

## Desafios em um percurso de formação por alternância diante de um cenário tido como sociedade líquida

*Vanessa Dal CANTON<sup>1</sup>  
Luci Mary Duso PACHECO<sup>2</sup>*

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a prática das Casas Familiares Rurais brasileira e francesa quanto às respostas dadas aos desafios postos pela sociedade líquida. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, envolvendo gestores, diretores e alunos de CFRs, realizada através da análise do discurso. A pedagogia da alternância tem sido referência em processos formativos, especialmente com sujeitos do campo, por alternar tempos e espaços de formação em um contexto cada vez mais flexibilizado de ensino-aprendizagem. A proposta de ensino surge no final de 1930, na França, com o propósito de integrar formação escolar e atividades rurais. O sistema espalhou-se pelo mundo resistindo às transformações de cada tempo com algumas mudanças na sua organização, dado o contexto de liquidez, segundo Zygmunt Bauman. Os resultados evidenciam alguns desafios encontrados quanto ao novo perfil do jovem estudante, à manutenção e perpetuação do sistema educativo, enfocando o potencial da pedagogia da alternância frente a estes desafios da sociedade líquida.

**Palavras-chave:** Casa Familiar Rural. Liquidez. Pedagogia da Alternância.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU-URI Frederico Westphalen. Bolsista Capes. ORCID: 0000-0003-0887-1057. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU-URI Frederico Westphalen. ORCID: 0000-0002-8585-8246. E-mail: luci@uri.edu.br

## **Challenges in an education of alternation path facing a liquid society scenery**

*Vanessa Dal CANTON  
Luci Mary Duso PACHECO*

### **Abstract**

This article aims to analyze the practice of Brazilian and French Rural Family Homes regarding the responses given to the challenges posed by liquid society. It is a qualitative, bibliographical and field research, involving managers, directors and students of CFRs, carried out through discourse analysis. The pedagogy of sandwich training has been a reference in training processes, especially with rural subjects, as it alternates training times and spaces in an increasingly flexible teaching-learning context. The teaching proposal appears at the end of 1930, in France, with the purpose of integrating school training and rural activities. The system spread throughout the world resisting the transformations of each time with some changes in its organization, given the context of liquidity, according to Zygmunt Bauman. The results show some of the challenges found in terms of the new profile of the young student, the maintenance and perpetuation of the educational system, focusing on the potential of the pedagogy of sandwich training in the face of these challenges of the liquid society.

**Keywords:** Rural Family Homes. Liquidity. Pedagogy of Sandwich Training.

## **Desafíos en un curso de formación por alternancia ante un escenario considerado como una sociedad líquida**

*Vanessa Dal CANTON  
Luci Mary Duso PACHECO*

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo analizar la práctica de las Casas Familiares Rurales brasileñas y francesas cuanto a las respuestas dadas a los desafíos puestos por la sociedad líquida. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica y de campo, involucrando gestores, directores y estudiantes de CFRs, con análisis de discurso. La pedagogía de la alternancia ha sido referencia en los procesos formativos, especialmente con sujetos del campo, por alternar tiempos y espacios de formación en un contexto de enseñanza-aprendizaje cada vez más flexible. La propuesta de enseñanza surge a finales de 1930 en Francia, con el propósito de integrar la formación escolar y las actividades rurales. El sistema se extendió por el mundo resistiendo a las transformaciones de cada época con algunos cambios en su organización, dado el contexto de liquidez, según Zygmunt Bauman. Los resultados evidencian algunos de los desafíos encontrados cuanto al nuevo perfil del joven estudiante, el mantenimiento y perpetuación del sistema educativo, centrándose en la potencialidad de la pedagogía de la alternancia frente a estos desafíos de la sociedad líquida.

**Palabras clave:** Casa Familiar Rural. Liquidez. Pedagogía de la Alternancia.

**Desafios em um percurso de formação por alternância diante de um cenário tido como sociedade líquida**

## **Introdução**

O presente artigo originou-se da dissertação de Mestrado em Educação cuja pesquisa de campo foi realizada em uma Casa Familiar Rural do Sul do Brasil e em uma *Maison Familiale Rurale* da *Région Auvergne-Rhône-Alpes*, na França, durante intercâmbio no início do ano de 2020. Neste artigo, são evidenciados os resultados da pesquisa quanto aos desafios postos pela sociedade líquida, segundo os entrevistados, assim como as proposições de enfrentamento destes desafios pela prática da alternância em Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, com coleta de dados por meio de entrevistas individuais e grupais em uma perspectiva crítica de análise do discurso.

A pesquisa qualitativa está pautada no que Chizzotti (2003) aponta como fundamento, uma relação entre o mundo real e o sujeito, o que se configura na interdependência entre sujeito e objeto, tornando-se indissociável o vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Nesse sentido, 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. Dentro desta perspectiva, a pesquisa bibliográfica se constitui como indispensável no percurso deste caminho, pois permite conhecer as fontes do conhecimento conforme a temática estudada, contribuindo, assim, para a ampliação dos olhares quanto às novas possibilidades de pesquisa na área.

A partir disso, o campo de pesquisa foi composto pelos diretores das Casas Familiares Rurais, uma do Rio Grande do Sul/Brasil e uma da *Région Auvergne-Rhône-Alpes*/França, totalizando dois que são identificados como Diretor B1 e Diretor F2, respectivamente; 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, identificados como Gestor B1, Gestor B2, Gestor B3 e Gestor F4; e alunos do último ano de formação das instituições de ambos os países, que são 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.

Para acessar o campo de pesquisa, foram utilizados como instrumentos da coleta de dados a entrevista individual e grupal. As entrevistas colaboram no mapeamento e compreensão do mundo da vida dos respondentes, constituindo-se como o ponto de entrada do pesquisador que introduz esquemas interpretativos para as narrativas, buscando relacioná-las com outras observações, de acordo com Gaskell (2008). Ainda, com relação à entrevista grupal, o autor considera um debate aberto e acessível a todos os participantes a partir de uma discussão racional que não privilegia indivíduos particulares ou suas posições. Orientados por um Tópico Guia e auxiliados pelo

**CANTON; PACHECO.**

moderador, os participantes podem falar sobre as proposições a partir das suas concepções, e também a partir das proposições de outros participantes do grupo.

A análise dos dados foi orientada pela análise de discurso, com base em Fischer (2001). Segundo a autora, a análise do discurso prevê que a linguagem seja interrogada e o trabalho do pesquisador é de construir unidades a partir da dispersão, fazer a multiplicação da realidade da coisa dita. Ao analisar um discurso, por exemplo, mesmo que seja uma fala individual, não se está diante da manifestação de apenas um sujeito, mas é defrontado com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade. O discurso tem uma história em que tempo e lugar são levados em consideração.

A pesquisa esteve baseada na perspectiva crítica, que segundo Gamboa (2012), percebe o homem como ser social que se forma a partir da sua história e contexto social. Todavia, essa perspectiva tem consciência deste seu papel como indivíduo incluído nas relações sociais e como 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.

A partir dessa linha metodológica, fluidez ou liquidez são as metáforas utilizadas por Zygmunt Bauman (2001) para caracterizar a presente fase, nova de várias maneiras na história da modernidade. A principal característica que marca o início da modernidade é quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e, entre si, constituem categorias diferentes, independentes da estratégia e da ação que agora podem ser teorizados. O sociólogo polonês constrói sua crítica a partir do império da ordem, que segundo Almeida, Gomes e Bracht (2016, p. 16) “é o resultado da função nomeadora e classificadora desempenhada por toda e qualquer linguagem.” 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.

Para tanto, reitera-se que este trabalho tem como objetivo analisar a prática das Casas Familiares Rurais brasileira e francesa quanto às respostas dadas aos desafios postos pela sociedade líquida. Com este propósito, o texto está organizado de modo a contextualizar o leitor acerca da pedagogia da alternância desenvolvida nas Casas Familiares Rurais e características da sociedade líquida a partir de Zygmunt Bauman, na primeira parte. Na sequência, são apresentados os resultados da pesquisa, suscitando uma discussão nas considerações finais acerca da formação em alternância em instituições francesas e brasileiras diante de um cenário de liquidez.

## **Desafios em um percurso de formação por alternância diante de um cenário tido como sociedade líquida A sociedade líquida na perspectiva de Zygmunt Bauman**

Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, construiu sua crítica da sociedade moderna como o império da ordem. A modernidade é compreendida pelo sociólogo como o período, iniciado na Europa, de grandes transformações sociais, estruturais e intelectuais, culminando no 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 e homogêneo, afinal, o que se busca é “ordenar” aquilo que é necessário, deixando de lado aquilo que não “pertence” ou não atende a esses critérios. A metáfora da ordem, assim, como da solidez, utilizada por Bauman para caracterizar períodos históricos da sociedade, gerou, 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 o autor chama de “nova”.

Espaço e tempo são conceitos importantes para melhor compreensão das mudanças em seus diferentes estágios, sólido e líquido da modernidade. Além disso, outra maneira de perceber a presença de uma sociedade líquida é a marcante presença dos indivíduos e da sociedade em rede que se relacionam 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 com apenas algumas pessoas ou entidades, cuja duração perdurou por muito tempo.

Assim, liquidez ou fluidez são termos escolhidos por Zygmunt Bauman para explicar o estágio presente da era moderna. No prefácio da obra *Modernidade Líquida*, ele explica o uso da metáfora:

[...] 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,

**CANTON; PACHECO.**

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.”

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 [...]

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 e que causam a insatisfação ou reflexão demasiada diariamente na vida das pessoas.

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).

**Desafios em um percurso de formação por alternância diante de um cenário tido como sociedade líquida**  
“A apresentação dos membros como indivíduos é a marca registrada da sociedade moderna”

afirma Bauman (2001, p. 43). 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 esses 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.

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 as pessoas lado a lado com as mesmas condições de uso. A sociedade em rede permite esse acesso democratizado à informação e ao conhecimento, embora isso não signifique que as desigualdades sociais e econômicas tenham desaparecido. A própria autora comenta: “Vivemos, enfim, uma transformação que chegou muito rapidamente, que aproximou pessoas, mas não diminuiu de modo significativo as desigualdades econômicas, e isso gerou ainda mais caos social, mais violência.” (MOSÉ, 2013, p. 31).

Neste sentido, o poder não está mais no “Um” – o rei, o presidente, o pai, o professor, o chefe e etc. – mas está nas relações, pondera Mosé (2013) ao apontar brevemente para as mudanças que marcaram os séculos passados até o atual momento. Para tanto, nesta perspectiva da liquidez, destaca-se a descentralização do papel da escola como fonte legítima do saber e o questionamento quanto à autoridade docente. A escola não é a única fonte do legítimo saber e o conhecimento, em muitos casos, é transformado em informação, acessível à população. “Os novos agentes ou fontes de autoridade hoje existentes são muito mais habilidosos em fazer com que ‘chegue suas mensagens’ e estão mais em harmonia com os anseios e temores dos consumidores contemporâneos” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016, p. 68-69). A sociedade interligada tem muito mais acesso às informações, por consequência, está dotada de poder que a faz questionar estruturas tradicionais e propor novos cenários.

CANTON; PACHECO.

Assim, desvincula-se cada vez mais ao invés de integrar. Os objetivos e identidades assumidos são passageiros. Dessa forma, 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, neste novo cenário, como a realidade humana opera nesses níveis, tomando por base o trabalho indissociável do sistema capitalista.

É importante destacar que por mundo líquido, ou sociedade líquida, ou ainda, modernidade líquida, podem ser associados ao contexto marcado pela volatilidade de informações atenuada pela globalização e a era digital, pela incerteza e flexibilidade, pela busca constante de “estar presente” neste universo do consumismo e a centralidade do indivíduo. Neste cenário, a finalidade da educação, 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, p. 21).

## **A pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais**

A pedagogia da alternância, proposta educativa desenvolvida no final da década de 1930, na França, tinha como propósito formar os jovens filhos de agricultores a fim de que permanecessem em suas propriedades e as desenvolvessem a partir de uma formação alinhada com a realidade da época. Ela surge como uma resposta aos problemas do meio rural francês, a partir da mobilização de sindicatos, movimentos da Igreja e das famílias de agricultores. A proposta foi desenvolvida sem 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, interpretado como o correto e adequado para aquela realidade.

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

**Desafios em um percurso de formação por alternância diante de um cenário tido como sociedade líquida** *Familiales Rurales* (MFRs) 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.

Conforme Nosella (2012), 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 ganham mais força com o fim da guerra, em 1945, e a partir disso, intensifica-se uma ação pela unificação e construção de identidade, atualizada e revitalizada, a partir das suas origens. Desse momento em diante, a pedagogia da alternância passou por uma “*pedagogicização*”, “[...] 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 [...]” (NOSELLA, p. 51, 2012).

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 MFRs como escolas que, além de profissionalizar, podem escolarizar os jovens em um projeto pedagógico que integra ensino geral e humanístico com a educação profissional. Desse período em diante, a proposta ganhou proporções internacionais, se desenvolvendo também na Itália, Espanha, Portugal, mais tarde na África, América do Sul, entre outros países. Chega ao Brasil em 1968, no Espírito Santo, constituindo-se sob a influência da Escola Família Agrícola (EFA) italiana, liderada pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande e pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). Mais tarde, na década de 1980, as Casas Familiares Rurais oriundas da França chegam à região Nordeste do Brasil com a assessoria de Pierre Gilly. As duas iniciativas desse período fracassaram, conforme relata Estevam (2001). Em 1987, outras iniciativas acontecem no Sul do país, no Paraná dois municípios são contemplados com CFRs, Barracão e Santo Antônio do Sudoeste.

A implantação de novas Casas Familiares Rurais no Paraná continuou aumentando o número de instituições gradativamente de modo que em 2000 já eram 37 Casas. Em 1991, ocorreu a fundação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais no Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL), o que envolvia os três estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. A partir de 1995, Pierre Gilly, tendo seu convênio renovado, permanece no Brasil com a missão de implantar a ARCAFAR/NORTE (ESTEVAM, 2001). Atualmente, a Associação está subdividida e é representada por Estado, sendo: ARCAFAR RS, ARCAFAR SC e ARCAFAR PR.

**CANTON; PACHECO.**

Tanto Casas Familiares Rurais como Escolas Famílias Agrícolas, assim como podem existir outras nomenclaturas, estão organizadas pelos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs. Conforme Begnami (2009, s/p) “o CEFFA é uma associação de caráter comunitário, composto de famílias, pessoas e entidades que buscam contribuir para a promoção e desenvolvimento sustentável do campo, através da formação integral das pessoas, pelo sistema de alternância”. O funcionamento desses Centros se baseia em quatro pilares, na associação e na alternância, considerados meios para alcançar as finalidades, que são o desenvolvimento do meio e a formação integral.

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).

O segundo pilar, visto como um meio, é a alternância enquanto metodologia de trabalho. De acordo com Gimonet (2007, p. 45), ela “[...] 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”. A alternância prevê a formação em diferentes tempos e espaços, e está organizada a partir do movimento da ação-reflexão-ação, o que significa dizer que ela parte da experiência de vida do aluno para o aprofundamento nas teorias e, em seguida, volta à experiência. Por isso, os alunos, também chamados “alternantes”, permanecem em regime de internato, um período na escola e no outro período ficam em casa atuando junto ao meio socioprofissional.

A formação integral, uma das finalidades da pedagogia da alternância implica em “[...] uma educação contextualizada, que envolve conhecimentos gerais das áreas humanas e científicas voltadas para o desenvolvimento social, profissional, econômico, político e cultural [...]” (PACHECO, 2010, p. 130). Nesse sentido, a formação integral contribui na orientação dos projetos de vida dos estudantes, colaborando para que atuem de forma qualitativa em seus espaços.

O desenvolvimento do meio também é uma finalidade da formação em alternância e não se separa dos demais pilares, mas sim, se conecta. Sua concretização acontece ao passo que as pessoas envolvidas se desenvolvem mutuamente. Gimonet (2007, p. 123) diz que: “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”. Para o autor, a formação com esses

**Desafios em um percurso de formação por alternância diante de um cenário tido como sociedade líquida** princípios de desenvolvimento, devem trabalhar para a qualidade de vida, a sustentabilidade, o econômico e o social, que possibilite desenvolver progressivamente o espaço junto à família e à comunidade.

Tendo em vista os quatro pilares que embasam o funcionamento e a formação oferecida nos CEFFAs, as práticas são orientadas pelos instrumentos pedagógicos que se configuram em ferramentas específicas da proposta. Tais ferramentas objetivam manter o diálogo entre família e escola, aproximar a teoria à prática e dinamizar de forma criativa e significativa o itinerário que implica na alternância de tempos e espaços. Assim, os instrumentos pedagógicos estão organizados no Plano de Formação que, a partir de temas geradores, propõe o caminho pedagógico da alternância em tempos e lugares diferentes.

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola na qual o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se à família e à comunidade, a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais. (NASCIMENTO, 2005, p. 78).

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 permite 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 ou outras das famílias. O terreno social e profissional do jovem se transforma em objeto de estudo, em campo de observação,

análise e aplicação, haja vista que sua estadia no CEFFA é de uma semana e duas na propriedade/comunidade.

## **Desafios de CFRs brasileiras e francesas na formação por alternância**

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, a qualificação oferecida é acrescida da certificação do Ensino Médio. Atualmente, existem quatro CFRs no Rio Grande do Sul, onde foi realizada a coleta de dados para esta pesquisa. Elas estão localizadas nos municípios de: Frederico Westphalen, Alpestre, Campinas das Missões e Catuípe. Todas trabalham a formação no Ensino Médio com qualificação para a agricultura familiar.

Na França, as MFRs também surgiram com o propósito de formar filhos de agricultores, portanto, a primeira formação a partir da pedagogia da alternância foi em agricultura. A Região de Auvergne Rhône-Alpes, onde foi realizada coleta de dados, possui 74 MFRs com formações 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. As formações oferecidas em cada MFR estão de acordo com as características do local em que estão inseridas.

Diante deste contexto, foram entrevistados gestores e diretores de duas Casas Familiares Rurais, uma brasileira e outra francesa, com a intenção de saber quais os desafios existem em um cenário caracterizado como sociedade líquida dentro de um percurso de formação por alternância. Nas respostas obtidas, é possível identificar também o perfil de jovem estudante das instituições, assim como estes jovens dialogaram em grupos focais sobre a representação da formação pela pedagogia da alternância e a sua perspectiva de futuro, principalmente com relação ao mundo do trabalho.

Perguntados sobre os desafios que a sociedade atual impõe às Casas Familiares Rurais, apresentaram 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 mencionaram 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. Entretanto, o relato do Diretor F2 (2020) é de que, na França, esse tipo de dificuldade foi encontrado no início da implantação das MFRs no Território, no Brasil, há evidências de que este pensamento permanece devido ao relato do Diretor B1 (2020).

**Desafios em um percurso de formação por alternância diante de um cenário tido como sociedade líquida**  
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 essa 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 e 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 famílias dos jovens estudantes, e o restante, conforme a necessidade, é buscado em outras fontes, principalmente pela efetivação de projetos desenvolvidos com empresas francesas e/ou outras instituições.

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 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 dos 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 isso, está a colocação do Gestor B1 (2020) quando cita como exemplo o desconhecimento da população de Frederico Westphalen, município em que a Casa está instalada: “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

**CANTON; PACHECO.**

locais pode ser uma estratégia de reunir mais 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 se conectam à 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, 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 e mercado na produção. “São duas questões que eu acho que precisam discussão, formação, para que essas pessoas tenham calma, que consigam trabalhar mais a longo prazo”.

Com relação à sucessão familiar, o Gestor B1 (2020) reitera que a CFR vivencia constantes discussões acerca da temática. Reforça: “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”. A sucessão familiar no meio rural envolve não só o trabalho da escola, mas a abertura da família e outros fatores que contribuem na sua execução com participação do poder público e outras entidades. Nesse sentido, a responsabilidade não deveria recair sobre a escola, há um conjunto de aspectos envolvidos que precisam ser levados em conta.

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

**Desafios em um percurso de formação por alternância diante de um cenário tido como sociedade líquida** formação dos monitores, especialmente aqueles que não trabalham exclusivamente na CFR e podem não entender sua proposta de ação na íntegra. Nesse caso, podem ser pensadas as oportunidades de formação continuada aos profissionais da educação, visto que podem não ter tido uma formação inicial voltada ao campo, como por exemplo, a Licenciatura em Educação do Campo. Como Gatti (2016) afirma, “profissões são aprendidas” e é preciso “cuidar dos professores”. De acordo com a autora, a formação deve levar em conta a diversidade de contextos que marcam a presença em sala de aula tendo em vista que os professores e gestores estão “diante de crianças e jovens diversificados, com pensamentos, atitudes e comportamentos construídos num contexto social complexo em que a novidade, a moda, o fugaz, o passageiro assumem papéis determinantes” (GATTI, 2016, p. 36). Além disso, a formação carece de um propósito bem definido, o que perpassa pelo objetivo que se quer alcançar com a mesma, ou seja, como esta formação pode contribuir no desenvolvimento dos alunos.

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 rural, 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.

Com relação à sucessão familiar, o relato do Gestor B2 (2020) reforça o conflito de gerações, entre 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: a 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 dado, 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. Isso contribuiu para que fossem “inferiorizados”, o que hoje não pode ser aceito, pois os agricultores têm mostrado seu potencial, principalmente na produção de alimentos.

Acerca das mudanças ocorridas na agricultura familiar, Spanevello (2008) discorre em sua tese como sendo, principalmente, causadas pela modernização da agricultura, a crescente proximidade entre o rural e o urbano, e a dinâmica interna do grupo familiar. A autora acrescenta que o debate

**CANTON; PACHECO.**

sobre a sucessão familiar está baseado em dois princípios. O primeiro: a maioria dos estabelecimentos rurais permite a instalação de apenas um filho, haja visto que a quantidade de terra torna o empreendimento inviável. Segundo: as possibilidades de permanência dos filhos na atividade agrícola variam de acordo com condições sociais e econômicas oferecidas pelos agricultores.

Ainda sobre o desafio da sucessão familiar, os Gestores B1 e B2 (2020) sugerem proposições. O Gestor B1 (2020) 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.

Conforme 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 desmotivador e prejudica os jovens no sentido de que “o jovem ainda tem vergonha de dizer que é agricultor, embora apresente melhores condições de vida do que muitos outros jovens.” Como cita o diretor, a CFR tenta trabalhar constantemente uma posição reflexiva e crítica para que os jovens possam perceber a atuação de uma sociedade que não prestigia, de forma geral, a figura do agricultor. Diante disso, a instituição espera que os jovens possam se valorizar, em primeiro lugar, sem esperar que outros os valorizem, mas que tenham condições de 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. Isso foi percebido e pode agora ser verificado no relato do Gestor F4 (2020):

**Desafios em um percurso de formação por alternância diante de um cenário tido como sociedade líquida**

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 têm 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 transformações 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”.

Assim como Gatti (2016) e Mosé (2013) comentam sobre o “novo” perfil do jovem estudante, Bauman (2013), em conversa com Riccardo Mazzeo, aponta para a diversidade e a multiculturalidade cada vez mais presente na dinâmica da educação. A falta de um modelo universal a ser seguido marca este tempo e pode ser considerado um caminho sem volta. Para tanto, formações de longa duração acabam por não fazer sentido a esses jovens, imersos em uma realidade flexível com rápidas mudanças e “hibridismo cultural”.

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. Esse 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 tinha muitos alunos porque essa 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.

**CANTON; PACHECO.**

Nesta linha, é possível perceber desafios que acompanham as mudanças na sociedade, pois estão relacionados ao tempo e ao 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.

O Gestor F4 (2020), ao falar das diferenças marcadas pelo tempo e espaço, afirma que, provavelmente, daqui a 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 a distância, competências centralizadas por profissões. Nessa organização poderá haver uma parte da formação presencial e outra a distância e esta parte a 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 que 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 ao que a sociedade precisa”, frisou o Diretor F2 (2020). Também percebe-se 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 “à sua maneira”, “do jeito que entende ser o melhor”, “uma faz uma coisa e a outra faz diferente”. Para alguns gestores, isso pareceu ser preocupante, especialmente ao 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.

O futuro, na perspectiva dos gestores e diretores, apresenta 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

**Desafios em um percurso de formação por alternância diante de um cenário tido como sociedade líquida** 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”. De todas as 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 têm certeza do que farão, principalmente quando se referiam 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 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, percebe-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

**CANTON; PACHECO.**

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, todos os jovens enfatizam a eficiência do trabalho das CFRs.

## **Considerações Finais**

O sistema educativo da alternância, assim definido por Gimonet (1998), desenvolvido tanto no Brasil quanto na França, conforme pesquisa em tela, responde aos desafios da sociedade líquida em perspectivas diferentes, conforme cada contexto. 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 e que têm oportunidades diversas de formação. Assim, os anseios das MFRs estão ligados à sustentabilidade e à 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 permanentemente 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 essa 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.

Manter os padrões de uma formação integral até então desenvolvida, conforme gestores e diretores brasileiros traduzem em suas falas como “preparação para a vida”, preocupa-os quanto à continuidade da proposta em sua essência, quando jovens que não sejam filhos de agricultores procuram acessar os estudos em Casas Familiares Rurais. “Preparar para a vida” parece não estar

**Desafios em um percurso de formação por alternância diante de um cenário tido como sociedade líquida** incluindo condições para o acesso ao mundo do trabalho de jovens brasileiros. 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.

Como percebido nos discursos, algumas instituições trabalham com mais evidência a relação educação e trabalho, enquanto outras enfocam a formação humana. Talvez se possa pensar no equilíbrio desta relação, se assim for a 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 manterem-se na mesma, não numa postura de consumistas exclusivos, aliás isso é o que o sistema espera, mas a necessidade é de consumistas conscientes. As habilidades são também exigidas para acessar e se manter no mundo do trabalho. Não mais a partir de um contrato empregatício para a vida inteira, como na modernidade sólida, mas a habilidade de se relacionar com os outros e conhecimento para um bom profissionalismo. Hoje, a importância dada pelo sistema às relações de trabalho parece estar muito focada no “saber fazer”.

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 que 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 obtêm sucesso na modernidade líquida.

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 esses 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. Essa diversidade nas formações foi construída localmente com o passar do tempo. A oferta diversificada de formações vem sendo discutida timidamente no contexto Sul brasileiro como possibilidade futura. O que 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

CANTON; PACHECO.

brasileiro. Existem vários passos que poderiam ser dados na intenção de viabilizar uma segunda oferta de formação ou mais, conforme demanda. Alguns desses aspectos já foram mencionados, como por exemplo, a ampliação dos atores envolvidos no diálogo com vistas ao fortalecimento e reconhecimento das CFRs.

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

## Referências

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

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

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude.:** conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 2007.

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

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

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

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.

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

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

**Desafios em um percurso de formação por alternância diante de um cenário tido como sociedade líquida**

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.

GATTI, Bernadete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In.: **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas/SP: Papyrus, 2016.

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

GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?”** A experiência das Casas Familiares Rurais. Disponível em:  
<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2020.

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.

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

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.

SPANEVELLO, Rosani Marisa. **A dinâmica sucessória na agricultura familiar**. 2008. 236f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, Porto Alegre/RS, 2008. Disponível em<  
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16024>> Acesso em: 08 mar. 2023.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 20/03/2023  
Aprovado em: 30/03/2023