

## A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ENQUANTO POSSIBILIDADE

*Ivonete Terezinha Tremea Plein  
ittp20@gmail.com  
UNIOESTE/UTFPR - BRASIL*

*Marli Terezinha Szumilo Schlosser  
marlisch20@hotmail.com  
UNIOESTE - BRASIL*

*Recibido: 17 de mayo de 2017  
Aceptado: 11 de mayo de 2018*

### **Resumo**

A Pedagogia da Alternância é um sistema de ensino complexo que propõe oferecer formação integral e contribuir ao desenvolvimento do meio, atendendo a necessidades educacionais de determinados grupos sociais. O método de investigação deste ensaio é a pesquisa bibliográfica, discutindo as bases da Pedagogia da Alternância enquanto sistema de educação. Busca-se um diálogo com os principais conceitos da Pedagogia da Alternância apresentados por Jean-Claude Gimonet, a Pedagogia de Paulo Freire e o Pensamento Complexo de Edgar Morin para entender por que as Casas Familiares Rurais se expandem pelo Brasil, contribuindo para a permanência dos jovens no meio rural, consolidando suas profissões e sua vida como agricultores.

**Palavras-chave:** Casa Familiar Rural; Pedagogia da Alternância; Formação Integral..

### **Abstract**

The Pedagogy of Alternation is a complex education system that proposes to offer comprehensive training and contribute to the development of the medium, serving the educational needs of specific social groups. The research method of this paper is the literature, discussing the bases while the Pedagogy of Alternation education system. Looking up a dialogue with the main concepts of the Pedagogy of Alternation presented by Jean-Claude Gimonet, Paulo Freire's Pedagogy and Complex Thinking of Edgar Morin to understand why the Rural Family Houses expand in Brazil, contributing to the permanence of youth in rural areas, consolidating their professions and their lives as farmers.

**Keywords:** Rural Family House; Pedagogy of Alternation; Integral Formation.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser em busca constante de ser mais e, como pode fazer auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (Freire, 2002, p. 27).

Entender a Pedagogia da Alternância é importante, já que as Casas Familiares Rurais têm difundido-se pelo Brasil e pelo mundo, abrangendo em 2002 quarenta e três países (Fernandes, 2009, p. 16), servindo como uma das estratégias de desenvolvimento do espaço rural, mantendo-se o vínculo com a terra e a cultura local, e, ao mesmo tempo, oferecendo formação integral para os jovens agricultores, através das suas realidades.

Assume-se neste ensaio as concepções de Educação Libertadora e Emancipatória de Paulo Freire e o Pensamento Complexo de Edgar Morin como complementares e capazes de fundamentar teoricamente os pilares da Pedagogia da Alternância apresentados por Jean-Claude Gimonet. Para ampliar as possibilidades desse pensamento e tornar mais profícuas, outros autores de concepções semelhantes são consultados e referendados. Além de se apreciar e utilizar alguns conceitos do geógrafo Milton Santos, sobretudo na caracterização da sociedade e suas relações no espaço geográfico.

Durante o século XX a Educação, instituída em sistemas formais, se transformou e se difundiu pelo mundo, tornando-se mais acessível a determinados grupos sociais e mais distante de muitos deles. Levou consigo objetivos distintos de formação que se estenderam desde o ensino da leitura e da escrita, passando pela arte e filosofia, até a formação profissional especializada.

Assim, o século XX criou e parcelou simultaneamente um tecido planetário único; os seus fragmentos isolaram-se, irritaram-se, combateram entre si. Os estados dominaram a cena mundial como titãs brutais e ébrios, poderosos e impotentes. Ao mesmo tempo a explosão técnico-industrial no Globo tende a suprimir as diversidades humanas, étnicas, culturais. O próprio desenvolvimento criou mais problemas que resolveu. E conduziu à profunda crise de civilização que afecta as sociedades prósperas do Ocidente. [...] *Concebido de forma unicamente técnico-económica, o desenvolvimento está no fim insustentável, incluindo o desenvolvimento durável. Falta-nos uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento que seja não apenas material mas também intelectual, afectiva, moral...* (Morin, 2002, p. 73-74). Grifos no original.

Dessa forma, as escolas passaram a ser meta dos governos, em quase todos os países, incluindo em seus planos de desenvolvimento e crescimento os mais diversos modelos de educação. O que não garantiu o acesso a ela por todas as pessoas, e, em muitos casos, comunidades inteiras não tiveram o mínimo de condições estruturais de acesso a qualquer tipo de educação formal, sobretudo aqueles grupos mais distantes dos centros

urbanos e/ou que suas atividades fossem de base agropecuária, já que os interesses maiores da educação voltavam-se a preparação de mão-de-obra e cultura urbana. Essa discrepância, somada a outros fatores, tornou o século XX tanto difusor como limitador do conhecimento. Assim:

A educação corrente e formal, simplificadora das realidades do mundo, subordinada à lógica dos negócios, subserviente às noções de sucesso, ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real que nos cerca, condenado a ser um humanismo silente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem, quando o humanismo verdadeiro tem de ser constantemente renovado, para não ser conformista e poder dar resposta às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do homem livre, para que ele se ponha à altura do seu tempo histórico (Santos, 2000, p. 42).

"Progressos gigantescos nos conhecimentos foram efetuados no quadro das especializações disciplinares ao longo do século XX" e dessa forma o conhecimento se dispersou, perdeu de vista "os contextos, as globalidades, as complexidades", impedido "o exercício do conhecimento pertinente no próprio seio dos nossos sistemas de ensino" (Morin, 2002, p. 44).

Após 1930, com a Grande Depressão<sup>1</sup>, principalmente na segunda metade do século XX, a maioria dos países repensa e redesenha suas formas de desenvolvimento e

---

<sup>1</sup> Período da maior crise econômica mundial, entre os anos de 1929 e 1933. Atingiu, em primeiro lugar e mais profundamente, a economia norte-americana, espalhando-se em seguida para a Europa e os países da África, Ásia e América Latina. A crise iniciou-se no âmbito do sistema financeiro na chamada Quinta-Feira Negra (24/10/1929), que a história registra como sendo o primeiro dia de pânico na Bolsa de Nova York. Era um momento de intensa especulação na Bolsa, e a economia norte-americana estava em plena prosperidade. De repente, 70 milhões de títulos foram jogados no mercado sem encontrar uma contrapartida da demanda. A desconfiança com os acontecimentos da Bolsa espalhou-se para outros ramos da atividade econômica, atingindo a produção. A queda da renda nacional levou a uma retração na demanda, ao aumento dos estoques e à vertiginosa queda dos preços. Muitas atividades econômicas foram se paralisando, e, como uma bola de neve, sucederam-se as falências e milhões de trabalhadores ficaram desempregados. Nos Estados Unidos, entre 1929 e 1933, havia cerca de 15 milhões de desempregados, 5 mil bancos paralisaram suas atividades, 85 mil empresas faliram, as produções industrial e agrícola reduziram-se à metade. Quando a crise atingiu proporções internacionais, o comércio mundial ficou reduzido a um terço, e o número de desempregados chegou a cerca de 30 milhões. Na Europa, os primeiros países atingidos foram a Inglaterra, a Alemanha e a Áustria. Na França, faliram a Citroën, o Banco Nacional do Comércio e a Companhia Geral de Transportes. No Brasil, o principal efeito da crise manifestou-se na queda vertical dos preços do café, levando o governo federal a comprar grande parte das safras e a destruir 80 milhões de sacas do produto, para diminuir os estoques e sustentar o preço. Essa destruição de bens — algodão nos Estados Unidos, trigo no Canadá — ocorreu em outras economias capitalistas. A elevação das tarifas alfandegárias por muitos países reduziu o nível do comércio internacional, agravando a crise. O padrão-ouro foi sendo abandonado: em 1935, apenas Bélgica, França, Holanda, Polônia e Suíça o mantinham. A depressão trouxe também consequências na estrutura da sociedade, particularmente nas relações do Estado com o processo produtivo. Em todas as grandes economias capitalistas, coube ao Estado instituir mecanismos para controlar a crise e reativar a produção. Ocorria assim o abandono dos princípios do liberalismo econômico, que entregava aos próprios mecanismos de mercado a função de saneamento dos desequilíbrios que porventura surgissem nas atividades econômicas. Esse tipo de procedimento esteve presente por muito tempo na administração do presidente norte-americano Hoover, na época à frente do governo dos Estados Unidos. Somente em 1933,

o papel do Estado nos processos econômicos, de produção e controle dos mercados e como consequência nas diversas instâncias da vida social. Assim, em muitos casos, houve também reformas nos sistemas educacionais, numa tentativa, sobretudo, de preparar mão-de-obra para a crescente e incentivada urbanização e industrialização. No Brasil o ensino tecnicista foi amplamente aplicado, pois,

Nos anos 70 proliferou o que se chamou de “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências: a escola se revestiu de uma grande auto-suficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa idéia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas (Brasil, 1997, p. 28).

Nessa perspectiva, falando sobre a perversão da mundialização e conseqüentemente das ciências, se revela:

A redescoberta do planeta e do homem, isto é, a amplificação do saber que lhe diz respeito, são apenas os dois termos de uma mesma equação. Essa equação é presidida pela produção em suas formas materiais e imateriais. Os conhecimentos atuam sobre os instrumentos de trabalho, impondo-lhes modificações não raro brutais e produzindo males ou benefícios segundo as condições de utilização. (...) Quando a ciência se deixa claramente cooptar por uma tecnologia cujos benefícios são mais econômicos que sociais, ela se torna tributária dos interesses da produção e dos produtores hegemônicos, e renuncia a toda vocação de servir a sociedade. Trata-se de um saber instrumentalizado, onde a metodologia substitui o método (Santos, 2008b, p. 19).

A educação nesse contexto histórico de transformação cultural, econômica e social, passa pelas mais diversas experimentações e teorizações, fazendo parte de todo um entorno das ciências e a (re)descoberta de caminhos e possibilidades novas em um mundo já bastante modificado pela presença das tecnologias, de informação e comunicação. "Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação" (Freire, 2001, p. 28).

Vive-se na era da informação, da acumulação, da flexibilidade, da globalização e da tecnologia. Usam-se as mais variadas denominações para se referir a sociedade da qual

---

quando o democrata Franklin Delano Roosevelt assumiu o governo, é que se aplicou de forma contundente a intervenção do Estado na economia, para a superação da crise, por meio da aplicação do New Deal. A crise não chegou a afetar a União Soviética, que pouco antes acabara de entrar na fase da planificação econômica centralizada, pois ela se encontrava relativamente isolada do resto do mundo, no campo econômico. A falência da política econômica liberal aplicada até então fortaleceu as concepções estatizantes e intervencionistas na economia (Sandroni, 1999, p. 270-271).

se faz parte e ajuda-se a construir e transformar. Enquanto cidadãos do mundo, vive-se as diferenças na sociedade. Enquanto educandos, tenta-se apreender algo mais para se sentir menos alienados e mais integrados às 'eras'. Enquanto educadores, tenta-se acertar o máximo para que a educação seja efetiva e libertadora. "Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela praxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (Freire, 2005, p. 34). Diante de tanto 'progresso' e 'transformação', o grande trunfo do cidadão é a educação, nas suas mais diversas formas e esferas, pois a capacidade de entender e criar é certamente aquela que pode libertar, pois:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inseridos os homens como seres inconclusos (Freire, 2005, p. 37).

O século XXI iniciou num contexto de transformações e realidades distintas de tudo o que a sociedade já vivenciara. Num sistema de globalização que é perversa porque é excludente, mas também é integradora e geradora de novos paradigmas e possibilidades. Concordando que,

Ousamos, desse modo, pensar que a história do homem sobre a Terra dispõe afinal das condições objetivas, materiais e intelectuais, para superar o endeusamento do dinheiro e dos objetos técnicos e enfrentar o começo de uma nova trajetória. Aqui, não se trata de estabelecer datas, nem de fixar momentos da folhinha, marcos num calendário. Como relógio, a folhinha e o calendário são convencionais, repetitivos historicamente vazios. O que conta mesmo é o tempo das possibilidades afetivamente criadas, o que, à sua época, cada geração encontra disponível, isso a que chamamos tempo empírico, cujas mudanças são marcadas pela irrupção de novos objetos, de novas ações e relações e de novas idéias (Santos, 2001, p. 173).

Desde que o homem vive em grupo, cada um desses se distingue ou assemelha-se aos outros em algum aspecto, criando modos de vida, formando espaços diferenciados. Nenhum povo vive completamente isolado, nenhuma cultura é absolutamente fechada. Há sim o predomínio de umas sobre outras ou daquelas que abrangem um número maior de pessoas. Sobre isso, acredita-se que:

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a

transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: *Unidade na diversidade*. Grifos do original (FREIRE, 2000, p. 35-36).

Coexistem no mundo várias formas de vida, diferentes culturas, com particularidades preciosas e únicas ou com traços mundialmente comuns. Algumas das antigas civilizações tiveram seus costumes praticamente extintos, outros modificados, e alguns eternizados nas sociedades humanas. "O homem só se completa em ser plenamente humano pela cultura" (Morin, 2002, p. 57). Não se pode considerar que alguma cultura é mais ou menos importante que outras, mas não se pode ignorar que modos de vida também podem ser impostos mediante a difusão de alguns hábitos e pensamentos. Isso tem acontecido no decorrer da história da humanidade. Os povos mais ‘fortes’ impõem sua cultura a outros que estão sob seu ‘domínio’ direta ou indiretamente. "Não existe cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (*mind*), isto é, a capacidade de consciência e de pensamento sem cultura" (Morin, 2002, p. 57).

Percebe-se que não é possível desejar uma sociedade justa e igualitária ignorando a coexistência de modos de vida diferentes, mas que, no entanto, se completam e se constroem num fluxo constante de trocas e convivências.

"O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação" (Freire, 2001, p. 76). É na prática educativa emancipatória que se pode começar um trabalho de respeito mútuo, de convivência pacífica, de construção de conhecimentos e habilidades que torne cada um capaz de ser parte de uma cultura e ao mesmo tempo não se excluir das demais e nem excluí-las. Onde as diferenças e particularidades culturais não sejam motivo de exclusão ou sinônimo de poder de uns em detrimento a outros, mas que sejam vínculos capazes de fortalecer a vida em sociedade, a pacificação de diferentes povos, nos mais diferentes lugares.

Como afirma Santos (2001), a globalização pode ser fábula, perversidade ou possibilidade. A globalização não é um processo real de igualdade de condições (fábula), ela é de fato perversa, na medida em que uma parte da humanidade é excluída desse processo (desigualdades, exploração, pobreza, desculturação), mas pode ser a possibilidade da "construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana" (Santos, 2001, p. 20). A educação pode trabalhar no sentido de fortalecer os laços entre todos, numa cultura universal de paz.

Na prática educativa Nacional encontram-se presentes a influência de algumas 'correntes do pensamento', os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que:

A análise das tendências pedagógicas no Brasil deixa evidente a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressam as

especificidades de nossa história política, social e cultural, a cada período em que são consideradas. Pode-se identificar, na tradição pedagógica brasileira, a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas (Brasil, 1997, p. 27).

As formas de educação experimentadas são as mais diversas, desde métodos e sistemas educacionais simples, antigos e reinventados até conceitos inesperados e sistemas complexos, como é o caso da Pedagogia da Alternância<sup>2</sup>, que pode ser localizada dentre essas 'correntes' centradas por preocupações sociais e políticas. Cada experiência traz em si objetivos e instrumentos próprios de seu contexto histórico e cultural, pois

Toda evolução é fruto de um desvio conseguido cujo desenvolvimento transforma o sistema em que nasceu: desorganiza o sistema reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de novas formas, que podem construir verdadeiras metamorfoses. De qualquer modo, não existe evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora no seu processo de transformação ou de metamorfose (Morin, 2002, p. 88).

A educação tem sido contemplada, historicamente, com influências de vários campos do conhecimento. A Pedagogia como ciência da educação é por sua natureza multidisciplinar<sup>3</sup>, tendo em sua estrutura de formação sociólogos, filósofos, artistas, camponeses. A educação em sua totalidade é a abertura de espaços para os diferentes saberes, desde aqueles mais mágicos até aqueles mais elaborados e complexos, não sendo por isso, seu estudo, limitado a uma disciplina do conhecimento ou a cientistas de uma área específica. "Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento da totalidade, nem a análise pela síntese, há que conjugá-los" (Morin, 2002, p. 50). Estudar a educação exige uma aproximação da complexidade.

Progressos gigantescos nos conhecimentos foram efetuados no quadro das especializações disciplinares ao longo do século XX. Mas estes progressos estão dispersos, desunidos, devido precisamente a esta especialização que muitas vezes quebra os contextos, as globalidades, as complexidades. Por esta razão, enormes obstáculos se acumularam para impedir o exercício do conhecimento pertinente no próprio seio dos nossos sistemas de ensino (Morin, 2002, p. 44).

---

<sup>2</sup> A Pedagogia da Alternância pretende viver e gerir a complexidade como espaço educativo, canteiro de formação e de desenvolvimento, fonte de saberes e de conhecimentos (Gimonet, 2007. p. 122).

<sup>3</sup> Japiassu afirma que multidisciplinaridade é uma "gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas". Significa "estudar um objeto sob diferentes ângulos, mas sem que tenha necessariamente havido um acordo prévio sobre os métodos a seguir ou sobre os conceitos a serem utilizados" (Japiassu, 1976. p. 73).

Pensar a Pedagogia da Alternância<sup>4</sup> e em sua base a educação para grupos específicos, no caso os agricultores, exige que se faça buscas em outros campos do conhecimento, mas sem desvincular da Pedagogia, pois esta é a base das discussões que envolvem qualquer aspecto da educação, nos diferentes sistemas e programas educativos, sejam eles simples ou elaborados, formais ou informais, libertadores ou manipuladores. "Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo" (Freire, 2005, p. 96). É com a Pedagogia, em 'diálogo' com outras áreas, que se pretende entender a Educação e a Pedagogia da Alternância, aplicar melhor seus conceitos apresentados como possibilidade de uma educação complexa, libertadora e emancipatória. "Se, efetivamente, o espírito humano não pode apreender o conjunto enorme do saber disciplinar, então é preciso mudar, quer o espírito humano, quer o saber disciplinado" (Morin, 2008, p. 76).

A Pedagogia da Alternância nasce fora das academias, sua base foi 'elaborada' por camponeses franceses, que desejavam uma educação diferente para seus filhos. "Foi o encontro da experiência com a ciência, como acontece também em toda formação em alternância. Mas, neste processo de inovação e de construção, os agricultores antecederam os universitários" (Gimonet, 2007, p. 24). Assim, no ano de 1937, na pequena comunidade de Lot et Garonne (França), três camponeses, reúnem-se com o pároco local, para encontrar uma forma alternativa de dar uma educação aos seus filhos que, ao mesmo tempo que os mantivesse em casa com a família, no trabalho agrícola, os preparasse para serem cidadãos atuantes e capazes de contribuir com a comunidade local e dessa forma para o desenvolvimento de seu país. Segundo Gimonet, estes agricultores:

Estavam impregnados da preocupação pelo futuro de seus filhos, de sua profissão, da agricultura, da vida rural. (...) Tratava-se para eles de criar "uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra" segundo esta expressão encontrada no Québec. (...) Após a invenção, precisava construir uma pedagogia. (...) Começa então um amplo movimento de pesquisa-ação... (Gimonet, 2007, pp. 22 – 23).

Nessa época, as escolas agrícolas eram o destino da maioria dos meninos das comunidades rurais francesas, mas a educação que lá recebiam não os aproximava das necessidades e anseios da família ou da comunidade. Pelo contrário, era uma educação que tornava os jovens estranhos do seu próprio meio e fatalmente os distanciava das famílias e do meio rural, conduzindo-os a migrar para as cidades, ou, não era um sistema de ensino atraente para eles, já que também na escola estavam em espaço estranho ao seu, por vezes sofrendo a discriminação urbana por serem eles provenientes do meio rural, o que contribuía para um alto índice de abandono escolar.

---

<sup>4</sup> (...) toda pedagogia é singular, levando-se em consideração o sistema educacional no qual é praticada. Ela representa um de seus componentes e o projeto educativo implementado, as finalidades perseguidas, lhes dão e definem sua orientação e suas modalidades próprias. O que se pratica nos CEFFAS é, desta maneira, específico e não é um modelo universal (Gimonet, 2007, p. 11).

O que desejavam era uma educação voltada a sua realidade, "não uma escola agrícola a mais, como as outras, mas uma escola para formar os agricultores e contribuir para o desenvolvimento do país" (Gimonet, 2007, p. 24). Que atendesse aos interesses do lugar, um espaço próprio de interesses e conflitos, constituído pelos mais diversos agentes, considerando que:

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contigüidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (Santos, 2008a, p. 322).

Para que o ideal de escola e educação daqueles agricultores se constituísse em um sistema de educação era preciso mais do que a vontade e os objetivos que estavam claros para eles. Era necessário uma base teórica, a organização do método, dos conteúdos e formadores que viessem ao encontro daqueles objetivos, que conhecessem a realidade e que se comprometessem com uma formação diferenciada. Fazia-se presente a preocupação de encontrar bases teóricas e metodológicas que pudessem contribuir na fomentação daquele ideal.

Assim, a iniciativa e a audácia pedagógica de alguns agricultores de um pequeno vilarejo rural alcançou, em pouco mais de meio século, a escala mundial e se transformou num verdadeiro movimento educativo, num movimento de educação popular e de ajuda ao desenvolvimento (Gimonet, 1999, p. 42).

"Os fundadores das primeiras MFR<sup>5</sup> não tinham nenhum passado institucional e pedagógico do tipo de escola que iam criar, já que este não existia" (Gimonet, 2007, p. 21. Nota acrescida). Mas tiveram como inspiração inicial o movimento cristão de ação social *Le Sillon* e as ideias de Marc Sangnier. Depois a influência de Emmanuel Mounier. Num diálogo constante com a academia, outros pensadores influenciaram e contribuíram para esta construção pedagógica, atualmente fortemente representada nas teorias pedagógicas de Paulo Freire e Edgar Morin. "Encontros e intercâmbios aconteceram em diferentes momentos com a universidade para aclarar-se, nutrir-se em toda complementaridade e reciprocidade e, como em qualquer outro processo de formação alternada, ultrapassar a prática e os saberes da experiência" (Gimonet, 2007, p. 23 - 24). Dessa forma,

---

<sup>5</sup> Do Francês *Maisons Familiales Rurales*, traduzido para o Português como Casas Familiares Rurais.

Esta caminhada criativa tornou-se uma *ação-pesquisa-formação* permanente. Uma caminhada feita de tentativas e de ensaios, de empirismos e de reflexões, de desordem e ordem, de informações e de formação, de estruturas e de organizações para existir, afirmar-se, chegar, gerir suas dependências, ganhar em autonomia, ser si mesmo e solidário...Na verdade, esta criação foi um processo complexo. (...) para que possa afirmar-se um movimento educativo inovador e portador de esperança (Gimonet, 2007, p. 27).

A Pedagogia da Alternância tornou-se um sistema de ensino com características próprias, consolidou-se com o passar do tempo e difunde-se pelo mundo<sup>6</sup> sendo implementada como um movimento de educação popular, alternativa utópica e possível, sobretudo nas comunidades rurais, "(...) em todos os continentes, criações aconteceram, adaptações foram feitas para responder às características e necessidades locais. Os públicos, as formações, as estruturas das MFR foram se diversificando. (...) A diversidade torna-se a regra hoje" (Gimonet, 2007, p. 13). A Pedagogia da Alternância não é um sistema fechado, acabado, é um sistema de educação em construção. Por isso,

O que quero dizer é que uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de minha opção política (Freire, 2000, p. 48).

Para pensar um tipo de educação como esta, que seja ampla, abrangente nos distintos aspectos da formação do ser humano, é necessário que se faça uma diferenciação e reflexão sobre as práticas pedagógicas mais presentes, já que:

A análise das estruturas de formação deixa transparecer três grandes tendências ou três correntes nos funcionamentos pedagógicos e institucionais. A saber: a corrente da pedagogia tradicional centralizada no programa e no docente; a corrente da pedagogia ativa centralizada na pessoa em formação; a corrente da pedagogia centralizada na realidade que pode também ser chamada de corrente da pedagogia da complexidade e na qual também se situe a Pedagogia da Alternância (Gimonet, 2007, p. 108).

"Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados" (Gimonet, 2007, p. 19). Para entender o quanto é diferencial a educação que se pretende, Freire (2005) faz uma análise sobre o quanto a perspectiva

---

<sup>6</sup> De acordo com Fernandes (2009), em 2002 havia 1287 CEFFAS, distribuídos em 43 países, sendo 532 na Europa, 600 na América, 136 na África e 19 na Ásia e Oceania. No Brasil, em 2005 existiam 264.

da educação bancária (pedagogia tradicional) é alienante e limitadora da liberdade e das possibilidades que a educação libertadora pode oferecer (pedagogia da complexidade). No quadro 01 apresenta-se algumas ideias sobre o papel do educador e do educando na perspectiva da educação bancária. "Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber". Sendo o ensino centrado no educador "...nega a educação e o conhecimento como processos de busca" (Freire, 2005, p. 67).

**Quadro 01**  
**O educador e o educando na educação bancária**

<b>Educador</b>	<b>Educando</b>
É o que educa	Os que são educados
É o que sabe	Os que não sabem
É o que pensa	Os pensados
É o que diz a palavra	Os que escutam docilmente
É o que disciplina	Os disciplinados
É o que opta e prescreve sua opção	Os que seguem a prescrição
É o que atua	Os que têm a ilusão de que atuam
Escolhe o conteúdo programático	Acomodam-se a ele, sem serem ouvidos
Identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos	Devem adaptar-se às determinações
É o sujeito do processo	Meros objetos

Fonte: Freire (2005, p. 68). Adaptações das autoras.

Como pode ser observado no quadro 01, na perspectiva de 'educação bancária' o ensino é organizado para assegurar que os conteúdos temáticos sejam bem recebidos pelos estudantes, pois o que se espera deles é que armazenem os conteúdos sem modificá-los. Normalmente, não existe uma expressão explícita dos objetivos de aprendizagem e a ação docente se concentra fundamentalmente em transmitir informação. A metodologia usada certamente será de corte transmissivo, pois é a que melhor assegura que a informação chegue aos estudantes. Dá-se pouca ou nenhuma relevância à construção do conhecimento por parte dos estudantes e, em consequência, não se articulam os mecanismos para seu desenvolvimento. Porém, conforme destacado por Goñi, (2011, p. 13) "este caráter idiossincrásico do conhecimento é o melhor argumento para criticar os currículos por conteúdos baseados no ensino transmissivo. Transmitir, poderão, transmitir informação, mas nunca conhecimento".

Percebe-se que a 'educação bancária' é limitante. Freire concorda com as limitações deste modelo de ensino, afirmando que "Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela"(Freire, 2005, p. 114). Por isso:

O modelo pedagógico que prioriza o mestre e o programa e que obriga a criança ou adolescente a se adaptar a ele está ultrapassado (...) Ele conduz a várias formas de reprovações e exclusões. Esse modelo não é mais apropriado ao nosso contexto de sociedade (Gimonet, 1999, p. 47).

Numa outra perspectiva de ensino, o conhecimento é construído, o currículo centrado no estudante e na realidade, é aquele que leva em consideração o que devem aprender os estudantes e não no que o professor quer e/ou deve ensinar., "Sem disposição ativa para a ação por parte do aluno, é impossível que este construa conhecimento porque toda construção implica ação e se desenvolve naquele que a realiza e não nos que o rodeiam e ajudam" (Goñi, 2011, p. 12). "O conhecimento se elabora ou constrói por parte do sujeito que atua e que, em hipótese alguma, recebe-se como algo já fechado e terminado" (Goñi, 2011, p. 13). Um exemplo para caracterizar um currículo centrado no estudante é o que se desenvolve nas Casas Familiares Rurais: os conteúdos são determinados a partir do projeto de vida e produção dos estudantes, sua família e das comunidades onde estão inseridos, assim:

A Alternância permite essa Pedagogia da Realidade, da Complexidade, essa necessária educação sistêmica para preparar os atores do futuro neste nosso mundo em movimento. Ela pode contribuir com isso, desde que não seja reduzida a um simples método pedagógico, desde que ela seja um instrumento de uma escola da democracia (Gimonet, 1999, p. 48).

Encontra-se nesta perspectiva a educação apresentada por Freire, que contrapondo a concepção bancária, afirma:

A concepção e a prática "bancárias", imobilistas, "fixistas", terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Freire, 2005, pp. 83 – 84). Grifos no original.

O processo de aprendizagem é complexo, multifacetário. Sua concretização é uma relação de interdependência entre o pensar, sentir e agir, já que o rendimento acadêmico depende de aspectos pessoais, acadêmicos, socioeconômicos, psicossociais e intelectuais. No quadro 02 estão elencados os "sete saberes para a educação do futuro" propostos por Morin (2002) que afirma: "Existem sete saberes «fundamentais» que a educação do futuro

deveria tratar em qualquer sociedade e em qualquer cultura, sem exceção nem rejeição, segundo os costumes e as regras próprias de cada sociedade e de cada cultura" (Morin, 2002, p. 15).

**Quadro 02**  
**Os sete saberes necessários para o século XXI**

<b>Saber</b>	<b>Premissa</b>
As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão	É necessário desenvolver no ensino o estudo dos caracteres cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, dos seus processos e das suas modalidades, das disposições tanto psíquicas como culturais que lhe permitem arriscar o erro ou a ilusão.
Os princípios de um conhecimento pertinente	É necessário desenvolver a aptidão natural da inteligência humana para situar todas as suas informações. É necessário ensinar os métodos que permitem apreender as relações mútuas e influências recíprocas entre partes e todo num mundo complexo.
Ensinar a condição humana	É preciso restaurar a unidade complexa da natureza humana, de forma que cada um, onde quer que esteja, tome conhecimento e consciência em simultâneo da sua identidade complexa com sua identidade comum com todos os outros humanos.
Ensinar a identidade terrena	Deve-se ensinar o reconhecimento da identidade terrena. Convém ensinar a história planetária, as opressões e as dominações que devastaram a humanidade e não desapareceram. Haverá que indicar o complexo da crise planetária, mostrando que todos os humanos, doravante confrontados com os mesmos problemas de vida e de morte, vivem uma mesma comunidade de destino.
Afrontar as incertezas	Haverá que ensinar os princípios de estratégia, que permitirá enfrentar os riscos, o inesperado e o incerto e modificar o seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas pelo caminho. É necessário aprender a navegar num oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas.
Ensinar a compreensão	A compreensão mútua entre humanos é vital para que as relações humanas saiam do seu estado bárbaro de incompreensão. É necessário estudar a incompreensão, nas suas raízes, nas suas modalidades e nos seus efeitos. Centrando-se o estudo não nos sintomas, mas nas causas dos racismos, xenofobias, despezos. Constituiria uma das bases mais seguras da educação para a paz.
A ética do gênero humano	Esboçam-se as duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos por meio da democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária. O ensino deve não só contribuir para uma tomada de consciência da nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza numa vontade de realizar a cidadania terrena.

Fonte: Morin (2002, p. 16 – 21). Adaptações das autoras.

Jorge (1998) propõe que para a educação cumprir seu papel emancipatório o ensino deve ter como objetivos: (a) educar para a transformação de cada homem em filósofo e político; (b) educar para possibilitar a cada um usufruir de uma vida mais completa; (c) educar para a formação de cada indivíduo como cientista.

Para dar conta dos objetivos a que se propõe, o ensino precisa estar alicerçado num currículo. No entanto, de acordo com Díaz (1993), dificilmente se pode falar da existência de um único enfoque ou metodologia curricular que seja capaz de responder a diversidade de problemas que se pretende solucionar com o currículo e sua práxis. O autor, fazendo uma revisão sobre os principais enfoques destaca que o currículo é abordado como: (a) estrutura organizada de conhecimentos; (b) sistema tecnológico de produção; (c) plano de instrução; (d) conjunto de experiências de aprendizagem; (e) reconstrução do conhecimento. Sobre o último enfoque o autor destaca que:

Em contraste com as posições anteriores, centra-se a problemática curricular na análise de sua prática e na resolução de problemas. Postula a necessidade de integrar o currículo e a instrução de maneira unificada e flexível, para orientar a prática. Assim, afirma-se a autonomia do professor e surge a necessidade de desenvolver projetos de currículo relevante para o aluno<sup>7</sup> (Díaz, 1993, p. 03). Tradução livre.

Entende-se que este último enfoque sobre currículo, aliado aos objetivos do ensino apresentados por Jorge (1998), estão muito próximos da percepção de Paulo Freire (2002) sobre os saberes necessários à prática educativa, quando argumenta que ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos (Freire, 2002).

A prática de uma pedagogia emancipatória, aquela comprometida com a verdadeira formação de cidadãos, conscientes de seu papel transformador, não pode de maneira alguma estar desvinculada do princípio da autonomia. Esta autonomia, baseada na ética, na liberdade, na construção do saber, entre tantos outros princípios de igual valor. Numa

---

<sup>7</sup> En una marcada oposición a las posturas anteriores, centra la problemática curricular en el análisis de su práctica y en la solución de problemas. Postula la necesidad de integrar el currículum y la instrucción de una manera unitaria y flexible, que oriente la práctica. Así, se afirma la autonomía del docente y surge la exigencia de elaborar proyectos curriculares relevantes para el alumno (Díaz, 1993, p. 03).

tentativa constante de que se possa através da educação, seja ela de qualquer nível, buscar uma sociedade mais justa, mais humana. Onde o respeito pela vida humana, pelos sonhos e pelas possibilidades, seja respeitado, de maneira que cada homem ou mulher, sabendo-se ser inacabado e capaz, possa crescer em sua forma de aprender e/ou ensinar, fazendo-se ser participante da história, como agente atuante e transformador (Freire, 2002).

Considerando a complexidade e a busca pela 'educação ideal', alguns grupos sociais, numa tentativa de fazer da educação para sua realidade, seu grande trunfo de transformação e inclusão, têm desenvolvido sistemas educacionais alternativos. Isso é o que está presente nas Casas Familiares Rurais que citam como seus grandes objetivos:

- (i) oferecer aos jovens rurais uma formação integral, adequada a sua realidade, que lhes permitam atuar no futuro, como um profissional no meio rural, além de se tornarem homens e mulheres em condições de exercerem plenamente a cidadania;
- (ii) melhorar a qualidade de vida dos produtores rurais através da aplicação de conhecimentos técnico/científicos organizados a partir dos conhecimentos familiares, e através da Pedagogia da Alternância os jovens acima de 14 anos com 4ª série, primeiro ou segundo grau nos três anos de curso recebem um diploma de formação profissional e o 1º grau aos que não têm;
- (iii) fomentar no jovem rural o sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo, e desenvolver a consciência de que é possível, através de técnicas de produção adequadas, de transformação e comercialização, viabilizar uma agricultura sustentável, sem agressão e prejuízos ao meio ambiente;
- (iv) desenvolver práticas capazes de organizar melhor as ações de saúde, de nutrição e cultural das comunidades (Planeta Orgânico, 2004).

Para alcançar esses objetivos as Casas Familiares Rurais 'utilizam' o sistema educativo da Pedagogia da Alternância, fundamentada na realidade local, o ensinamento a partir da experiência (ARCAFARSUL, 2010). Pretende-se uma formação integral e integradora, aberta a condição humana em todos os seus aspectos – intelectual, profissional, humano, social, espiritual – não integrista, nem excludente. Importa valorizar uma formação pertinente transdisciplinar<sup>8</sup>, que permita relacionar, unir os conhecimentos fracionados, situando-os no seu contexto, partindo da realidade. Que permita conhecer e respeitar os outros assim como o planeta Terra. Que possibilite aos jovens e a suas famílias, construir sem necessidade de destruir; evoluir continuamente: tendo em conta o passado, estar no presente, construindo o futuro (AIMFR, 2005, p. 19). Dessa forma, as Casas Familiares Rurais, parecem estar vinculadas a uma alternativa de educação voltada à realidade de grupos específicos, que nesse caso são os agricultores familiares, numa tentativa de, através da educação, garantir sua permanência e reprodução social. "(...) extrapolam o campo da agricultura para abrir-se às profissões do mundo rural a fim de manter sua vitalidade" (Gimonet, 2007, p. 25).

---

<sup>8</sup> Japiassu considera que a transdisciplinaridade seria a "coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. Sistema de níveis e objetos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas" (Japiassu, 1976. p. 74).

De acordo com Milton Santos (2008a), a sociedade está vivendo no período que chamou de "técnico-científico-informacional", que se inicia no pós-guerra e se intensifica a partir dos anos 70, caracterizado pela união da técnica e ciência sob a égide do mercado global, percebe-se que,

Nesse período, os objetos técnicos tendem a ser ao mesmo tempo técnicos e informacionais, já que, graças a extrema intencionalidade de sua produção e de sua localização, eles já surgem como informação; e, na verdade, a energia principal de seu funcionamento é também a informação (Santos, 2008a, p. 238).

É nesse contexto, que as Casas Familiares Rurais apresentam-se como uma alternativa dos próprios agricultores, apoiados por entidades das esferas civil e governamental, para fortalecer e intensificar em seu meio aquilo que lhes parece conveniente ao seu modo de vida, já que o sistema global, em muitos momentos, os deixa a margem, sem lhes oferecer possibilidades de desenvolvimento. De acordo com Santos (2001) trata-se de uma "globalização perversa" afirmando que "o conhecimento exerceria assim – e fortemente – seu papel de recurso, participando do clássico processo pelo qual, no sistema capitalista, os detentores de recursos competem vantajosamente com os que deles não dispõem" (Santos, 2008a, p. 243). Assim, numa perspectiva de tempo histórico de possibilidades,

Com a alternância então convém pensar de maneira globalizada, em interação, em continuidades e rupturas, em provisórias e incerteza. Convém sair do pensamento linear, da relação binária, da justaposição das coisas, do ser humano objeto. Trata-se, ao contrário, de juntar, de reunir. Trata-se mais ainda de atuar com sujeitos em permanente busca de autonomia e de desenvolvimento (Gimonet, 2007, p. 123).

Ao analisar a Pedagogia Freireana (Conscientização) e a Pedagogia da Alternância, "Há uma igual e comum epistemologia, estrutura semântica, pressupostos pedagógicos, iguais motivações humanistas, idênticas utopias e desejos de futuro" (Mânfió, 1999, p. 55). O quadro 03 apresenta um paralelo das duas pedagogias como possibilidade, já que "Ao estudá-las parece que se estuda a mesma coisa, em duas situações bem distintas" (Mânfió, 1999, p. 55).

"Este movimento educativo, ao desenvolver-se no tempo e no espaço, quantitativa e qualitativamente, tornou-se complexo" (Gimonet, 2007, p. 11) e, contextualizando, a Pedagogia da Alternância diz que "toda pedagogia é singular, levando-se em consideração o sistema institucional no qual é praticada. Ela representa um de seus componentes e o projecto educativo implementado, as finalidades perseguidas, lhes dão e definem sua orientação e suas modalidades próprias". Pois "a essência da complexidade é a impossibilidade de homogeneizar e de reduzir" (Morin, 2008, p. 155).

**Quadro 03**

**A Pedagogia de Paulo Freire e a Pedagogia da Alternância**

<b>Semelhanças</b>	<b>Freire</b>	<b>Alternância</b>
Nasceram fora da academia ou do sistema oficial de ensino para responder problemas específicos da comunidade. Floresceram dentro do contexto de intensa mobilização popular.	No Brasil, à época das reformas de base, na crise do modelo desenvolvimentista.	Na França, impulsionados pelo movimento <i>Sillon</i> .
Apontam para a formação integral do homem que se quer novo, consciente, responsável, engajado e transformador do seu meio ambiente.	Dirige-se ao homem-massa, oprimido, de consciência ingênua, bestializado pela opressão colonial.	Dirige-se ao jovem agricultor e sua família que se sentiam excluídas da escola oficial francesa.
Perseguem a utopia de vida melhor e futuro novo, contra as fórmulas prontas da burocracia.	Insiste em transitar de uma situação de opressão para a democracia e participação.	Consagra o 'l' <i>avenir</i> ' (expectativa de futuro) como mote de sua pedagogia de esperança.
Demandam máxima competência e dedicação de seus interlocutores.	Competência política.	Ênfase na competência profissional.
Afirmam que não se aprende fora da realidade e que é necessário experimentá-la, vivê-la existencialmente	É ambiente de sistematização e teorização o círculo de cultura	É ambiente de sistematização e teorização o internato.
Fazem da educação processo permanente de construção cultural e de desenvolvimento da comunidade. Todos se educam juntos, mediatizados pelo mundo.	Trabalha os temas do cotidiano do educando.	Procura-se construir respostas às perguntas originadas no âmbito da prática, em família.
Não há receitas prontas a seguir, mas busca constante, pesquisa participante e contato pessoal direto com o objeto a ser trabalhado. Não se pensa pensamentos e regras sem que estejam imbricados na realidade.	Não há professores transmissores de saber.	Há monitores que aprendem junto com os jovens e sua família.
Originam novo ator social, a pessoa responsável e comprometida com a mudança do meio. A transformação dos sujeitos acontece de modo rápido pois não há dois tempos, um de aprender e outro de praticar, pois se estuda a própria ação e os seus resultados num <i>continuum</i> processual.		
Se inserem na ética cristã e se apoiam em autores comuns. O compromisso é com a mudança e a transformação da realidade, originando a vivência da ética do compromisso, mais do que devotamento ideológico ou domínio teórico.		
Partem do contexto existencial dos alunos, respeitando seus saberes originais, enfatizando a curiosidade inata, a capacidade de perguntar, investigar e de comunicar-se. Ênfase no diálogo.		

Fonte: Mânfió (1999, pp. 52 – 54). Adaptações das autoras.

"Este movimento educativo, ao desenvolver-se no tempo e no espaço, quantitativa e qualitativamente, tornou-se complexo" (Gimonet, 2007, p. 11) e, contextualizando, a Pedagogia da Alternância diz que "toda pedagogia é singular, levando-se em consideração o sistema institucional no qual é praticada. Ela representa um de seus componentes e o projecto educativo implementado, as finalidades perseguidas, lhes dão e definem sua orientação e suas modalidades próprias". Pois "a essência da complexidade é a impossibilidade de homogeneizar e de reduzir" (Morin, 2008, p. 155).

A Pedagogia da Alternância não é a solução para os problemas da Educação no mundo, mas apresenta-se como uma alternativa possível para atender a demandas específicas e no contexto de um projeto de desenvolvimento pode contribuir significativamente, pois não é uma metodologia, é um sistema diferenciado de ensino, que se adapta as mais diversas realidades, atendendo aos interesses do grupo de agentes atuantes naquele espaço.

Na França a Pedagogia da Alternância ganhou *status*, evoluiu, e hoje é usada em todos os níveis de ensino em mais de 200 profissões. Em outras regiões do mundo adquiriu 'ares diferentes' como na Itália, Espanha, Portugal, Moçambique. No Brasil, as Casas Familiares Rurais expandem-se há mais de trinta anos, primeiro como movimento religioso e comunitário, depois ganhando espaço com o apoio de outras instituições e estudiosos, tanto nas esferas civil como governamental, cada qual com interesses e princípios próprios. No Estado do Paraná, as Casas Familiares Rurais foram, recentemente, incorporadas ao sistema de ensino estadual. Esse processo é merecedor de um estudo específico, não contemplado neste ensaio.

## BIBLIOGRAFIA

- AIMFR, Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (2005). *Anais do VIII Congresso Internacional: família, alternância e desenvolvimento: promoção pessoal e coletiva: chave para o desenvolvimento rural sustentável*. Puerto Iguazú – Argentina; Foz do Iguazu – Brasil, 4 a 6 de maio de 2005.
- ARCAFARSUL, Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (2010). *Programa das Casas Familiares Rurais e do Mar coordenado pela ARCAFARSUL através da Pedagogia da Alternância*. Barracão: ARCAFARSUL. (Brochura).
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.

- DÍAZ, B. F. (1993) *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral*, em *Tecnología y Comunicación Educativas*. n. 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, pp. 19-39.
- FERNANDES, Francisco da Cruz (2009). *As Escolas Familiares Rurais (EFR) no mundo: História do movimento, da França, para a África e para o mundo*. Microsoft PowerPoint. 17. Moçambique, 2009.
- FREIRE, Paulo (2000). *Política e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Extensão ou comunicação?* 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Educação e mudança*. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2005). *A Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIMONET, Jean-Claude (1999). *Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação*. In: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Anais do Primeiro Seminário Internacional: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Salvador, 03 a 05 de novembro de 1999. pp. 39 – 48.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis - Paris: Vozes - AIMFR.
- GOÑI, Jesús M (2011). *Desenvolvimento de competências*. FUNIBER.
- JAPIASSU, Hilton (1976). *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- JORGE, Maria T. S (1998). *Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias*. Educação e Sociedade. Vol. 19, n. 65, Campinas, dez.
- MÂNFIIO, Antônio João (1999). *Conscientização e Pedagogia da Alternância*. In: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Anais do Primeiro Seminário Internacional: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Salvador, 03 a 05 de novembro de 1999. pp. 49 – 55.
- MORIN, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget.

PLANETA ORGÂNICO (2004). *Casa Familiar Rural: aprendendo com a realidade*.  
<[www.planetaorganico.com.br](http://www.planetaorganico.com.br)>. Acesso em 15/10/2004.

SANDRONI, Paulo (org. e sup.) (1999). *Novíssimo dicionário de economia*. São Paulo:  
Best Seller.

SANTOS, Milton(2000). *O espaço do cidadão*. 5. ed. São Paulo: Studio Nobel.

\_\_\_\_\_ (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal*.  
5. ed. Rio de Janeiro: Record.

\_\_\_\_\_ (2008a). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo:  
Edusp.

\_\_\_\_\_ (2008b). *Metamorfoses do espaço habitado*. 6. ed. São Paulo: Edusp.