

A formação dos sujeitos do campo e a pedagogia da alternância: da França ao sul do Brasil¹

Angelita Zimmermann

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
e-mail: angelitazd@gmail.com

Ane Carine Meurer

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
e-mail: anemeurer@gmail.com

Cesar De David

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
e-mail: cdedavid2009@gmail.com

Resumo

É notável a contribuição das Maisons Familiaes Rurales – MFRs (França) e das Casas Familiares Rurais – CFRs (Brasil) à vida dos jovens e das famílias que vivenciam a proposta da Pedagogia da Alternância. O objetivo é discutir a formação dos sujeitos do campo, no Brasil e na França, em processos educativos caracterizados por territorialidades distintas, seja pelas peculiaridades histórico-sociais e culturais de cada país em questão, ou necessidades e possibilidades postas pela estrutura econômica de tais realidades. Nesta pesquisa qualitativa foram utilizadas entrevistas, observações em Casas Familiares Rurais dos dois países e pesquisa bibliográfica. Na França, país de origem, existe um amplo espectro de formações, com recursos dos ministérios públicos da Educação e da Agricultura. No Brasil, prioriza-se a formação em agricultura e são identificados elementos produtores de mudanças concretas, uma vez que os conhecimentos são pensados e organizados conjuntamente pelos atores/sujeitos do campo, a partir do interesse e da realidade por eles vivida, geralmente sem auxílio financeiro do Estado. Constatou-se que o processo pedagógico das CFRs brasileiras, tem efetivado transformações individuais e coletivas convergindo em sujeitos mais atuantes nos movimentos de resistência do campo.

Palavras-chave: Casa Familiar Rural (Brasil); Maison Familiale Rurale (França); pedagogia da alternância.

Subject formation in rural areas and the pedagogy of alternation: from France to southern Brazil

Abstract

Its distinguished the contribution of the 'Maison Familiaes Rurales - MFRs' (France) and 'Casas Familiares Rurais - CFRs' (Brazil) to the young adults' lives and also the families who experience Pedagogy of Alternation's proposal. The aim is to discuss the subject formation in rural areas, in Brazil and France, on educational processes characterized by distinctive territorialities whether by historical-social and cultural peculiarities of each country in question or the necessities and possibilities imposed by the economic structure of such realities. In this qualitative research, interviews, observations in rural family houses of the two countries and bibliographical research were used. In France, the country of origin, there is a wide spectrum of formations with resources from both public ministries of agriculture and

¹O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

education. In Brazil, it is prioritized the agricultural formation and elements that produce real changes are identified since knowledge is thought and organized alongside with the actors/subjects who live in these rural areas, and is also based on their interests and their reality, usually with no government funding. It is perceived that the pedagogical process of the brazilian CFRs has efectivated many individual and collective transformations which converge to more active subjects on rural resistance movements.

Keywords: Rural Family Houses (Brazil); 'Maison Familiale Rurale' (France); pedagogy of alternation.

La formación del campo y de la pedagogía de la alternancia: de Francia para el sur del Brasil

Resumen

Es notable la contribución de las Maisons Familiales Rurales-MFRs (Francia) y de las Casas de Familia Rurales-CFRs (Brasil) las vidas de jóvenes y familias que experimentan la propuesta de la pedagogía de la alternancia. El objetivo es discutir la formación de campo, en Brasil y en Francia, en procesos educativos caracterizados por diferentes territorialidades las peculiaridades histórico-social y culturales de cada país en cuestión o necesidades y posibilidades de la estructura económica de implementan tales realidades. En las entrevistas de esta investigación cualitativa, observaciones fueron utilizadas en viviendas familiares de los dos países y la investigación bibliográfica. En Francia, país de origen, hay un amplio espectro de formaciones, con recursos de los ministerios públicos de educación y agricultura. El Brasil, prioriza la formación en la agricultura y son productores de elementos identificados de cambios concretos, puesto que el conocimiento es pensado y organizado conjuntamente por actores del campo, de los intereses y la realidad por ellos experimentados, generalmente sin asistencia financiera del estado. Se observa que el proceso educativo de las CFRs en Brasil, tiene efectivas transformaciones individuales y colectivas convergen en movimientos de resistencia más activos del campo.

Palabras-claves: Casa de Familia Rural (Brasil); Maison Familiale Rurale (Francia); Pedagogía de la alternancia.

Introdução

No Brasil, a educação formal do agricultor acontece em diversas instituições: institutos federais, escolas técnicas, universidades, escolas famílias agrícolas, casas familiares rurais, entre outras. O foco deste estudo será no processo de formação dos jovens agricultores das Casas Familiares Rurais. No caso brasileiro, esta formação, por meio da Pedagogia da Alternância, tem ocorrido com ênfase em cursos técnicos em Agricultura, quando certificam como Ensino Médio, ou ainda, como ampliação da formação continuada do agricultor². Na França, as Maisons Familiales Rurales atuam certificando em diversas áreas além da agricultura, dentre elas, cuidados com idosos, turismo rural, mecânica, construção civil. O objetivo do texto é discutir a formação dos sujeitos do campo, no Brasil e na França, por meio da Pedagogia da Alternância.

²No Brasil existem CFRs que atuam como uma formação continuada, sem a certificação no Ensino Médio. O jovem agricultor busca uma complementação/qualificação para aprimorar o seu trabalho e a sua vida no campo.

A Pedagogia da Alternância é uma proposta que surgiu na França, na década de 1930, tendo como objetivos a formação integral da pessoa e o desenvolvimento do meio. Conforme Gimonet (2007, p. 29), “representa um caminhar permanente entre a vida e a escola”. Nessa relação, alternam-se tempos e espaços de aprendizagem, parte da formação geral e técnica em regime de internato, e outra parte, na moradia familiar e/ou em espaços de estágios sócio-profissionais. Para além da origem das *Maisons*, a Pedagogia da Alternância se expandiu pelo mundo e tomou dimensões distintas de acordo com a realidade político-econômica de cada espaço social, formando também distintos territórios educativos.

Face às mudanças ocorridas no espaço rural brasileiro, especialmente nas duas últimas décadas, na qual o agronegócio se territorializa e expande-se, tanto em terras de latifúndios como em terras dos camponeses/agricultores familiares³, os povos do campo continuam o movimentam em luta por terra, educação e reprodução da vida. As Casas Familiares Rurais e a Pedagogia da Alternância têm sido instrumentos de transformações objetivas e fortalecimento da Educação do Campo, na formação básica e superior do país.

A organização dos trabalhadores do campo tem construído a Educação do Campo, forjada pelos movimentos sociais, especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com sua história de luta por educação e melhores condições de vida no campo. A partir do advento “Por uma Educação do Campo”, organizado pelos Movimentos Sociais e Instituições de Ensino Superior, desde a década de 1990, desencadearam-se ações e políticas públicas que vêm materializando a proposta. Além do Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996, em 2006 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, sobre os dias letivos e o desenvolvimento da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). A proposta das Casas Familiares Rurais (CFR) tem sido uma experiência promotora de transformações concretas na realidade de camponeses que se sentem excluídos do sistema educacional formal brasileiro. Portanto, as CFRs são compreendidas como instrumentos políticos pedagógicos de formação dos camponeses.

O percurso desta construção chama a atenção sobre os conflitos que envolvem os distintos territórios, o da agricultura camponesa e o da agricultura capitalista, e as lutas do dia a dia no enfrentamento do capital pela classe trabalhadora do campo. Conforme Maria Isabela Antunes-Rocha, Maria de Fátima Almeida Santos e Aracy Alves Martins (2012), a educação do campo tornou-se “território material” nas políticas públicas por meio das ações e reflexões de diversas instituições e âmbitos da sociedade. São lutas e resistências materiais e imateriais imbricadas aos movimentos sociais, universidades, escolas,

³Utilizamos o conceito de trabalhadores camponeses/agricultores familiares como denominação à classe trabalhadora do campo em constante confronto com empresários agrícolas de grandes empresas no campo, ou seja, agricultura camponesa em contraponto à agricultura capitalista. Ver Fernandes (2004), Paludo (2012).

comunidades, e coletivos de sujeitos sociais que produzem a educação do campo nos últimos anos, compreendendo escola, comunidade e movimentos sociais como “Territórios educativos na educação do campo”. Bernardo Mançano Fernandes, no prefácio desta obra, declara a importância de espaços de discussão e de visibilidade, trazendo “análises, interpretações e descrições das realidades, dos desafios, das soluções, das resistências, das superações e das persistências [...], para contribuirmos com o desenvolvimento dos territórios materiais” (2012, p. 10).

Nesta perspectiva, este estudo fundamenta-se em teóricos do Território, da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância e utiliza-se de relatos, observações e entrevistas realizadas em CFRs do Sul do Brasil e, também, de um representante da União das Maisons Familiares Rurales de Educação e Orientação (UNMFREO), instituição francesa que objetiva “refletir sobre as relações entre território, Juventude e Agricultura Familiar dentro do movimento de MFR francesas, dirigidas aos jovens em formação e adultos envolvidos em associações” (UNMFREO, 2015). A pesquisa de cunho qualitativo evidencia o tema em estudos desde 2010, com a participação na implantação de uma CFR no Vale do Jaguari⁴, Depressão Central do Rio Grande do Sul.

A história da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari⁵ iniciou em 2010 com reuniões de sensibilização às comunidades, com o propósito suscitar uma reflexão sobre a problemática da sucessão rural envolvendo diversas instituições como a Empresa Brasileira de Extensão Rural do Rio Grande do Sul (EMATER/RS), Prefeituras, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul (IFFar/SVS), Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL), agricultores familiares dos municípios de Mata, Jaguari, Nova Esperança do Sul e Santiago. Em março de 2013 iniciaram-se os trabalhos letivo-pedagógicos, com uma turma de oito jovens, dois monitores, uma governanta, apoiadores públicos e privados e a Associação Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari (CFRVJ), responsável pela gestão da instituição. Durante o primeiro percurso letivo, a Casa foi se estruturando, física, pedagógica e politicamente, nos momentos distintos, mas complementares, de alternância. Em 2014, contava com quinze jovens alternantes. Atualmente a instituição está em processo de reestruturação para a formalização como uma escola de Ensino Médio Técnico em

⁴ O Vale do Jaguari encontra-se na Depressão Central do Rio Grande do Sul e envolve os municípios de Jaguari, São Vicente do Sul, Capão do Cipó, Cacequi, Nova Esperança do Sul, Santiago, Mata, São Francisco de Assis e Unistalda.

⁵ Ver dissertação de mestrado “Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari: elementos formativos do território” (Autor 01). Disponível em <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9427>>

Agricultura. Além deste período de pesquisa, foram visitadas outras CFRs na região sul do Brasil e na Região de Rhône-Alpes, na França⁶.

A partir da pesquisa, percebe-se que a realidade francesa difere-se da vivida pelas Casas Familiares Rurais do Brasil, desde a constituição até sua manutenção, visto que as *Maisons* recebem apoio pedagógico e financeiro dos Ministérios da Educação Nacional e da Agricultura. O objetivo principal das MFRs é efetivar uma formação profissional que tem garantido emprego aos jovens alternantes em diversos postos de trabalho. A constituição desses espaços de formação por alternância no Brasil, em sua maioria, caracteriza-se por um processo territorial de significativas transformações, decorrentes de um caminho que envolve muitas parcerias/instituições (Emater, Prefeituras, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), Institutos Federais, Universidades, pequenos agricultores) e contradições, em que o principal desafio é a gestão pela manutenção das CFRs, pelas dificuldades, tanto financeiras quanto pedagógicas.

Propõe-se esta reflexão no texto organizado em três partes. A primeira trata da Pedagogia da Alternância, a segunda discute as questões estruturais, dos contextos brasileiro e francês e, a terceira, elenca os desafios das Casas Familiares Rurais e das *Maisons Familiales Rurales* na contemporaneidade. Por fim, buscam-se apontar algumas perspectivas frente a uma realidade em constante transformação.

Questão agrária e currículo: disputas e resistência a partir da pedagogia da alternância

As Casas Familiares Rurais e a Pedagogia da Alternância originaram-se em um momento histórico de transformações econômicas e sociais, advindas da imposição de novas tecnologias necessárias ao projeto de industrialização dos países da Europa do século XX. No período entre o fim da primeira guerra (1914-1918) e início da segunda guerra mundial (1935-1945), campo e cidade precisavam se adequar ao desenvolvimento econômico, industrial e científico requerido pelo projeto político-econômico em curso. Era necessária uma formação com vistas à profissionalização do jovem agricultor no qual começou a estruturação do próprio conceito de juventude rural.

A juventude rural foi o resultado de um largo processo de construção social, desencadeado pela expansão das relações capitalistas de produção no campo. Com o desenvolvimento das forças produtivas, os poderes público e privado começaram a investir na formação profissional da população rural, especialmente das gerações jovens, dirigindo-se para a difusão de novos conhecimentos e tecnologias de aperfeiçoamento dos processos produtivos

⁶ A viagem de estudos à França foi custeada parcialmente pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil ARCAFAR/SUL e pela Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

agrícolas e da melhoria das condições de vida da população (MARIN, 2009, p. 619).

Naquele momento, segundo Gimontet (2007), uniram-se pessoas da comunidade, pároco, pais, líderes comunitários e instituições interessadas na possibilidade dos jovens conciliarem estudos e trabalho sem sair do meio rural. Antes disso, para continuar seus estudos, os jovens rurais precisavam abandonar suas famílias e seguir sua formação nas cidades. O início da proposta da pedagogia deu-se pelo fato de um filho se recusar a frequentar a escola secundária longe de sua casa. Diante disso, seu pai conversou com o pároco do vilarejo e, a partir daí, seguiu-se a história de criação de um ambiente que valoriza os ensinamentos da escola e da vida cotidiana, a Casa Familiar Rural. Aquelas famílias decidiram que seus filhos dariam continuidade aos estudos sem ter que deixar de ajudar nos trabalhos de suas moradias, e assim, passariam um tempo estudando em casa e outro na escola (GIMONET, 2007).

A partir da ideia francesa, um processo histórico de discussão, envolvendo universidades e diversos segmentos sociais, constituiu a Pedagogia da Alternância. Logo em seguida, a Itália implementou a proposta e, com o apoio do poder público, foram criadas, no início dos anos de 1960, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA). O projeto contou com professores da rede pública e foi apoiado pela Igreja, porém, nasceu diretamente da ação de homens da política institucional, de partidos interessados na profissionalização da classe trabalhadora (NOSELLA, 1977). Até o final dos anos 1960, na Europa, a proposta era usada apenas pelas CFRs. Posteriormente, o Estado passou a interessar-se pela formação profissional das CFRs, pelo fato de associarem o ensino técnico de nível médio, o ensino superior e o estágio remunerado, por meio das chamadas parcerias com empresas (RIBEIRO, 2008).

No Brasil, essa experiência começou em 1969, no estado do Espírito Santo, com a construção das três primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFA), por iniciativa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Conforme Ribeiro (2008), a partir de 1982, com a expansão das EFAs, foi criada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), responsável pelo acompanhamento e divulgação da proposta, sempre assessorada “pela presença forte de lideranças religiosas”, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas à Igreja católica (RIBEIRO, 2008). Já a primeira Casa Familiar Rural (CFR) brasileira surgiu no Nordeste, em Alagoas, em 1981. “Em 1987, é criada uma CFR no Paraná, no município de Barracão e, em 1991, no município de Quilombo, Santa Catarina” (RIBEIRO, 2008, p. 30). O movimento das CFRs na região sul do

Brasil se consolidou via Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL⁷).

Essa associação foi criada com o objetivo principal de fomentar a permanência do jovem no meio rural, bem como a melhoria das condições de vida destes e de suas famílias. No Brasil, apenas 15% da população do país ainda vive no campo (IBGE, 2010) e, segundo estudos recentes, no Rio Grande do Sul, 31% das propriedades não têm sucessor. No entanto, apesar dessa situação, a agricultura familiar é responsável por 70% dos alimentos que vão à mesa dos brasileiros (FETRAF/RS, 2017).

As políticas neoliberais dos anos 1990 fizeram emergir mudanças estruturais, entre as citadas por João Cleps Junior (2013), tem-se o fortalecimento da dependência externa, a privatização de empresas estatais, o fortalecimento do sistema financeiro, o desemprego estrutural, o aumento das desigualdades sociais, além de um grande refluxo dos movimentos sociais, especialmente camponeses, potencializando o êxodo rural. Assim, o processo de modernização da agricultura brasileira causou o agravamento das condições de vida dos camponeses, o seu empobrecimento e deslocamento às cidades.

A saída do jovem do espaço rural, geralmente decorre das limitações estruturais (educação, escolarização, saúde, acesso à telefonia, internet, estradas precárias, falta de renda, de espaços de socialização, etc.), que forçam o êxodo em busca de trabalho e melhores condições de vida, mas também pelo não reconhecimento deste sujeito como agente de criação e transformação social. A projeção de uma falsa melhoria e qualidade de vida urbana, baseada no consumo de bens e serviços, difundidos pela mídia como essenciais para o bem viver juvenil, também desencadeia sua saída (CASTRO, 2012).

Maria Antônia de Souza (2008) ressalta que a educação contemporânea requer uma reflexão para além dos limites urbanos, pois, “o Brasil caracteriza-se por um grande número de municípios (com pequenos núcleos urbanos) nos quais as relações sociais e econômicas fundem-se nos valores da vida e cultura camponesas” (SOUZA, 2008, p. 20).

Fernandes (2014) discute o problema a partir da questão agrária brasileira, que continua sem solução, vinculando o processo histórico aos distintos paradigmas que permeiam a política agrária e representam ideologias de modelos diferentes de desenvolvimento rural no país, os quais se materializam por meio de políticas públicas nos territórios, de acordo com os interesses das classes sociais em conflito. Para o autor, o Paradigma da Questão Agrária está pautado na luta de classes para explicar as disputas territoriais na defesa da autonomia camponesa, percebendo os problemas agrários como parte da estrutura do capitalismo, de modo que as desigualdades serão superadas por meio

⁷ A Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil - Arcafar/sul tem sua sede em Barracão, no Paraná, desde 1991. No entanto, o processo de sucateamento das CFRs iniciou em 2015, pelo Governo do Estado, que diminuiu o total de 42 para as 19 Casas/escolas atuais (CAMPOS, 2018).

da construção de outra sociedade. Já o paradigma do Capitalismo Agrário defende que as dificuldades geradas pelas relações capitalistas são um problema conjuntural e seriam resolvidas pela integração do campesinato ao mercado capitalista.

Em conformidade ao Paradigma da Questão Agrária compreendemos que os espaços de formação do meio rural, se constituem como ‘territórios educativos’⁸ ao se comprometerem com a Educação do Campo, atrelados às reflexões defendidas pelos Movimentos Sociais e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, atentos ao movimento concreto das contradições existentes entre os opostos modelos de agricultura, e no confronto de lógicas de desenvolvimento das forças produtivas, construiu, ao longo do processo histórico de lutas e ocupações de terras, o projeto de educação que acabou por influenciar todo o movimento de Educação do Campo, nos diversos níveis de formação do Brasil, possibilitando a emancipação dos sujeitos do campo.

Entendemos que este confronto e a forma de enfrentá-lo têm implicações abrangentes sobre como chegar à superação do modo de produção capitalista, seja no campo ou na cidade, mas também em relação à compreensão do que carregam os conceitos e as abordagens dos paradigmas em questão. Tal reflexão nos encaminha para a relação entre território e formação de sujeitos críticos e atuantes na luta pela reprodução da vida, distinguindo as diversas formas de organização do campesinato das formas de organização da agricultura capitalista. Compreender a estrutura de dominação e os conflitos territoriais que envolvem a trama da luta de classes requer sejam analisadas as contradições dos processos da organização do trabalho, imbricados às grandes estruturas de produção à base do monocultivo e as situações de vida, de histórias, de modos de trabalho, que deixam de existir pela via do agronegócio, assim como a apropriação da natureza pelos sujeitos envolvidos e os impactos nas formas de usos da terra, da água, a saúde dos trabalhadores camponeses/agricultores familiares, entre outros.

Fernandes (2006) discute o conceito de campo como território, distinguindo as diversas formas de organização do campesinato das formas de organização da agricultura capitalista. Para o autor, “o campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida ou como um espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2006, p. 2). Entender o campo como espaço de vida multidimensional, e não somente com um espaço de produção de mercadorias, nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de rural, focado somente na dimensão econômica. Além disso, faz-se urgente, refletir sobre “o papel da sociedade civil organizada na conquista de espaços na agenda política e na efetivação de uma educação pública, de fato oriunda dos

⁸ Ver Maria Isabela Antunes-Rocha, Maria de Fátima Almeida Santos e Aracy Alves Martins (2012).

anseios dos povos do campo” (SOUZA, 2008, p. 21). A trajetória da Educação do Campo se singulariza em uma concepção de educação e de campo, está fundamentada nas relações de classes e requer movimentos contra-hegemônicos dos sujeitos em ação.

Desde 2010, comprometido com a implementação e manutenção da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari (CFRVJ), em Jaguari, o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Mata, Rio Grande do Sul, é um dos defensores das CFRs e da Pedagogia da Alternância, afirma que, no Brasil, mesmo com alguns entraves políticos e estruturais, a formação pela Pedagogia da Alternância é fundamental para a permanência do jovem no campo, e depende da combinação política de diversas agentes sociais.

A Pedagogia da Alternância é um dos fatores essenciais porque possibilita ao jovem a não sair da propriedade, a continuar essa relação. [...] O compromisso dos professores do Instituto Federal Farroupilha foram os grandes articuladores e nós como Sindicato. Sindicatos, cooperativas, prefeitura e instituto envolvendo administrações, isso foi essencial para a constituição da CFR (H. T., entrevistado, 2014).

A luta pela constituição e manutenção da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari advém da existência tecida por práticas fundamentadas no território. Essa problemática corresponde às inquietações sociais inscritas num contexto que não do “testemunho”, mas, sim, da “participação crítica”, na qual, o espaço produzido produz ao mesmo tempo pessoas que agem na transformação do meio em que vivem (RAFFESTIN, 1993). Neste caso, famílias de agricultores e demais agentes sociais da região compreendiam a importância da CFR no Vale do Jaguari.

Quando questionado sobre o que busca na CFRVJ, o jovem alternante demonstra a certeza de um querer e de uma esperança por melhores condições de vida: “conhecimento, incentivo pra ficar na agricultura, união de todos. Aqui todo mundo se ajuda, ninguém pensa só em si mesmo” (A. W. – Jovem entrevistado, 2014).

Conforme Fernandes, “essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência [...] num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas” (2012, p. 744). O trabalho conjunto é essencial, e o mesmo acontece para dar conta da produção familiar: “na família nós somos cinco, mas aí têm os avós, os tios e quando um precisa de ajuda, nos ajudamos (A. W., Jovem entrevistado, 2014). Portanto, a Casa Familiar Rural e Pedagogia da Alternância são aqui compreendidas como uma “saída”, uma possibilidade de continuar vivendo e trabalhando no campo, por meio da educação e da articulação entre práticas e conhecimentos, alternando tempos, espaços e saberes que conduzem à formação de um território e de pessoas fortalecidos nas relações dessa resistência.

Na França, ainda que o meio rural possibilite as mesmas condições de vida urbana, atualmente, apenas 3% da população ativa trabalha na agricultura. Há um século, esse percentual foi de 40%, houve um processo de saída que gerou uma visão romântica da ruralidade, propagada também pelo governo e pela mídia. Conforme Duriez (2015), 80% da população francesa tem uma opinião positiva dos agricultores, no entanto, ninguém quer ser agricultor. Cinquenta por cento dos jovens alternantes franceses vêm da cidade, sendo que, para cada 100 propriedades rurais que acabam em razão da aposentadoria dos trabalhadores, 20 novas são constituídas, geralmente ocupadas por vizinhos. No sul do Brasil, a maioria dos alternantes vive no meio rural, porém, o índice de matrículas é bem baixo, em torno de 15 jovens por turma em cada região que envolve uma Casa.

Ressalta-se que os espaços agrícolas franceses estão sob a responsabilidade das famílias, diferentemente da realidade agrícola brasileira, na qual, em grande parte, estão sob o comando de empresas nacionais e internacionais, inclusive, subordinados historicamente, às demandas de países da Europa, entre outros desenvolvidos. Oliveira (2003, p. 120) esclarece que o agronegócio envolve o comércio internacional de produtos oriundos da agricultura e está diretamente relacionado às *commodities* agrícolas, as quais, para o autor, “são expressões objetivas da inserção capitalista das elites brasileiras ao capital mundial, onde o nacional fica submetido ao internacional”. Entretanto, na França, para Duriez (2015), mesmo em áreas de agricultura familiar, não há um número expressivo de Casas Familiares Rurais, porque os agricultores não consideram uma “boa formação”, ou seja, visualizam um futuro longe da agricultura para seus filhos. É importante ressaltar que o jovem francês do meio rural tem as mesmas condições e modo de vida, semelhantes ao do jovem urbano.

Acerca das diferenças estruturais, no meio rural brasileiro, constata-se que os alternantes são filhos de agricultores familiares, camponeses que vivem o dia a dia em confronto com o agronegócio. Conforme os entrevistados neste estudo, suas terras estão localizadas entre grandes extensões de monocultivo agrícola, restringindo e diminuindo a qualidade de sua produção, suas condições de trabalho e de vida são precárias e dependem, em muitos casos, da complementação de renda via trabalhos para grandes proprietários, ou seja, vivem em situações de difícil acesso (à educação, à saúde, às tecnologias, à internet, às políticas públicas), geralmente endividados com algum financiamento relativo à manutenção da moradia ou à produção e reprodução da vida no campo. Portanto, o processo educativo precisa, além de articular o conhecimento ancestral ao acesso às novas técnicas e tecnologias, possibilitar a produção de uma militância que fortaleça a compreensão política do espaço rural, do papel do agricultor e do campo como agentes de transformação, como território de resistência às imposições do modelo agrícola hegemônico.

Nas CFRs francesas, assim como nas brasileiras, os membros da associação são pais de jovens, egressos e parceiros das comunidades e região e as formações são direcionadas às necessidades locais. Quanto à formação destas escolas é importante destacar que na França, caso as questões dos alunos não estejam coerentes à proposta pedagógica, os monitores deverão ir às moradias ou locais de estágios para avaliar e reorganizar a prática pedagógica, ver o que pode ser mudado ou feito de outra maneira. Já no Brasil, os monitores fazem visitas às propriedades/moradias regularmente, com o propósito de acompanhar cada jovem alternante em relação com a família, com a comunidade e com o espaço, independentemente de haver ou não um motivo que requeira atenção especial.

Segundo Gimonet, a Pedagogia da Alternância pauta-se em *instrumentos, formação, pesquisa e luta*, aspectos que vêm garantindo a autonomia de um movimento educativo tão singular. Na caminhada de avanços e contradições, foram se delineando diversos elementos: a elaboração e a implementação de um instrumental e de um dispositivo pedagógico capaz de dar sentido à ação educativa; a formação inicial e continuada dos formadores (monitores); a pesquisa; e a defesa de uma especificidade pedagógica e organizativa (autonomia) de maneira articulada em tempo comum, interações que acontecem num contexto (tempo/escola e tempo/comunidade) e num sistema educativo. O processo formativo dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) tem como principais pilares, quanto aos meios: a) a gestão do CEFFA que é desempenhada por uma associação de agricultores; b) a proposta utilizada que é a Pedagogia da Alternância e, quanto aos fins: c) uma formação integral para duas gerações (pais e filhos); d) o compromisso com o desenvolvimento econômico e social do meio (GIMONET, 2007).

A Pedagogia da Alternância propunha uma educação centrada na realidade mais ampla que a própria escola, constituindo-se, portanto, em um meio para a permanência do jovem no campo.

A inserção de um novo jovem é uma provocação para nós. Na França, a cada sete anos, perdemos o tamanho de um departamento Francês de terra agrícola, tem menos e menos terras disponíveis para os agricultores. Isso é um grave problema. Então aqui na França temos tantas Casas porque tivemos uma diversificação das formações. Se só propormos formação na agricultura temos só cinco mil alunos no campo. Temos outras formações para atrair para que queiram ficar no meio rural. Temos formação para turismo rural, para hotéis, para restaurantes, para mecânica, ou para construção civil, são opções para o jovem rural ao lado da agricultura (DURIEZ, entrevistado, 2015).

Tanto no Brasil como na França, a Alternância inicia-se por meio do Plano de Estudo e acontece em três momentos: na CFR, na Comunidade e na CFR novamente,

fundamenta-se na teoria de Paulo Freire, da ação-reflexão-ação⁹. A partir de uma tomada de consciência, conhecendo e apropriando-se do seu contexto (privado e coletivo) junto à sua família e/ou locais de estágios, e, em uma segunda etapa, na Colocação em Comum, compartilha-se com o grupo e constrói-se um currículo com inserção científica, tecnológica, cultural, política e social, devidamente autorizado pelos sistemas de ensino dos respectivos países em consonância com o Projeto de Vida a ser desenvolvido por cada alternante, também denominado “Projeto Profissional do Jovem” (PPJ) que é desenvolvido ao longo dos 3 anos de alternância e envolve atividades produtivas em sua moradia e/ou comunidade local, a ser desenvolvida com vistas ao aprendizado em geral, orientação à pesquisa, aos conhecimentos comuns do grupo e específicos às necessidades de cada jovem, considerando sustentabilidade, de acordo com o contexto social (GIMONET, 2007).

Quanto à elaboração do currículo, na França,

O ministério escreve referenciais da profissão, por exemplo, quem é o agricultor em 2015, tudo o que o agricultor deve saber, o que ele faz, a descrição da profissão. Depois o governo vai fazer um referencial de certificação, para atingir uma competência, o que o jovem deve aprender, com matérias gerais (história, inglês, português, etc.) e específicas. (...). E depois, a responsabilidade de cada CFR é ver como organizar no ano, o plano de formação, há obrigações gerais. Com alternância, a responsabilidade de cada equipe é imaginar uma ligação da Casa com o território¹⁰, com as empresas, com a comunidade. A equipe deverá imaginar quais seriam os temas e formações que poderiam permitir a aprendizagem das competências dos referenciais oficiais e ter uma articulação com os profissionais do meio local, isso é da iniciativa de cada CFR reunir (DURIEZ, entrevistado, 2015).

O currículo das CFRs brasileiras é pensado e construído pela Associação, em conjunto com a gestão pedagógica de cada Casa, a participação das famílias é essencial na proposição dos conhecimentos a serem estudados na escola, sempre considerando a legislação vigente, que é recente quanto à Pedagogia da Alternância. De acordo com o Ministério da Educação, a LDB/1996 e os pareceres, “os Centros Familiares de Formação por Alternância¹¹ (CEFFA) cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois, integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e meio sócio-profissional (família-comunidade), considerando como dias e horas letivos as atividades desenvolvidas fora da sala de aula” (BRASIL, 2006). Quanto ao tempo de formação, no Art. 35, a lei define 14 semanas (5 dias por semana), equivalente a 560 horas em Tempo Escola

⁹ Ver Paulo Freire (2005).

¹⁰ O conceito de território mencionado por Duriez (2015) está relacionado a uma divisão regional que refere-se mais à abrangência de atuação de cada *Maison* no território francês, portanto, difere-se da concepção de território compreendida como espaço produzido, social e politicamente, que fundamenta este artigo.

¹¹ Conforme a ARCAFAR/SUL (2017), atualmente temos 263 Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil, sendo que, conforme SOUZA (2008), temos oito tipos de CEFFAs em nossa sociedade, dois quais, as EFAs e CFRs são as mais antigas e deram origem às demais.

(TE) e 240 horas em Tempo Comunidade (TC). O Art. 36 acrescenta que “o currículo está organizado por área do conhecimento, com no mínimo, 14 temas geradores, anuais, trabalhados em 3 anos, numa visão interdisciplinar, na perspectiva da unidade teoria e prática” (BRASIL, 2006).

A duração das atividades na CFR é de três anos, em regime de internato, em que os alternantes passam duas semanas na propriedade ou em outro meio profissional (TC), e uma semana na Casa Familiar Rural. Durante as duas semanas em TC, o jovem realiza um Plano de Estudo, discute sua realidade com a família, faz reflexões e planeja soluções conforme a sua realidade. Durante a semana em TE, os jovens colocam em comum, compartilhando os problemas e as situações levantadas na realidade, buscam novos conhecimentos para compreender e explicar os fenômenos científicos. Isso ocorre por meio de cursos profissionais, oficinas, visitas de estudo, entre outras atividades científico-pedagógicas que são integradas à formação geral (interdisciplinaridade), à educação social e humana e ao desenvolvimento do espírito de trabalho em grupo.

No Brasil, a maioria dos CEFFAs situa-se em regiões menos desenvolvidas, com um número maior de pessoas e de jovens interessadas em ficar no campo, com uma maior participação da agricultura na composição da economia local e em municípios menores (BEGNANI, 2013). Outra questão a ressaltar é que, tanto nas CFRs que oferecem formação sem a necessidade de conhecimentos prévios sistematizados (anos escolares formais), quanto naquelas que certificam para o Ensino Fundamental e /ou Médio, o custeio em tempo de internato é compartilhado entre as famílias.

Já na França, enquanto os alunos estão em estágios, as *Maisons* não têm financiamento. Os custos são por conta das famílias ou das empresas (onde se realizam os estágios), para o deslocamento, o transporte, a hospedagem. O financiamento das MFRs provém 60% do Estado e 40 % das famílias, dos quais, 10% a 15% são conseguidos por prestação de serviços, por exemplo, MFRs que alugam a área escolar no fim de semana ou durante as férias. As MFRs fazem parte do ensino associativo – o Estado paga um valor por aluno (subvenção) de acordo com o seu nível, o que permite a autonomia da associação. Para tanto, deve-se respeitar o quadro curricular da Educação Nacional, porém, seguindo-se a Pedagogia da Alternância. A partir de setembro de 2015, a legislação passou a exigir que 60% das horas de curso nas MFRs devessem ser atendidas por monitores com o MASTER (nível de formação acadêmica que permite a docência), cabendo às MFRs fazerem, ainda, a “animação rural”, uma espécie de extensão em que jovens se responsabilizam por compartilhar conhecimentos técnico-científicos (informática, por exemplo) com a comunidade, ou seja, a contrapartida social é a articulação da formação do jovem, que deverá atuar junto à comunidade e ao território (DURIEZ, entrevistado, 2015).

Para Ribeiro (2008), há um desinteresse do Estado brasileiro pela escolarização camponesa, porém, a influência da igreja na organização camponesa, outras experiências de Educação Popular e a Pedagogia da Alternância destacam-se como pontos fundamentais para compreender as concepções político-pedagógicas que sustentam tais experiências, bem como as tensões existentes entre elas.

A concepção de Educação Popular começou a se constituir no final dos anos 1980. O movimento no contexto educacional é recente e iniciou quando a sociedade brasileira vivenciava a saída do regime militar e organizava-se em luta democrática por espaços públicos e diversos direitos, entre eles, o direito à educação. Esta concepção “decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge da luta das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos” (PALUDO, 2012, p. 283). Desde seu início, a educação popular projeta-se como um movimento contra-hegemônico, como “pedagogia do oprimido”, como parte da organização dos trabalhadores do campo e da cidade na resistência em busca da transformação social¹².

Na realidade brasileira, a Educação do Campo, protagonizada pelos sujeitos em luta e resistência, pode ser percebida como “uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico” (IDEM, p. 284). Nesse sentido, as populações camponesas, indígenas, quilombolas, caiçaras, e demais invisibilizados da sociedade como um todo, busca emancipação a partir de uma perspectiva que prioriza a vida e a natureza, valorizando a arte, a cultura, os saberes ancestrais e a produção de novos conhecimentos. No Brasil, as Casas Familiares Rurais e a Pedagogia da Alternância têm sido exemplos de territorialidades de formação dos sujeitos do campo.

Entretanto, o modelo francês tem características funcionais e pedagógicas próprias, com mudanças ao longo da história, e, na atualidade, tem como preocupação maior a oferta de cursos que dêem conta das exigências de emprego e de trabalho no campo.

Brasil e França: pressupostos e contextos das Casas Familiares Rurais

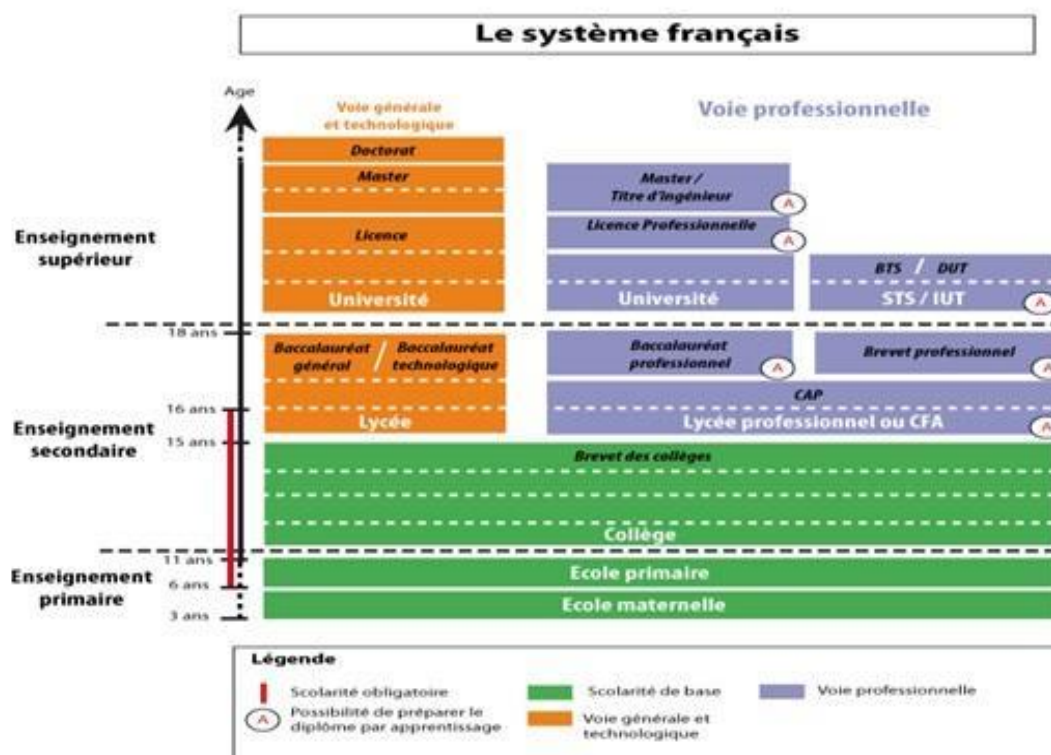
Como mencionado, a primeira Casa Familiar Rural foi criada em 1937, em Lauzun, na França. A característica principal dessa instituição foi a gestão, por ser realizada pelas famílias e profissionais em associação, com o objetivo de possibilitar uma formação para que os jovens e adultos alternantes pudessem ser protagonistas no desenvolvimento do

¹²Constituiu-se no enfrentamento do capital via trabalhadores europeus, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação entre outros (PALUDO, 2012).

meio e de um projeto profissional de vida que promovesse melhores condições de vida. Entre as particularidades das instituições francesas, está a participação do Ministério da Educação Nacional, responsável pelo sistema educacional de milhões de alunos, que atua com o Ministério da Agricultura. Ambos definem a direção de educação e de pesquisa a ser seguida pelo sistema de ensino agrícola francês.

O ensino profissional francês, conforme representado abaixo, reconhece a Pedagogia da Alternância integrando-a como opção de formação, entre elas a formação agrícola. Foi pensado/organizado em uma lei de 1984, na qual, estão determinados a organização e o funcionamento de cada instituição do ensino agrícola. A Figura 01 ilustra o percurso educacional que pode ser seguido pelo jovem francês:

Figura 01: Sistema Educacional da França



Fonte: Conselho da MFR Val de Coise, França, 2013.
Org.: Autores

De acordo com Capdeville (1994), desde 1968, o sistema escolar francês vem passando por sucessivas reformas com o objetivo de atender suas prerrogativas sociais. A Lei que orienta a Educação (Lei 89.486, de 10 de julho de 1989) dá ênfase “à carreira de professor; incrementa o treinamento técnico e vocacional; propõe o aumento do número dos que se apresentam ao exame do Baccalauréal (exame de estado final de curso) e estabelece medidas para enfrentar o problema do insucesso escolar”. Além disso, faz outras

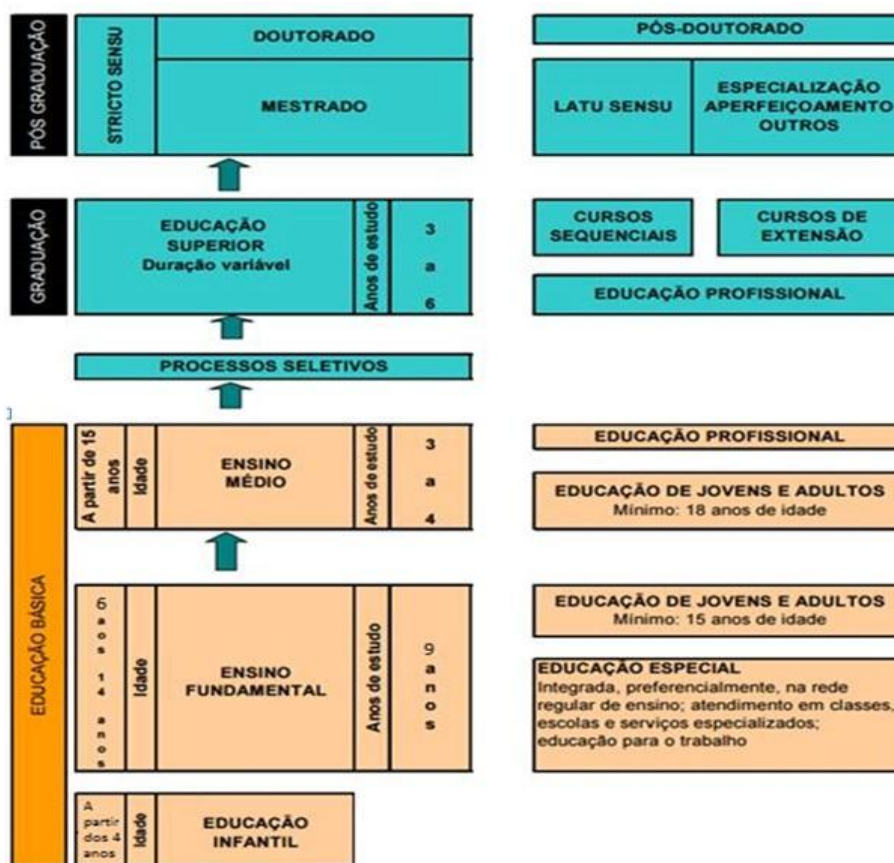
proposições quanto à formação profissional inicial e continuada, à escola e seu ambiente, à vida dos estabelecimentos e à profissão de educador. Atualmente, o sistema de ensino da França é composto de três fases, o ensino primário, secundário e superior, sendo subdividido em cinco diferentes níveis: 1) *École Maternelle* (pré-escola, de 2 a 5 anos); 2) *École Primaire ou Élémentaire* (5 primeiros anos do ensino fundamental, de 6 a 10 anos); 3) *Collège* (4 últimos anos do ensino fundamental, entre 11 e 15 anos); 4) *Lycée* (Ensino médio, entre 16 e 18 anos) e, 5) *Université* (Universidade). Segundo o autor, o nível *École Élémentaire* organiza-se em: Curso Preparatório — aos 7 anos; Curso Elementar 1 — aos 8 anos; Curso Elementar 2 — aos 9 anos; Curso Médio 1 — aos 10 anos; Curso Médio 2 — aos 11 anos (CAPDEVILLE, 1994).

Conforme a Figura 01, o aluno deverá terminar o equivalente ao Ensino Fundamental brasileiro até os 15 anos de idade. Depois, poderá optar por continuar a formação geral e tecnológica (escola) ou seguir a formação profissional (*maisons*), com diversas possibilidades de atuação. De acordo com Duriez,

Primeiro tem o diploma regional (que tem um nome específico), depois os estudantes têm a possibilidade de continuar, por exemplo, fazer a quarta e a terceira em uma Casa Familiar Rural e depois voltar ao ensino geral, ou eles podem ficar na escola pública do ensino agrícola e depois fazer o que se chama o *Bacheloreal* (1ª, 2ª e terminal) ou o *Bacheloreal* profissional (nível do Ensino Médio no Brasil – 3 anos). E depois do *Bacheloreal* eles podem continuar no ensino superior para fazer o técnico superior agrícola ou ainda a possibilidade de fazer a *Licence* (o que seria um bacharelado no Brasil) (DURIEZ, 2015, entrevistado).

O sistema escolar brasileiro também foi se modificando ao longo da história. Instituído legalmente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, atualmente, está organizado conforme a Figura 02:

Figura 02: Sistema Educacional do Brasil



Fonte: Adaptado de OIE/Ministério da Educação do Brasil/Parecer CNE/CEB nº 12/2010.

Org.: Autores

Esse sistema é regulamentado pelo Governo Federal, via Ministério da Educação (MEC), que define os princípios orientadores das políticas educacionais. Desse modo, os governos municipais têm a responsabilidade de estabelecer programas educacionais estaduais utilizando os financiamentos oferecidos pelo Governo Federal.

Quanto aos níveis, a educação brasileira é dividida em (BRASIL, 2010): I – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); II – Educação Superior.

Quanto às etapas, a Educação Básica brasileira compreende: I – Educação Infantil - Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses e Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos; II – Ensino Fundamental - obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, organizado e tratado em duas fases divididas em 5 (cinco) anos iniciais e 4 (quatro) anos finais; III – Ensino Médio - com duração mínima de 3 (três) anos. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias. No entanto, poderá ocorrer atraso na matrícula e/ou no percurso escolar por diversos motivos: “repetência, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou incompleta,

habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade” (BRASIL, 2013).

Um dos maiores desafios postos à educação brasileira refere-se ao Ensino Médio, os quais demandam respostas urgentes, visto que, nossos jovens necessitam de uma educação que lhes faça sentido e possibilite horizontes mais emancipatórios. “Em 2010, apenas 15% das escolas de ensino médio do Brasil organizavam-se para atender apenas essa etapa de ensino; as demais apresentavam diferentes formas de organização, sendo que, em mais da metade, o ensino médio era oferecido concomitantemente ao ensino fundamental” (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 23). Os autores salientam as condições ainda precárias, tanto em infraestrutura quanto à remuneração dos professores, que foi equiparada a de profissionais que não necessitam de formação em nível superior para exercê-las.

Conjuntamente à oferta de cada etapa, pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (BRASIL, 2013). A realidade é desafiadora, visto que, “mais de 27 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais de idade não possuem quatro anos de estudo, sendo, portanto, analfabetos funcionais. Na faixa de 18 a 24 anos, 9,5 milhões têm menos de 11 anos de estudo. Além disso, na faixa etária de 15 a 17 anos, 1,6 milhões estão fora da escola” (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 24).

Desse modo, no Brasil, a maioria das CFRs não se articula ao sistema educacional brasileiro, pois apenas complementa a formação geral. No Rio Grande do Sul, das sete instituições existentes, apenas duas oferecem o Ensino Médio e, em Santa Catarina e no Paraná, há CFRs que oferecem, além dos anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio. Apenas, nestas, o ensino oferecido é reconhecido pelo sistema educacional brasileiro.

Defende Caldart que “as peculiaridades do campo devem ser respeitadas e consideradas na organização dos currículos, assim como a compreensão de qual lugar a escola ocupa na Educação do Campo e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo hoje” (CALDART, 2004. p. 30). O conceito de Educação do Campo vem sendo produzido e defendido pelos Movimentos Sociais camponeses nos últimos 20 anos. Portanto, a Educação do Campo é entendida como um fenômeno da realidade brasileira atual que constitui e é constituído pela resistência no âmbito contraditório da práxis da classe trabalhadora do campo. Em confronto com a

Educação Rural¹³ visa uma disputa de projetos, societário e educativo. Assim, a Educação do Campo não pode ser entendida fora da relação entre campo, educação e política pública, sobretudo no que tange ao par dialético agronegócio e agricultura camponesa e, nestes a contradição fundamental entre capital e trabalho (CALDART, 2012).

Deste modo, a Educação do Campo é muito maior que a educação escolar, relaciona-se com a complexidade do território camponês e com as relações que envolvem os sujeitos que vivem e produzem no tempo e espaço rural.

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, e outros grupos mais [...] há ainda diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2004, p. 30).

O Artigo 28, da LDB/1996, ampara a adequação da educação para a realidade do campo, afirmando que, “na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Em 2006, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), enfatizando que “a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, [...] estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas: família, comunidade e escola” (BRASIL, 2006). Em se tratando das Casas Familiares Rurais brasileiras, começam a ser compreendidas como uma alternativa de formação do agricultor que pensa coletivamente, que objetiva uma produção sustentável, capaz de melhorar as condições de vida dos que vivem no campo.

Como vimos, Brasil e França têm objetivos comuns ao integralizarem sistemas educacionais sob a perspectiva de assegurar as demandas do capital. Nestes, as escolas

¹³ Para ver, mais aprofundadamente, a diferenciação entre Educação Rural e Educação do Campo sugerimos (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

atuam como aparelhos ideológicos, afirmados por Guareschi (2005, p. 92) como “mecanismos, que na sua função de manutenção e reprodução das relações de uma sociedade usam a persuasão, a cantada, isto é, a ideologia [...] entre os aparelhos ideológicos estão: a escola (ou a educação), a família, as diversas igrejas, as leis (o direito), os meios de comunicação social”. Além disso, a escolarização passa pela centralização e descentralização do Estado. Para Gentili (1998), a política liberal combina duas lógicas aparentemente contraditórias: a centralização (controle pedagógico) e a descentralização (financiamento e gestão do sistema), de acordo com o propósito do percurso econômico e político vivenciado no sistema capitalista. As Casas Familiares Rurais, inseridas nesse modo de produção, tornam-se aparelhos de reprodução do capital.

No entanto, a importância da Pedagogia da Alternância e das CFRs para os países em questão, como espaços de formação dos sujeitos do campo, pode ser percebida pelo relativo protagonismo e agência do jovem na transformação dos espaços de vida.

Me envolvo com a juventude do campo, já fui presidente e representante dos jovens em Porto Alegre. Ter estudado na CFR me abriu a visão para participar e ser atuante politicamente, antes eu não participava de nada, agora sou do sindicato, trabalho nas festas e coisas da comunidade. Aprendizagem, futuro, responsabilidade, convivência com os outros. Tudo foi importante, ter estudado lá só me fez uma pessoa melhor, mais consciente e com mais aperfeiçoamento pra continuar na agricultura. Ter feito visitas em outras propriedades nos fez ver que pode ser feito de outras maneiras e às vezes a gente não consegue enxergar sozinho. (J. L., jovem entrevistado brasileiro, 2017).

Contudo, destacam-se as principais especificidades entre os sistemas escolares desses países: tempo de escolarização, focos de formação (teoria/prática), formação dos professores, currículos, condições estruturais e econômicas que facilitam ou dificultam o acesso e a permanência dos educandos nos processos de educação, seja formal ou não formal. Ressaltamos a fundamental característica que diferencia a intencionalidade das territorialidades em questão, no que tange à realidade brasileira, ou seja, o fato de que as políticas públicas de Educação do Campo foram protagonizadas e existem a partir dos Movimentos Sociais. Portanto, é fruto da resistência da classe trabalhadora do campo em confronto com o capital.

Os desafios para a continuidade das casas francesas e brasileiras na contemporaneidade

A discussão aqui apresentada reflete sobre a relação entre a Casa Familiar Rural, a Pedagogia da Alternância e os sujeitos do campo como espaços de formação do agricultor, tanto no Brasil como na França. Trouxemos o conceito (em construção) de Educação do

Campo, compreendido como um território de resistência e emancipação dos trabalhadores do campo da realidade brasileira. Desse modo, trabalho, cultura, conhecimento, lutas sociais entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura implicam no projeto de país e de sociedade que queremos.

No entanto, no Brasil, a proposta de uma educação pautada na responsabilidade da família e da comunidade, bem como na dialética entre teoria e prática, dando fundamental importância à militância social dos formadores por uma Educação do Campo (NOSELLA, 2007), continua em construção. As principais conquistas vêm da ação de organizações e movimentos sociais, são instituições sindicais, lideranças de comunidades, professores, intelectuais, famílias de agricultores, universidades, trabalhadores do campo. Uma reação ao processo de exclusão, no intento de forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, leva à (re)construção de uma identidade própria das escolas do campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Do mesmo modo, ainda que a atuação dos sujeitos envolvidos possa ser discutida, enquanto grau de participação na organização e execução da experiência francesa das *Maisons*, pelo fato da dinâmica do campo ser também diferente da brasileira, a preocupação francesa sobre os caminhos das CFRs desencadeou um congresso, realizado pela Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural - AIMFR em 2015, que teve, como principal objetivo, discutir os desafios acerca das *maisons* para os próximos anos, numa prospecção até 2020. Nesse evento, foram destacados cinquenta desafios em um documento que será discutido ainda mais detalhadamente entre os envolvidos no processo da pedagogia da alternância. Dentre eles, destacam-se: 1) gestão/associação; 2) educação digital integrada à Pedagogia da Alternância; 3) novas profissões no campo e na cidade (casas nas periferias das cidades); e 4) vencer as críticas sobre a formação das Casas.

Conforme Duriez (2015), inicialmente, deve-se investir numa formação que valorize a cultura da militância dos gestores, de modo que os jovens e familiares comprometam-se com a gestão/associações. Disso depende a continuidade das Casas - tomar para si essa responsabilidade e a luta pela sobrevivência da associação, atuando para enfrentar os desafios e dificuldades do processo formativo de modo menos individualista e mais coletivo. É um questionamento incipiente, mas fundamental para a continuidade das *Maisons*. A França já tem uma casa familiar urbana - Maison Familiale Urbana (MFU), em Rennes.

Quanto à militância, ainda, segundo Duriez (2015), a AIMFR não defende uma agricultura camponesa, embora as *maisons* tenham sido objetos de propaganda para os sindicatos. A AIMFR assume uma posição neutra, afirmando apenas o papel de formar os jovens em uma diversidade de profissionalização e de atuação em áreas rurais, ressaltando

a importância de uma formação que não o deixe em desigualdade na qualidade de vida e que assim possa fazer a escolha para seu futuro profissional.

Ao assumirmos uma análise pelo Paradigma da Questão Agrária, compreendemos que as MFRs da atualidade, diferentemente da perspectiva político-ideológica de origem da instituição francesa, assumem uma postura compatível ao Paradigma do Capitalismo Agrário, considerando, especialmente, que o processo de ensino e de aprendizado dessas instituições estão voltados, cada vez mais, ao atendimento de demandas do mercado de trabalho e não do entendimento do trabalho como princípio educativo e modo de vida camponês, a constatação da participação cada vez menor das famílias do jovens na gestão de cada *Maison*, assim como, a diminuição do interesse e participação do jovem em cursos que abrangem a área da agricultura, bem como as discussões acerca dos problemas sociais a respeito da questão.

Entretanto, ressaltamos que nosso olhar pretende chamar a atenção aos aspectos que demarcam resistência em ações político-democráticas de participação dos sujeitos do campo, em uma formação omnilateral que possa intervir na transformação emancipatória do meio, o que, conforme Duriez (2015) começam a ser discutidos e retomados na realidade francesa. Deste modo, compreendemos que na França ainda existem traços de resistência na busca por resgatar os pressupostos da Pedagogia da Alternância, especialmente, referentes à gestão e ao trabalho associativo. Diferentemente das *Maisons*, as CFRs brasileiras vêm se constituindo, apesar de muitas dificuldades e desafios, pela vontade e ação das pessoas da comunidade e da região, que, juntas, lutam e resistem por um objetivo comum: permanência e melhores condições de vida no campo. Conforme a jovem brasileira,

Aqui na Casa Familiar o que eu mais gostei foi o uso de produtos naturais, produtos que a gente faz em casa e usa no lugar de agrotóxicos que antes a gente usava mais veneno, agora passamos a usar produtos naturais, feitos por nós mesmos que são as caldas, por exemplo, usamos pra espantar insetos, na horta, ao redor de casa, consegui conquistar meus sogros e consegui implantar tanto aqui na minha sogra quanto lá na mãe. (S. de M. P., entrevistada brasileira, 2017).

Essas são questões postas como desafios a serem pensados e vencidos, tanto pelos franceses como pelos brasileiros, e refletem a história construída e alicerçada por cada país. Entre os desafios brasileiros, destacam-se: a necessidade de uma educação/formação que valorize e congregue saber tradicional/ancestral com saber científico, respeitando a natureza, os bens e recursos universais, embasados em conhecimentos agroecológicos¹⁴ e contra- hegemônicos, contrários aos determinados pela

¹⁴ No Brasil, a Agroecologia começou a se fortalecer desde 1980 e constitui-se, resumidamente, em um conjunto de conhecimentos e sistemas fundamentados em técnicas e saberes tradicionais que incorporam, às práticas

indústria e pelo agronegócio, em uma práxis de vida e de trabalho crítica; a ampliação de licenciaturas em Educação do Campo, da formação dos profissionais, gestores, associação e monitores, envolvidos nos processos educativos de Educação do Campo; a efetivação de investimentos em infraestrutura, com recursos técnicos e tecnológicos, construção de prédios, aquisição de equipamentos laborais e laboratoriais, bibliotecas e demais instrumentos didático-pedagógicos, adequados à formação das Casas Familiares Rurais; continuar a luta pela terra e por políticas públicas efetivas, que possibilitem o desenvolvimento territorial a partir do desenvolvimento dos projetos dos camponeses, de melhoria das condições de vida e produção de alimentos saudáveis para todos.

Considerações finais

Este estudo reflete sobre a formação dos sujeitos do campo, no Brasil e na França, visualizando, nas Casas Familiares Rurais e na Pedagogia da Alternância, a possibilidade de continuar produzindo suas vidas no espaço rural. No Brasil, as Casas Familiares Rurais fazem parte da história da Educação do Campo. Essa proposta, apesar de estar inserida no capitalismo, significa para alguns sujeitos, a emancipação, a conquista da terra e sua reprodução em meio a tantas contradições advindas de injustiças históricas da questão agrária. Por isso, as CFRs objetivam um jovem militante, capaz de atuar e agir pela superação de problemas, de maneira associativa. Na França, verifica-se uma variedade de cursos que se diversificam de acordo com as necessidades de cada região. Além disso, enquanto o processo foi se ampliando na França, perdeu-se a militância e o foco dos pilares desta pedagogia, especialmente os que dizem respeito à participação e ao protagonismo das famílias na gestão das *Maisons*.

Percebe-se que as CFRs brasileiras atendem jovens advindos de uma realidade de pequenos agricultores, em sua maioria, pobres, com restritas condições de vida e de trabalho, e que, aqueles que participam das Casas, têm um vínculo com a terra e um “querer” maior em continuar nela. Da correlação de forças para a manutenção das Casas, decorrem significativas transformações, pessoais e do meio onde estão inseridas.

Ainda que a Pedagogia da Alternância possibilite um avanço na formação dos agricultores, existem desafios a serem superados, entre eles, a formação inicial e continuada dos formadores; a falta de comprometimento de alguns apoiadores e do Estado; a não disponibilidade de terras para a produção das famílias e a necessidade de uma formação que valorize e respeite a natureza, fundamentada em conhecimentos agroecológicos, contrária aos conhecimentos determinados pela indústria e pelo

agrícolas, princípios ecológicos e valores culturais ‘apagados’ pelo modelo agrícola hegemônico (GUBUR; TONÁ, 2012).

agronegócio. Já a realidade da formação das CFRs francesas demonstra a determinação em formar trabalhadores efetivamente adequados ao mercado de trabalho e, entre elas, a formação em agricultura.

A partir da estrutura socioeconômica e histórica do Brasil e da França, compreende-se que as Casas Familiares Rurais apresentam limites relativos às estruturas e conjunturas nacionais, específicas da educação e do campo de cada país. No entanto, partilham desafios e perspectivas, entre os quais, uma formação diferenciada da juventude do campo, priorizando a construção de políticas pedagógicas e de fortalecimento do papel destas escolas na formação e na condução das demandas centrais das comunidades e lugares em que se constituem. Sobretudo no Brasil, frente às questões de luta pela terra e pelo território camponês, como 'territórios educativos', espaços de formação e construção de processos de reprodução social camponesa e de organização socioterritorial.

Referências

ANTUNES_ROCHA, M. I.; SANTOS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola comunidade e movimentos sociais**. Autêntica Editora, 2012. Disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/territorios_educativos_na_educacao_do_campo%20(5).pdf

Acesso em: 17 dez. 2018.

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO SUL DO BRASIL (ARCAFAR/SUL). Disponível em: <<http://www.arcafarsul.org.br/page/conteudos/1/quem-somos.html>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 nov. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/ 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 1/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

_____. PORTAL DO MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BEGNAMI, J. B. **Estudo sobre o funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil – CEFFAS**. Brasília-DF: UNEFAB, 2013.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In. MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, A. de S. M. **Casa Familiar Rural: um estudo no território da Cantuquiriguaçu/PR**. Dissertação

(Mestrado) Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável - PPGADR, Laranjeiras do Sul, PR, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2169>. Acesso em: 20 ago 2019.

CAPDEVILLE, G. **Os Sistemas Escolares Alemão, Inglês e Francês e a Formação de seus Professores**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.64, out./dez. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/966/869>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

CASTRO, E. Juventude do campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DURIEZ, B. Representante da UNMFREO - União das Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. Paris, França, 20 maio de 2015. Entrevista ao Autor 03, França, 2015.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In. MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/pageflip-4001789-48736%20Educao_do_Campo_e_Pes-1444772.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2017.

_____. Contribuições para a construção de um projeto de educação para o campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs). **Articulação nacional por uma educação do campo**. Brasília, 2004.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Território camponês. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M. et al. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

FETRAF/RS. **Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <http://fetrafrs.org.br>. Acesso em: 13 dez. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 2005.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIMONET, J.C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Trad: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUARESCHI, P. A. **Mídia, educação e cidadania**: tudo o que você quer saber sobre a mídia. Petrópolis, RJ:Vozes, 2005.

GUBUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

IBGE. **Censo 2010**. Brasil. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html>>. Acesso em: 29 mar.2014.

JUNIOR, J. C. Expressões da Re-territorialização da reforma agrária no Brasil do século XX: novas territorialidades e novos agentes sociais. In: **Expressões de re-territorialização do campo brasileiro**/Rosa Maria Vieira Medeiros, Ivanira Falcade. (org.). Porto Alegre: Imprensa livre, 2013.

J., L. Jovem estudante da CFRTV – Casa Familiar Rural Três Vendas. Catuípe, Brasil, 12 Julho de 2017. Entrevista ao Autor 01, Brasil, 2017.

MARIN, Joel Orlando B. **Juventude rural**: uma invención del capitalismo industrial. In: Estudios Sociológicos de El Colegio de México, vol. XXVII, n. 80, maio-agosto, 2009.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural:sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

_____. Militância e profissionalismo na educação do homem do campo. **Revista da Formação por Alternância**, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, ano 2, n. 4, 2007.

OIE - Organização dos Estados Íbero-americanos/MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Sistema Educacional Brasileiro**. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estructura.pdf>>. Acesso: 06 jan. 2017.

OLIVEIRA, A. U. de. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Terra livre**, São Paulo, ano 19, v. 2, n. 2, p. 113-156, jul./dez. 2003. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/BARB%C3%81RIE%20E%20MODERNIDADE%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/BARB%C3%81RIE%20E%20MODERNIDADE%20(2).pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2017.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PINTO, J. de R. M.; AMARAL, N. C. & CASTRO, J. A. de. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set, 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educ. Pesqui.** [online]. v.34, n.1, 27-45, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022008000100003>. Acesso em: 03 mar. 2017.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produções científicas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n.105,1089-1111, set.-dez, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

S. de M. P. Jovem estudante da CFRTV – Casa Familiar Rural Três vendas. Catuípe, Brasil, 12 Julho de 2017. Entrevista ao Autor 01, Brasil, 2017.

T., H. Representante do STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Mata, Brasil, 20 agosto de 2014. Entrevista ao Autor 01, Brasil, 2014.

UNMFREO. **União das Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação**. Disponível em: <<http://aiaf.resolis.org/fiche-initiative/animation-du-mouvement-des-maisons-familiales-rurales>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

W, A. Jovem estudante da CFRVJ – Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari. Jaguari, Brasil, 26 Janeiro de 2014. Entrevista ao Autor 01, Brasil, 2014.

Sobre os autores

Angelita Zimmermann – Graduação em Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Especialização em Desenvolvimento Regional e Integração Econômica pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **OrcID:** <http://orcid.org/0000-0003-3327-8917>

Ane Carine Meurer – Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco. Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é docente Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **OrcID:** <http://orcid.org/0000-0001-7377-1963>

Cesar De David – Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestrado em Geografia pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (IGCE/UNESP). Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é docente na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **OrcID:** <http://orcid.org/0000-0003-0872-9181>

Como citar este artigo

ZIMMERMANN, Angelita; MEURER, Ana Carine; DE DAVID, Cesar. A formação dos sujeitos do campo e a pedagogia da alternância: da França ao sul do Brasil. **Revista NERA**, v. 23, n. 51, p. 300-327, jan.-abr., 2020.

Declaração de Contribuição Individual

As contribuições científicas presentes no artigo foram construídas em conjunto pelos (as) autores (as). As tarefas de concepção e design, preparação e redação do manuscrito, bem

como, revisão crítica foram desenvolvidas em grupo. A autora **Angelita Zimmermann** ficou especialmente responsável pelo desenvolvimento teórico-conceitual e aquisição de dados nas Casas Familiares Rurais do Brasil; o segundo autor, **Cesar De David**, pela aquisição de dados na França e suas interpretação e análise; e a terceira, **Ane Carine Meurer**, além da interpretação e análise também pelos procedimentos técnicos e tradução do artigo. Salientamos que os três autores participaram das três partes de maneira mais ou menos equivalente, visto que, tivemos entrevistados do Brasil e da França, bem como, uma relação com o tema de estudo iniciada em 2010 com a implantação de uma CFR no Vale do Jaguari.

Recebido para publicação em 28 de dezembro de 2018.

Devolvido para a revisão em 16 de agosto de 2019.

Aceito para a publicação em 13 de setembro de 2019.
