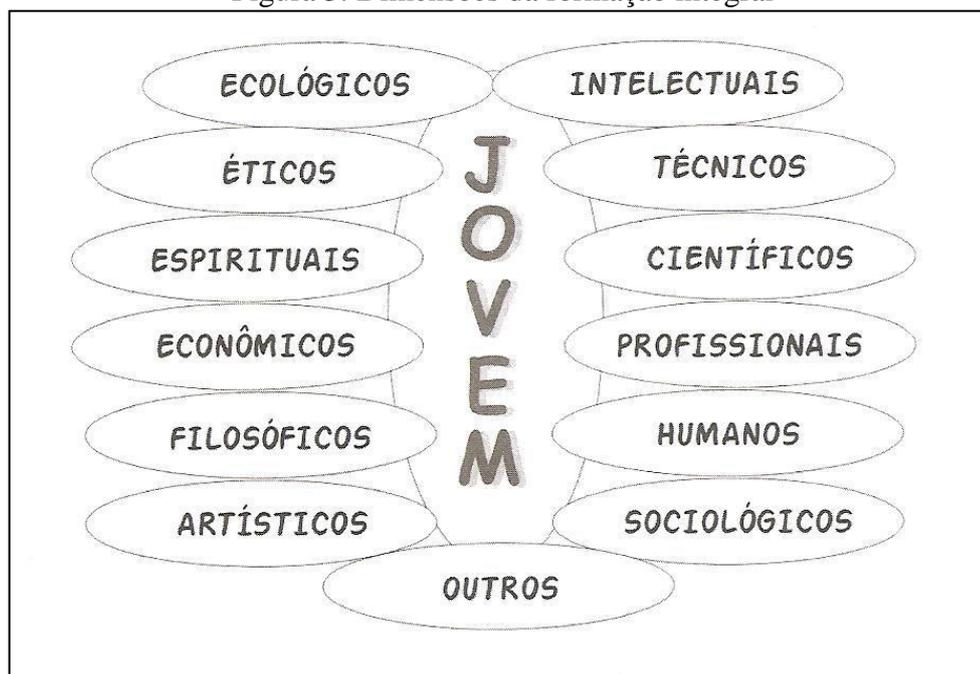
Compreende-se por formação integral, uma educação contextualizada, que envolve conhecimentos gerais das áreas humanas e científicas voltadas para o desenvolvimento social, profissional, econômico, político e cultural, orientando os educandos para o seu projeto de vida, dando sentido à sua permanência 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, isto lhe dá condições à formação de autonomia e responsabilidade para tomar decisões e ser um difusor de ideias inovadoras. Pretende-se pelo método da alternância, que o jovem encontre relação nas atividades propostas e nos conteúdos a serem estudados 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 e isto significa o desenvolvimento global dos mesmos, em suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social, relacional, cultural, 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 finalidade é 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, ambientais, numa 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, 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 torna-se 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 sendo conduzido 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 num 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-se a pensar antes a formação do sujeito em sua dimensão global, haja vista, o sujeito amparado em bases que reforcem a qualidade de vida, a sustentabilidade, o econômico e o social, o faz 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 e a associação “pilares meio” e 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 num 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 sócio profissional. 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).

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

Figura 4: Exemplo de um Plano de Formação

CONHECIMENTO DA REALIDADE Conteúdos vivenciais Pedagogização das alternâncias								DISCIPLINAS PROFISSIONAIS Conteúdos da parte diversificada integrados com os conteúdos vivenciais e da formação geral					DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM 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 PLANO DE ESTUDO	Colocação em comum	Visitas 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.			
1º	A família e o trabalho	1	História da minha família																							
		2	A divisão do trabalho																							
		3	Alimentação animal																							
		4	A propriedade e sua organização																							
		5	Manejo o solo e restos culturais																							
		6	Agricultura orgânica																							
		7	Maintenance e condução do pomar																							
		8	Preparar o solo																							
		9	Seleção de sementes																							
		10	Achadão e plantio																							
		11	Manejo de pragas e doenças																							
		12	Tratos culturais																							
		13	Colheita e armazenagem																							
2º	Os fatores e meios de produção	1	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 CEFFA. 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.

2.2.1. Instrumentos e atividades de pesquisa

➤ 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 de 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). 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.

➤ 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).

➤ Estágio: 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.

2.2.2. Instrumentos e atividades de comunicação/relação

➤ Colocação em Comum: “[...] 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 sócio profissional, 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.

O autor 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’” (GIMONET, 2007, p. 45). 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 e o monitor, com sua ação animadora, problematiza a conversa de modo a introduzir novos conhecimentos.

➤ Tutoria: é uma das formas de acompanhar, de maneira personalizada, as atividades desenvolvidas pelos jovens no meio sócio profissional. 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).

➤ Caderno de acompanhamento da alternância: 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).

➤ Visitas às famílias e comunidades: de acordo com UNEFAB em seu Dossiê Módulo III (2003), tais visitas 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.

2.2.3. Instrumentos didáticos

➤ 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. Isto implica, respectivamente, momentos de preparação, questionamento e escuta e relato, referenciando Gimonet (2007). As viagens acontecem pelo menos uma vez ao ano para locais mais distantes, enquanto que as visitas são mais constantes.

➤ Serão de estudo: são atividades mais livres realizadas sempre à noite. Podem ser: palestras e 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. Salienta-se sobre a 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).

➤ Intervenções externas: é a contribuição de pessoas externas ao CEFFA para os jovens alternantes. Constituem em atividades complementares ao Plano de Estudo e podem ser: relatos de experiência, palestra, seminário, curso, dia de campo, etc. (UNEFAB, 2003).

➤ Cadernos didáticos: material 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 e 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.

➤ 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 entidades, onde 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 resultados esperados (UNEFAB, 2003).

➤ Projeto Profissional: 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).

2.2.4. Instrumentos de avaliação

➤ 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 atitudes. As avaliações acontecem semanalmente e contam com a participação do jovem, dos monitores e da família. “Na 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 – significado etimológico da palavra autoridade.

Nesta seção foi apresentada 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, por Zygmunt Bauman.

3. O CENÁRIO ATUAL DE LIQUIDEZ SEGUNDO BAUMAN

Fluidez ou liquidez são as metáforas utilizadas por Zygmund Bauman para caracterizar a presente fase, “nova” de várias maneiras na história da modernidade. A principal característica que marca o início da modernidade, conforme o 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 teorizados. 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, este 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, p. 24). As autoras problematizam as relações entre escola e escolarização fazendo uma análise do documentário “Schooling the World: the white man’s last burden (2010)”. Segundo elas, 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).

A compreensão da *ordem* permite pensar que na prática, o contexto apresenta-se como um cenário ditado por regras, previsível, 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, a ambivalência. Assim, fluidez ou liquidez são as metáforas que referenciam a presente fase da sociedade e a solidez, como metáfora que faz alusão à sociedade em seu estágio anterior a esta fase que chama de “nova”.

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 como possibilidade, ainda assim haveria a preocupação de quem as prepara, pois as pessoas podem simplesmente rejeitar esta 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 cômodo 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 àqueles 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 “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 segundo o autor. 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 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 muitas vezes, 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 este 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” (MOSE, 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 para 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, ou seja, 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 movimentar-se gerando fluxos de investimento e adaptando-se 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 e 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 preocupar-se 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 e 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 isto 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 da 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, embora, 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 preocupação em fixar-se 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. 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, 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 que ‘cheguem 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” (MOSÉ, 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 preocupava-se 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. Diz ela, que valores são criados e têm a sua importância conforme o momento, o tempo em que se aplicam. Assim, a autora reitera que vivemos numa 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 que 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. Assim, 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, se mantém 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 que consegue correr sempre a 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 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: espaço onde 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, 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, 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 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 autoperpetuam 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 é 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”.

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 neste 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 manter-se 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, mantêm 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 elas, 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, 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 por toda a parte onde pessoas circulem. 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 num eixo weberiano que vai 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 ou a pessoa que saiu desta comunidade cometeu alguma infração. Isto 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 circular 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 fluidos 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 compartilham 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, independem 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 mantêm-se 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 reconhecemos que isso passa pela formação destes profissionais, 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, vínculos afetivos inerentes à sociedade, que a digitalização não dá conta. Talvez, um dos maiores desafios seja 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, se posicionar 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 inseridas 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), se estende 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.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo destina-se 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 e 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 Westphalen⁶ - 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 em Iraí, onde se atua profissionalmente e existem diversos pontos turísticos, o que atraiu os estrangeiros a passar pelo menos um dia durante sua estada no Brasil em duas oportunidades. Nestas ocasiões, o roteiro foi organizado pela extensionista e pela Casa Familiar Rural de Alpestre. Estes encontros possibilitaram maior aproximação e conhecimento das *Maisons Familiales Rurales* – MFR - o que fez inquietar a partir dos relatos e depoimentos dos visitantes e motivou conhecer o funcionamento das mesmas.

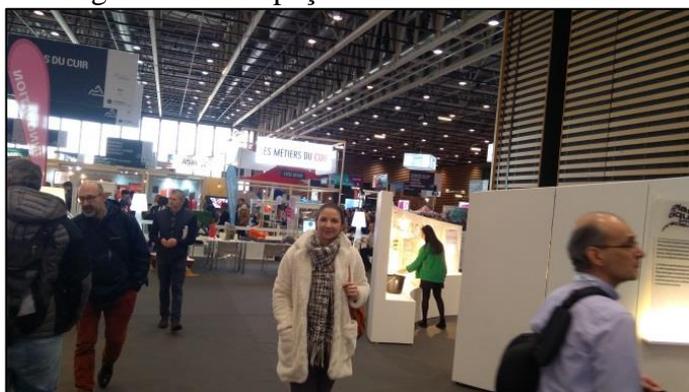
A prática de intercâmbios entre Brasil e França é tradicional entre as Casas Familiares Rurais. A oficialização deste intercâmbio se efetivou a partir da aproximação com a CFR de Alpestre e do diálogo instituído com a MFR que visitou Iraí em março de 2019. A viagem ocorreu entre 27 de janeiro e 12 de fevereiro de 2020 com um grupo formado por monitores, diretor, jovens alunos e representantes de entidades ligadas às CFRs da região. O intercâmbio

⁶ 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 que está situada no Norte do Estado, composto por 42 municípios, distribuídos em dois Conselhos Regionais de Desenvolvimento - 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 (EMATER/RS ASCAR, 2020).

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 conectar-se diretamente com a realidade e reler a teoria, significando-a de diversas formas que não apenas uma. É mergulhar em um infinito de possibilidades com os pés no chão. É 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 MFRs diferentes, 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. Abaixo são apresentadas algumas fotografias para exemplificar as atividades realizadas descritas:

Figura 5: Participação em evento das MFRs.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6: Visita às propriedades rurais.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7: Visita a MFR de máquinas agrícolas com diretores.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8: Visita MFR Saint-Laurent de Chamousset



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9: Visita MFR de Chessy.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10: Vista MFR Saint-Romain-de-Popey



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11: Visita MFR de Balan



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12: Encontro com Pierre Gilly e sua esposa.



Fonte: Arquivo pessoal

Retoma-se que a pesquisa se insere na abordagem qualitativa que:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

O processo de investigação qualitativa exige tempo e dedicação por parte do investigador, ética e comprometimento desde a sua entrada no universo da pesquisa, na coleta e análise dos dados, elaboração de um produto final que ainda poderá ser continuado até a devolução deste produto, se assim for definido. Seu papel é fundamental na condução deste processo e seu envolvimento neste universo da pesquisa requer o entendimento do contexto e sua análise a partir de discursos dos entrevistados com vistas a uma inserção e leitura cuidadosa com posicionamento ético diante da realidade encontrada. Destaca-se que a pesquisa se dá no caminho percorrido e sua importância está no processo da investigação quando os diversos atores se envolvem a conhecer mais sobre a problemática.

Neste sentido, as “[...] abordagens crítico-dialéticas privilegiam a relação entre o sujeito e o objeto, a síntese entre o subjetivo e o objetivo.” (GAMBOA, 2012, s/p). Isto significa que não há imposição de um sobre o outro, tanto o sujeito como o objeto se constroem e se

transformam. Ainda sobre o objeto, o autor discorre que há uma relação entre os fenômenos com seus entornos que determinam as características da construção do objeto. Para tanto, a dialética leva em consideração a “[...] historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais [...]” (MINAYO, 1994, p. 24).

Foram entrevistados dois diretores de Casas Familiares Rurais, 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 Casas Familiares Rurais do sul do Brasil e na França, o gestor coordena um Território⁷.

A respeito do uso da entrevista, Gaskell (2008, p. 65) aponta que:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Como afirma o autor, a entrevista possibilita o desenvolvimento e o teste conceitual mediante o conhecimento dos mundos de vida dos entrevistados. A descrição feita após entrevista colabora na verificação dos conceitos elaborados teoricamente ou pode ainda abrir caminhos com elucidações não imaginadas para pesquisas posteriores e/ou desdobramentos da mesma. As entrevistas foram organizadas a partir do “Tópico Guia” sugerido pelo autor como uma forma de colaborar ao pesquisador a monitoria e condução da técnica. O momento foi tido como uma conversação entre pesquisador e entrevistado com tempo aproximado entre uma hora

⁷ 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).

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, 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. De acordo com Gaskell (2008, p. 79) o grupo focal:

É um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Nesta característica final, a ideia de “racional” não é que a discussão deva ser lógica ou desapaixonada. O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições.

O grupo focal, a partir de um tópico guia assim como na entrevista, conduzido pelo moderador tinha como propósito possibilitar que 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.

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 do COVID-19⁸. 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 Casa Familiar Rural 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

⁸ 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, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer 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).

acerca do tema, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. 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 baseou-se 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.

Salienta-se ainda que todos os entrevistados receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 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 permitiram haja vista que não foi possível visita *in loco* na CFR brasileira por conta da pandemia do 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.

Com relação à análise dos dados coletados foi utilizada a técnica da análise de discurso. Segundo Foucault, (2007, p. 55) discursos são:

Práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutível à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

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) “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 organizou-se 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.

4.1 Aproximações com a realidade empírica

Conforme Estevam (2001), a fundação da ARCAFAR/SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais no Sul do Brasil, 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 UNMFR⁹. Os dados da Associação no ano de 2009, trazidos na tese de Pacheco (2010), revelam a primeira discussão acerca das Casas Familiares Rurais 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 e 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). 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,

⁹ Após visita e participação de reunião na UNMFR, seguido do relato de Marion Fauchoux 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.

o que gera uma crise da agricultura familiar. Para tanto, a implantação da primeira Escola Família Agrícola (1968) ocorre quando a Revolução Verde¹⁰ já apresentava consequências aos agricultores familiares¹¹.

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 Casas Familiares Rurais 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, Jaguari 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 (GESTOR B2). No Paraná, já existiram 44 CFRs, atualmente são 22¹², de acordo com relato do Gestor B3.

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

¹⁰ 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, este 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.

¹¹ Conforme Lei 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.

¹² Conheça mais sobre os cursos ofertados pelas Casas Familiares Rurais 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 13: 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	

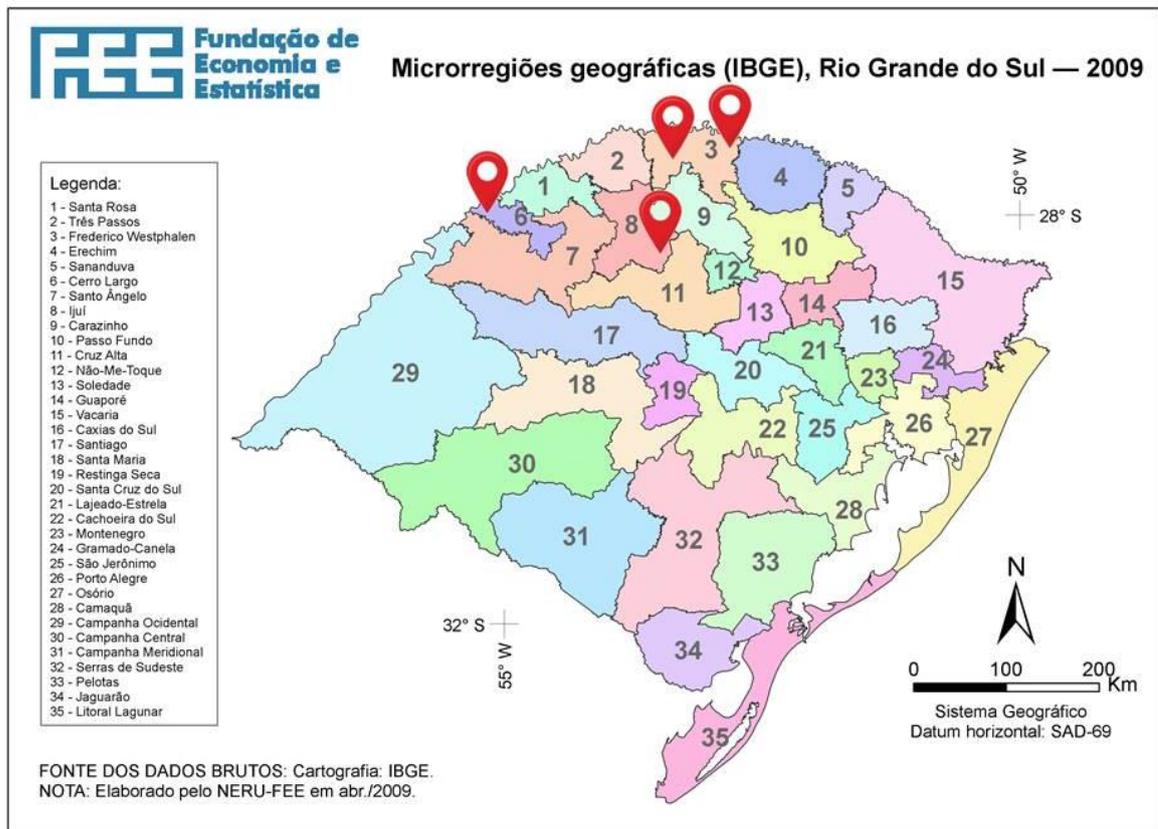
Fonte: MEC/SECAD/CGEC, abril 2007.

Fonte: RedLER (2019).

Chama atenção a diferença dos números citados pelos entrevistados e os números expressos na figura. A isto pode ser atribuída a data de elaboração da figura (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 Casas Familiares Rurais.

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

Figura 14: Distribuição das Casas Familiares Rurais no RS



Fonte: Martins (2010) - Adaptado pela autora.

A figura acima apresenta as microrregiões do estado do Rio Grande do Sul e nelas, 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.

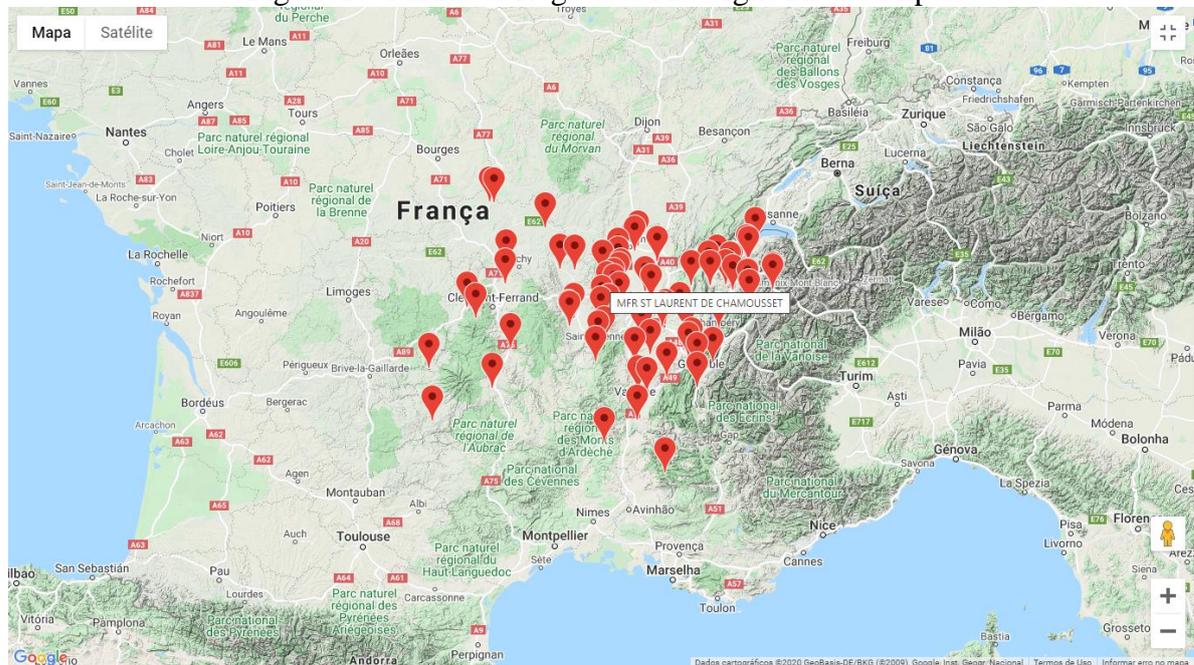
No contexto francês, as MFRs totalizam 430 instituições e estão organizadas em três Regiões e doze Departamentos, a saber: Regiões – Bourgogne Franche-Comté, Auvergne Rhône-Alpes e Centre Loire; Departamentos: Ain, Allier, Cher, Isère, Haute-Loire, Haute-Savoie, Loire, Nièvre, Puy-de-Dôme, Rhône, Saône-et-Loire e Savoie. A região e departamento visitados foram Auvergne Rhône-Alpes e Rhône, respectivamente. A Região de Auvergne Rhône-Alpes possui 74 MFRs¹³ com formações¹⁴ 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.

¹³ Conheça as 74 MFRs em: <<https://www.mfr-auvergne-rhone-alpes.fr/les-mfr-de-auvergne-rhone-alpes#>>. Acesso em: 17 out. 2020.

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

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 15: MFRs da Região de Auvergne Rhône-Alpes

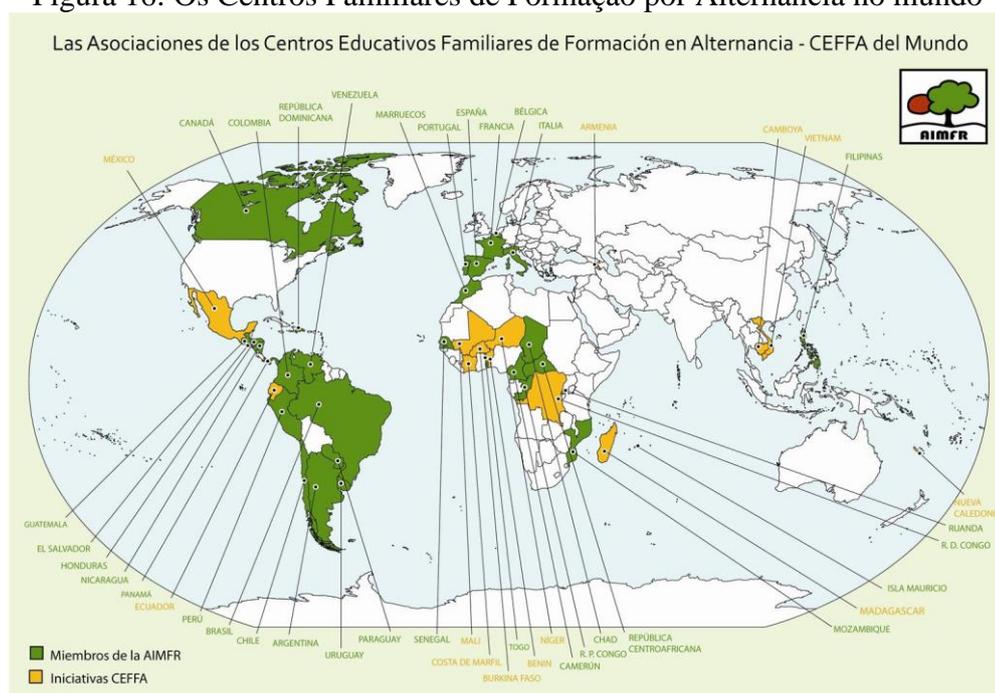


Fonte: MFR (2020)

As instituições que trabalham com a pedagogia da alternância, dentre elas, as Casas Familiares Rurais e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) reúnem-se formando os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs que fazem parte da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância – 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 16: 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 Casas Familiares Rurais 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.

4.1.1. A sociedade na perspectiva dos entrevistados

Para atender o objetivo de “analisar a prática das Casas Familiares Rurais 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 a 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.

Norbert Elias, 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, encontram-se 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, Norbert Elias (2008), explica o avanço da ciência nesta concepção, quando os modelos de expressão 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 Norbert 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 Zygmunt Bauman para explicar o uso da “fluidez como a principal metáfora para o estágio presente da era moderna” (BAUMAN, 2001, p. 8). Assim, explica:

[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, 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 fluidos 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. Ao 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 e a sociedade em rede que se relaciona globalmente de modo mais democratizado quanto ao acesso à informação. Esta é uma mudança, sem dúvida, que muito diferencia o estágio líquido do estágio sólido, no qual, o poder do conhecimento estava em apenas algumas pessoas ou entidades que perdurou por muito tempo.

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 (2020): “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 e não olham 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, 2020).

Na opinião do Diretor F2 (2020), 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 Centros Familiares de Formação por Alternância – 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 estágio¹⁵ 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

¹⁵ 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 do COVID19 não foi possível.

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 do Conselho. Conforme relato do Diretor F2 (2020), 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, se percebeu 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 Casas Familiares Rurais, 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, 2020).

“Parece que falar de sociedade é como falar estando fora dela, mas não!” Afirma o Jovem B8 (2020) 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 (2020) 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 (2020) e pelo Jovem B4 (2020) que afirma: “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 (2020). O jovem ainda menciona a capacidade reguladora da sociedade. Ela 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 (2020) 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 (2020) 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 (2020) está se referindo a 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 (2020) 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 fixar-se 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 no 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 (2020) 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 (2020) exemplifica o termo “sociedade” apontando para a colega 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 movimentar-se gerando fluxos de investimento e adaptando-se 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 e 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 (2020) 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 (2020) 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 (MOSE, 2013). Na Idade Média, a razão servia unicamente à teologia, período em que fica ainda mais evidente a força doutrinária da Igreja, 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 através 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.

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 Zygmunt Bauman 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 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, 2020).

A sociedade em rede é tida por Mosé (2013) como a organização atual das relações, lugar onde 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 (2020) fala da internet como a mudança mais significativa da sociedade, mas também o Jovem B8 (2020) a cita e complementa que “a internet conectou o mundo, mas desligou as pessoas”. Com relação à mudança de valores apontada pelo Jovem B7 (2020), Mosé (2013) diz que valores, eles são criados e têm a sua importância conforme o momento, o tempo em que se aplicam. Assim, a autora reitera que vivemos numa 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 que 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 que apontaram em suas falas, 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. Possibilidade está oferecida no grupo focal que oportuniza 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 tida 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”.

4.1.2 O perfil de jovem das Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas

O Gestor F4 (2020) 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 posicionar-se para bem atuar. Há o jovem que vem com a ideia de ser só empregado e não vem buscar todos os projetos que oferecemos e 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, 2020).

“Há 10 anos a escola recebia outro tipo de jovem. Vinham com o projeto pré-definido”, complementa o Gestor F4 (2020). 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 a formação de nível médio, a formação técnica e a profissional tida por eles como o ensino superior. 60% dos jovens formam-se tecnicamente e apenas 40% buscam as universidades conforme relato do mesmo gestor. Ao formar-se na MFR, o jovem poderá a partir da 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 (2020), “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) 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, 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 então, que a educação feita nos moldes anteriores (no estágio sólido da sociedade) não produz resultados eficientes na presente fase (em seu estágio líquido). Isto 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 (2020), que salienta que o aluno da CFR é um aluno que tem acesso às tecnologias e esta 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 (2020) 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 (2020) se assemelha com a resposta do Diretor B1 (2020) quando afirma que há dois perfis de jovens que buscam a MFR. Um deles está relacionado com a sua origem interiorana e a isto 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, onde 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 (2020) quando fala do jovem que não aproveita todos os projetos oferecidos na escola, seu propósito maior é ter a formação básica.

O Gestor B1 (2020) 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”.

O Gestor B1(2020) 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 sociedade que se transforma. Os reflexos desta sociedade em transformação impactam o contexto escolar e forçam a modificar concepções e maneiras de educar. Originalmente, a proposta educativa da Casa Familiar Rural 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 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 (2020) 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 familiares 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 (2020). 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 (2020) 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 a ausência de aulas presenciais em função da pandemia do COVID-19. Para tanto, no momento em que são referenciados os instrumentos pedagógicos, acompanha a referência das práticas desenvolvidas pelas Casas Familiares Rurais percebidas e relatadas.

4.1.3 A prática da pedagogia da alternância como elemento central da formação nas Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas

Inicialmente, retoma-se a pedagogia da alternância como um dos pilares dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA. 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 movimentem-se pelo itinerário que oferece a escolarização em conjunto com o desenvolvimento das atividades agropecuárias (ou outras) das famílias. Assim, a realidade sócio profissional do jovem torna-se 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 Casa Familiar Rural de Alpestre 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 Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen 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 e a partir de 12 de janeiro de 2017, a CFR de Alpestre é reconhecida como Escola de Ensino Médio pelo Conselho Estadual de Educação. Conforme seu projeto político pedagógico:

A articulação, entre tempo de Casa Familiar Rural 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 Casa Familiar Rural e famílias, é constituído por uma semana inteira e em regime de internato na Casa Familiar Rural e por duas semanas no território familiar. Tem-se, com isso, um ano escolar formado por 14 semanas completas de formação na Casa Familiar e 28 semanas de formação no meio sócio profissional, mesclando estudo e trabalho na Casa Familiar Rural 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 num 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 sócio profissional. 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 escreve 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 (2020) enfatiza a **prática dos instrumentos**, de maneira geral, como contribuintes de 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 (2020) 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, o Gestor B2 e B3 (2020) 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, se aprende 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, conforme o que afirmam.

Dentre os instrumentos pedagógicos, tanto o Gestor B2 como o Gestor B3 (2020) chama 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 (2020) 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 (2020), 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 (que não a escola) dizendo: “aqui é uma pequena sociedade que vão aprender.”

Ao que diz o Diretor F2 (2020) 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 e 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 isto já é o suficiente para diferenciar-se 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, se questionou 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 (2020) 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 numa aula e sim na prática, treino.”

O Jovem B8 (2020) 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 (2020) 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 onde conseguimos nos soltar e ser quem realmente somos, e o aprendizado que adquirimos nesse sistema também é muito mais proveitoso do que numa escola normal.”

Com relação à resposta do Jovem B8 (2020) 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 (2020) 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 esta 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 configura-se 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 (2020) e pelo Diretor F2 (2020). O estágio na França é uma prática desenvolvida junto à propriedade rural do jovem ou de outra família e/ou nas empresas com atividades afins da formação dos jovens. Segundo o Diretor F2 (2020) 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 que também se aplica, 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 tornar-se um campo vivo de observação e aplicação. Eis o itinerário da alternância, ver-julgar-agir.

4.1.4 A realidade como princípio formador nas Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas

Esta secção 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 de onde se parte, é o início. Na percepção dos jovens, a realidade observada, 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 (2020), ao contexto do tempo presente, contexto este em que se aplica a pedagogia da alternância. Este 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, 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, 2020).

O Gestor F4 (2020) 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, 2020).

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 diferenciar-se 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 (2020) 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.” Conhecer as realidades uns dos outros e poder aprender com elas a partir do diálogo e até mesmo uma análise do que é observado contribui na construção do conhecimento segundo o Jovem B1 (2020). O Jovem B3 (2020) 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 e a mudança, reestruturação das mesmas, também se articula 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. E os jovens, por sua vez, reconhecem isso quando enfatizam o trabalho desenvolvido a partir da realidade e o que isto 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.

4.1.5 Desafios postos às Casas Familiares Rurais 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 (2020) 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 (2020).

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 (2020) 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 (2020), 60% dos recursos para as MFRs são provenientes dos Ministérios, 25% são recursos das famílias¹⁶ dos jovens estudantes e o restante, conforme necessidade é buscado em outras fontes, principalmente pela submissão de projetos que pode 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 obtém-se uma parte dos recursos por meio do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, mas em grande parte se busca por meio de convênios com

¹⁶ Cada família paga entre 2 e 3 mil euros para manter seu filho na MFR.

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 (2020) cita a ausência de um número representativo de pessoas que defendam as CFRs. Aliado a isto, está a colocação do Gestor B1 (2020) quando cita como exemplo a população de Frederico Westphalen, “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 quando esta é uma dificuldade.

Há outro fator que deve ser levado em consideração quanto ao cenário de Frederico Westphalen já que foi apresentado pelo Gestor B1 (2020). O gestor fala das particularidades de cada instituição e cita Frederico 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, 2020).

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 ligam-se a formação oferecida, ensino médio com qualificação em agricultura familiar. Conforme o Gestor B1 (2020), a sociedade ainda espera que a CFR faça a sucessão familiar e, 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 precisa 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 (2020) reitera que a CFR vive essa realidade muito 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 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 (2020) 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, num primeiro momento. São hipóteses.

Com relação à sucessão familiar, o relato do Gestor B2 (2020) 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, etc.

Resume-se dizendo que agricultores, historicamente, viveram à margem do acesso a políticas, bens e serviços. Isto 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 (2020), acrescenta-se o que ele chama a atenção, considerado um desafio, “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 valorizar-se em primeiro lugar, sem esperar que outros os valorizem, mas que tenham condições de expressar e buscar ter voz e vez neste cenário.

O desprestígio da figura do agricultor é também percebido na França. São semelhanças e diferenças espaciais que marcam também a atuação das CFRs. 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 (2020):

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 numa 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, se não, mudar, devido às mudanças que já ocorreram no Território. O Gestor F4 (2020) ainda complementa que está numa 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, 2020). 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 Casas Familiares Rurais 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 (2020) 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, relacionam-se 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 numa perspectiva de futuro.

4.1.6 A perspectiva de futuro segundo gestores, diretores e jovens das CFRs brasileiras e francesas

O Gestor F4 (2020), ao falar das diferenças marcadas pelo tempo e espaço, já mencionadas na seção anterior, continua sua fala numa 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 a 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” se refere 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 relato. Nesse sentido, acrescenta o Gestor F4 (2020): “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 (2020). 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 e 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, isto pareceu ser preocupante, especialmente o Gestor B1 (2020) 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 esta preocupação no cenário brasileiro quando não existem muitas CFRs como na França, ou seja, num 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 (2020) em outro momento?!

Com relação ao desafio da sucessão familiar, Gestor B1 e B2 (2020) sugerem proposições. O Gestor B1 (2020) 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 (2020) entende que “as CFRs precisam motivar essa discussão”, do conflito de gerações. E isto, 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 (2020): “Eu hoje não sei o que eu quero do futuro. As 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, com expressões “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 (2020) 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 trabalho e citam os estudos gerais como característica de outras escolas. O Jovem F1 (2020) afirma que “tinha muitas dificuldades antes. Aqui (MFR) tive mais confiança e aumentaram as notas.” O Jovem F2 (2020) 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 (2020) 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 feitas nesta seção, são também vinculadas à história deste tempo e espaço e não poderia ser diferente, pois, tem-se 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 realidades, brasileira e francesa. Em alguns momentos do texto apareceram menções a um ou outro país para mostrar cenários diferentes na tentativa de melhor compreensão de ambos os locais no que tange o desenvolvimento da pedagogia da alternância nas Casas Familiares Rurais. Far-se-á também esse tipo de menção nesta seção porque não é possível generalizar, a fala é de lugares diferentes. Assim, entende-se que as realidades estudadas complementam-se.

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 desenvolvesse 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 que uma teoria ou métodos pré-estabelecidos estivessem firmados. 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 e 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. Isto 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 fecharam ou esta ameaça de fechamento ainda é sentida, em alguns relatos de entrevistados, a proposta mantém-se 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 Familiares Rurais 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 de onde 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 também.

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 Casas Familiares Rurais e a menção como desafio às instituições do sul brasileiro, o reconhecimento das mesmas pela sociedade, pode-se 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 o que por sua vez, 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, se referem 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 Casa Familiar Rural 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 é diferente 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 a 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, etc, e os jovens confirmam suas posições de responsabilidade numa posição ativa de mudança, se confirma 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 onde a formação se processa: escola, indústria, propriedade agrícola, comércio, 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 funda-se 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 anteriormente acerca da experiência, o que parece ser 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, seja a propriedade de outra família, a empresa, a loja, entre outros. Independentemente do local, este 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, se 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, se possa pensar no equilíbrio desta relação, se assim, for 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, habilidades de manter-se na mesma, não numa 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 relacionar-se 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 Casas Familiares Rurais 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. Em se tratando 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 esta 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 (MOSÉ, 2013) democratizou o acesso à informação e ao

conhecimento, portanto, práticas educativas desenvolvidas na modernidade sólida não obtém sucesso na modernidade líquida.

A ressalva é feita quanto a generalização, isto 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 Zygmunt Bauman, 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 (2020), 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, e o trabalho com a pedagogia da alternância que acontece há anos enfrentando mudanças nos cenários conseguindo manter seus principais elementos norteadores: associação e alternância como meios; formação integral e desenvolvimento do meio como finalidades. Entende-se que embrenhar-se na trajetória evolutiva marcada por diferenças espaciais e

temporais, implica algumas perdas e alguns ganhos. No que tange a 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-miembrso.html>>. Acesso em: 02 set. 2019.

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

ARBOIT, Anilce Angela; 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: Paraná. Editora CRV, 2015.

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

BEGNAMI, João Batista. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Belo Horizonte. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa, Portugal, Universidade François Rabelais de Tours, França, 2033. Disponível em: <http://www.unefab.org.br/p/download.html#.VYs03_IViko>. Acesso em: 07 set. 2014.

_____.; HILLESHEIM, Luis 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, p. 1-22.

_____. **Os CEFFAs e a gestão democrática nas escolas do campo**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2009. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B07bZIN7afpJM0RXQmRaUnpzOUU/edit?pli=1>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

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. Disponível em: <<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/864>>. Acesso em: 26 set. 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.

_____. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm>. Acesso em: 09 nov. 2020.

_____. 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.

_____. **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.

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: InterSaberes, 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**, 2018. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. v. 16. São Paulo/SP: Cortez, 2003.

CONTERATO, Marcelo Antonio; FILLIPI, Eduardo Ernesto. **Teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre/RS: UFRGS. 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad003.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. v. 14. São Paulo/SP: Cortez, 2006.

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

EMATER. 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.

ESTEVAM, 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. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/81745>>. Acesso em: 01 set. 2019.

FERRARI, Glaucia 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. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_glaucia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

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

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 set. 2020.

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. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2019.

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

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

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó/SC: 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: 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: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis/RJ: 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. Disponível em: <<http://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1743>>. Acesso em: 10 maio 2019.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro/RJ: 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. Campinas/SP, 2005. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252476/1/Nascimento_ClaudemiroGodoydo_M.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

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. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94255/288160.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 out. 2019.

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

_____. **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). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade La Salle – Unilasalle, Canoas/RS, 2017.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Casa Familiar Rural Regional de Alpestre. 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: 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: Autores Associados, 2010.

SILVA, Paulo Lucas da. **Mínima moral 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.

_____; 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UNEFAB. 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: 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.

_____. 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: 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. Disponível em: <<http://www.pergamum.fw.uri.br/vinculos/00000a/00000adf.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Tópico Guia – Entrevistas individuais

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES URI/CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O PRATICAR E COMPREENDER EM ALTERNÂNCIA: DESAFIOS ÀS CASAS FAMILIARES RURAIS NO CENÁRIO DA LIQUIDEZ

Mestranda: Vanessa Dal Canton
Orientadora: Luci Mary Duso Pacheco

ENTREVISTA INDIVIDUAL COM DIRETORES DAS CASAS FAMILIARES RURAIS

TG1: Perspectiva sobre a sociedade atual

- Que características você atribui à sociedade atual?
- Qual é o perfil do jovem que vem estudar na Casa Familiar Rural?
- Que tipo de desafio a atual sociedade impõe à CFR?

TG2: Perspectiva sobre a pedagogia da alternância

- Que práticas são desenvolvidas na CFR que objetivam preparar o jovem para os desafios da sociedade atual?
- Que desafios estão postos ao meio rural no cenário atual?
- Que oportunidades de atuação profissional são visualizadas ao jovem que estuda na CFR?

TG3: Perspectiva sobre os desafios da sociedade atual

- Baseado na caracterização da sociedade atual, como você percebe a atuação da CFR?
- Em sua opinião, o jovem formado na CFR está preparado para atuar com protagonismo na atual sociedade? Cite exemplos a partir da sua resposta?

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI/CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O PRATICAR E COMPREENDER EM ALTERNÂNCIA: DESAFIOS ÀS CASAS
FAMILIARES RURAIS NO CENÁRIO DA LIQUIDEZ

Mestranda: Vanessa Dal Canton
Orientadora: Luci Mary Duso Pacheco

ENTREVISTA INDIVIDUAL COM GESTORES DAS ASSOCIAÇÕES DAS CFRs

TG1: Perspectiva sobre a sociedade atual

- Que características você atribui à sociedade atual?
- Que tipo de desafio a sociedade atual impõe às CFRs?

TG2: Perspectiva sobre a pedagogia da alternância

- Que práticas são desenvolvidas na CFR que objetivam preparar o jovem para os desafios da sociedade atual?
- Você pensa que o meio rural oferece condições para que o jovem permaneça nele?
- Como as CFRs têm orientado os jovens quanto a sua atuação no meio socioprofissional?
- Que perspectiva de futuro você visualiza aos jovens formados em alternância?

TG3: Perspectiva sobre a formação na CFR

- Baseado na caracterização da sociedade atual, como você percebe a atuação da CFR?
- Que práticas desenvolvidas nas CFRs abrem possibilidades para os jovens crescerem em suas realidades e enfrentar os desafios do atual cenário?
- Em sua opinião, o jovem formado na CFR está preparado para atuar com protagonismo na atual sociedade? Cite exemplos a partir da sua resposta?

APÊNDICE B: Tópico Guia – Observação

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI/CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O PRATICAR E COMPREENDER EM ALTERNÂNCIA: DESAFIOS ÀS CASAS
FAMILIARES RURAIS NO CENÁRIO DA LIQUIDEZ**

Mestranda: Vanessa Dal Canton
Orientadora: Luci Mary Duso Pacheco

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

TG1: Perspectiva sobre a aplicação dos instrumentos pedagógicos

- Como os instrumentos pedagógicos são percebidos na atuação da CFR?
- Como a realidade do jovem é trabalhada na CFR?
- Como se dá a relação entre os sujeitos da CFR?
- Como é elaborado e conduzido o projeto profissional de vida do jovem durante a formação na CFR?

TG2: Perspectiva sobre os pilares dos CEFFAs

- Os quatro pilares dos CEFFAs, sendo eles: pilares meios – alternância e associação local – e pilares fins – formação integral e desenvolvimento do meio – podem ser observados na atuação das CFRs? Que exemplos de práticas podem ser citados no caso da sua aplicação?

TG3: Perspectiva sobre a prática da pedagogia da alternância frente aos desafios da sociedade atual

- Que perfil de jovem estuda na CFR?
- Que oportunidades de atuação profissional são visualizadas na formação em alternância?
- Que práticas da CFR podem ser caracterizadas como enfrentamento aos desafios da atual sociedade?

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nº do CAAE (Certificado de Apresentação e Apreciação Ética)

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: “O praticar e compreender em alternância: desafios às Casas Familiares Rurais no cenário da liquidez”, em virtude de fazer parte do grupo de pessoas com quem se tem interesse conversar na intenção de colaborar na pesquisa coordenada pela Professora Luci Mary Duso Pacheco e Mestranda Vanessa Dal Canton.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador e com a Casa Familiar Rural.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender se a prática da pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas responde aos desafios do cenário da liquidez.

Os objetivos específicos são: I) Retomar a pedagogia da alternância em sua história, pressupostos teóricos e metodológicos; II) Discutir o cenário de liquidez e os desafios postos à educação. III) Descrever e situar as Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas; IV) Analisar a prática das Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas quanto às respostas dadas aos desafios postos pela sociedade líquida.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: entrevista individual e grupo focal caracterizando-se por uma conversação entre pesquisador e pesquisados com o uso de gravador para melhor obtenção das informações.

O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

Os **riscos** relacionados com sua participação são: constrangimento ao se expor, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a entrevista e gravação. Serão minimizados pelos seguintes procedimentos: respeito e ética quanto a sua imagem.

Os **benefícios** relacionados com a sua participação serão: nenhum.

Os **resultados** desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidas por meio da sua participação serão **confidenciais e sigilosos**, não possibilitando sua identificação.

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal.

Não estão previstos gastos financeiros da sua parte por participar da pesquisa, portanto, não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar em participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Pesquisador Responsável: Vanessa Dal Canton

Endereço: Rua Assis Brasil, nº 335, ap. 803. Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS.

Telefone: (55) 9 96788332

Assinatura: _____

APÊNDICE D: Termo de Autorização de uso de imagem.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____ AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos, sem finalidade comercial, para ser utilizada a título acadêmico, uso da dissertação.

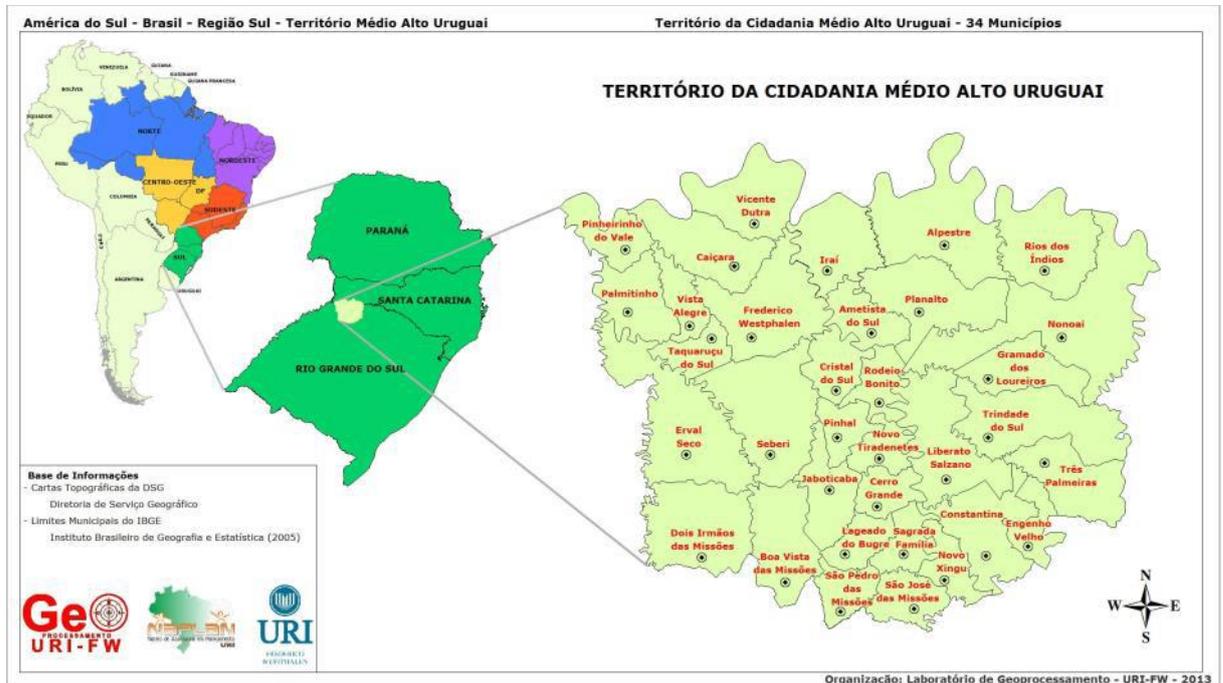
A presente autorização abrangendo o uso da minha imagem acima mencionada é concedida à Vanessa Dal Canton a título gratuito.

Local e data: _____

Assinatura: _____

ANEXOS

Anexo I: Território da Cidadania Médio Alto Uruguaí



Fonte: Laboratório de Geoprocessamento URI/FW (2013).