

**A FORMAÇÃO DE JOVENS AGRICULTORES E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA
DO CAMPO NO BRASIL - AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS DO
PROJETO DA CASA FAMILIAR RURAL**

Lourdes Helena da Silva* e João Batista Pereira de Queiroz**

* Universidade Federal de Viçosa
Depto de Educação, Sala 222
Campus da UFV, Viçosa-MG/BRASIL
e-mail: lhsilva@ufv.br

** Universidade Católica de Brasília
e-mail: j.queiroz@uol.com.br

Palavras-chave: Formação de Jovens Agricultores, Centros Familiares
de Formação por Alternância, Escola e Desenvolvimento Local.

Resumo. *Nos últimos 20 anos, no Brasil, têm ocorrido diversas iniciativas dos agricultores familiares que, em suas organizações e movimentos sociais, têm enfrentado outras classes e o Estado, na luta pela reforma agrária, por políticas públicas específicas, por uma assistência técnica direcionada para tecnologias alternativas, etc. No contexto dessas lutas, emergem também reivindicações por programas e investimentos na qualificação profissional dos agricultores. Neste cenário, as Casas Familiares Rurais têm se apresentado como iniciativas promissoras que, dotadas de um projeto político-pedagógico para o desenvolvimento territorial, têm contribuído para o empoderamento progressivo da população do campo. Neste trabalho, buscamos caracterizar a originalidade desta proposta educativa, refletindo sobre suas contribuições, impactos e contradições na implementação de uma escola do campo.*

INTRODUÇÃO

Nos últimos 15 anos, na sociedade brasileira, têm ocorrido diversas iniciativas em que os diferentes segmentos de agricultores familiares, mobilizados em suas organizações e movimentos sociais, têm enfrentado outras classes e o Estado, na luta pela realização da reforma agrária, da instituição de políticas públicas específicas, da liberação do crédito diferenciado para investimentos e custeio, da geração e de uma assistência técnica direcionada para tecnologias alternativas, etc. No contexto dessas lutas, que revelam a presença de uma nova lógica de desenvolvimento do campo, têm emergido também as reivindicações por programas e investimentos na qualificação profissional dos agricultores, como estratégia de agilizar as potencialidades produtivas da agricultura familiar, minimizando sua dependência de fatores externos (Azevedo, 1998). Neste cenário, as experiências das Casas Familiares Rurais, têm se apresentado como iniciativas promissoras que, dotada de um projeto político-pedagógico original que contempla uma formação humana e técnica para o desenvolvimento territorial, tem contribuído para o empoderamento progressivo da população do campo nos níveis local e regional.

No presente trabalho, buscamos apresentar os princípios orientadores da proposta educativa das Casas Familiares Rurais (CFRs), um dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) mais expressivos na sociedade brasileira. Buscamos, ainda, a partir das representações sociais dos diversos atores sociais – agricultores familiares, monitores, alunos e lideranças comunitárias - implicados na dinâmica de formação da Casa Familiar Rural de Quilombo, no estado de Santa Catarina, identificar e analisar algumas das contribuições, impactos e contradições deste projeto educativo para o desenvolvimento do mundo rural. Os dados e as análises aqui apresentados integram a pesquisa “Alternância ou Alternâncias: As Experiências Brasileiras de Formação de Jovens Agricultores” (Silva, 2003) que, utilizando de fontes documentais, questionários e entrevistas, buscou analisar a relação escola-família em dois diferentes CEFFAs brasileiros, de maneira a identificar as modalidades de alternância que vem sendo construída em nossa sociedade.

CASA FAMILIAR RURAL: UM CENTRO DE FORMAÇÃO E PROMOÇÃO DO MUNDO RURAL

As Casas Familiares Rurais surgem, no Brasil, na década de 1980, vinculadas às experiências francesas das Maisons Familiares Rurales. Na atualidade, Casas Familiares Rurais integram um movimento nacional, denominado Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs), que, a despeito das especificidades e diferenças entre si, têm como princípio fundamental e norteador dos seus projetos educativos a Pedagogia da Alternância. Tal princípio visa combinar, no processo de formação do jovem agricultor, períodos de vivência na escola e no estabelecimento agrícola familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola na unidade familiar com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba o ensino técnico e a preparação dos jovens agricultores para a vida associativa e comunitária. A ênfase na participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento local são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico dos CEFFAs.

Partilhando estes princípios, e diferentemente do modelo tradicional de escola e de

educação presentes no campo, as Casas Familiares Rurais têm como eixo orientador de suas ações a presença de uma Associação - composta pelos agricultores, alunos, monitores e lideranças comunitárias, na gestão e condução dos projetos político-pedagógicos de suas escolas. A concepção das Casas Familiares Rurais pressupõe, portanto, que as famílias de agricultores sejam sujeitos do processo educativo, deliberando sobre conteúdos, currículos e calendários, segundo tempos e lógicas alinhados com a cultura e o modo de vida da população do campo. O objetivo geral consiste em promover uma formação integral dos jovens, a partir da realidade e necessidades da agricultura familiar. Surge daí o sentido da sucessão de seqüências vivenciadas pelos alunos entre o meio sócio-familiar e o meio escolar, de maneira a conjugar a formação teórica com a formação prática.

Segundo Gimonet (1999:44), um dos principais teóricos da Pedagogia da Alternância, o conceito de alternância não se restringe à dimensão estritamente pedagógica, implicando não só alternância de tempo e de local de formação, mas também “uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito”. Na sua opinião, as Casas Familiares Rurais pretendem ser “escolas da região, criadas e geridas pelas pessoas do lugar, para as pessoas do lugar”. Devem ser estruturadas portanto numa associação comunitária multi-atores, que constituiria um espaço de reflexão, diálogo e planejamento do desenvolvimento local. Além disso, o projeto educativo – de corte construtivista - é centrado no desenvolvimento de uma nova identidade dos estudantes, articulando os níveis do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento do senso de solidariedade e responsabilidade social, e do cultivo de uma nova relação com a natureza.

Outras características importantes dizem respeito, por um lado, à diversidade de atores que acabam intervindo no processo, conduzindo assim ao compartilhamento do poder educativo entre os pais, os profissionais responsáveis pelos estágios, as pessoas ligadas aos meios sócio-profissionais e os próprios monitores das escolas. Por outro lado, vale a pena ressaltar a dimensão inovadora ligada ao ambiente geral das escolas, que pretendem ser escolas da cidadania, na medida em que promovem um tecido social baseado no trabalho em equipe, no balanço entre autonomia e cooperação, e na sensibilidade política. Neste sentido, o jovem em formação busca e é estimulado a construir seu próprio saber, a tornar-se sujeito de sua formação e co-construtor do processo de desenvolvimento das comunidades nas quais ele está inserido. Eles são capacitados a refletir sobre os problemas locais e encontrar soluções endógenas, adaptadas às características específicas – às potencialidades e aos obstáculos - do meio onde vivem.

Um outro elemento característico dessas experiências educativas é a vivência dos alunos em internato. Enquanto princípio da pedagogia da alternância, a vivência do jovem no sistema de internato tem como pressuposto que a ruptura e o distanciamento parcial dos jovens relativamente ao seu meio sócio-familiar constitui, assim, uma estratégia educativa para lhes propiciar uma percepção mais lúcida e, conseqüentemente, uma reflexão multidimensional sobre a sua realidade. Pretende-se estimular assim uma nova visão do contexto familiar, da unidade produtiva e das questões cotidianas presentes no seu meio socioeconômico, que passam assim a se constituir em objetos da formação (Rouillier, 1980).

Além disso, o sistema de internato possibilita ao aluno realizar suas atividades

escolares de maneira mais intensa, na medida em que se encontra liberado de suas ocupações no estabelecimento familiar, além da oportunidade de convivência e aprendizado da vida em grupo. Aliás, a aprendizagem da vida em grupo constitui, segundo Silva (2000), um elemento decisivo das experiências de alternância pelos envolvidos na formação, que consideram a descoberta pelo aluno das regras elementares de convivência e o desempenho das diversas tarefas exigidas na manutenção do internato como situações educativas que favorecem o desenvolvimento do senso de responsabilidade nos jovens. Como são atividades e tarefas realizadas em equipe, elas possibilitam a criação de hábitos de cooperação e ajuda-mútua entre os participantes da dinâmica escolar. Nesse sentido, essas tarefas, aliadas às vivências em sala de aula, à convivência durante as refeições e às atividades de lazer e recreação são consideradas situações que contribuem para criar diferentes modalidades de encontro e interação dos alunos entre si e dos alunos com os monitores. Na organização e condução dessa dinâmica educativa inerente ao sistema de internato cabe destacar a importância e a natureza do papel polivalente desempenhado pelos monitores, pela sua atuação no acompanhamento dos alunos tanto no período de sua permanência no meio escolar, quanto no meio sócio-familiar.

O acompanhamento dispensado pelos monitores aos alunos quando esses estão no meio sócio-familiar, além de um diferenciador das experiências tradicionais de escolarização presentes no meio rural, também é considerado pelos idealizadores da Pedagogia da Alternância como sendo a etapa mais importante nesse processo de formação (Gimonet, 1985; Bachelard, 1994; Malglaive, 1992). Existe um consenso entre eles de que essa inserção dos monitores no meio sócio-familiar constitui um meio por excelência para estabelecer uma melhor articulação entre os dois momentos da formação, na medida em que a aplicação das vivências e práticas do aluno no seu meio possibilita uma adequação e planejamento das atividades e conteúdos a serem desenvolvidos no meio escolar. Nesse sentido, o acompanhamento aos alunos no seu cotidiano, nas suas atividades produtivas, o conhecimento pessoal de suas condições de vida e de trabalho, a percepção de suas dificuldades e potencialidades são fatores que favorecem aos monitores a construção de uma didática que tenha realmente suas raízes na realidade. Essa interação estimula, ainda, um maior envolvimento das famílias nas atividades da formação, participando da definição e avaliação dos conteúdos técnicos de interesse e necessários ao desenvolvimento da unidade de produção familiar.

A CASA FAMILIAR DE QUILOMBO: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO

A Casa Familiar Rural de Quilombo encontra-se localizada no município de Quilombo, na região Oeste de Santa Catarina. Marcada pela força social, econômica e cultural da agricultura familiar na sua formação e desenvolvimento, a região Oeste Catarinense é reconhecida nacionalmente como detentora do maior complexo agroindustrial brasileiro de suínos e de aves. Na base de sustentação do seu crescimento econômico, encontra-se a produção familiar diversificada voltada para o mercado. Produção familiar, na medida que é uma agricultura que utiliza majoritariamente a mão-de-obra dos membros da família; diversificada, pela existência de várias explorações com fins comerciais e de auto-abastecimento. E, embora o processo de produção seja familiar, o produto não é meramente para a subsistência e sim, diferente de outras regiões do Brasil, orientado para o mercado (Testa et al, 1995).

Um outro traço da região Oeste de Santa Catarina é a existência de uma forte articulação entre a sociedade civil e o meio rural, caracterizando assim uma situação *suis generis* em termos da realidade rural brasileira. A base desta situação de exceção é explicada pela força que a agricultura familiar representa sob o ângulo social e, sobretudo, econômico da região (FAO/INCRA, 1996). Este fator apresentou-se como decisivo na dinamização das pequenas cidades da região e, ainda, condicionante de uma participação ativa dos agricultores em várias entidades, associações, cooperativas e movimentos sociais.

Foi num contexto de crise da agricultura regional e do esgotamento da fronteira agrícola que, no início dos anos 90, surgiu o movimento para criação da Casa Familiar Rural no município de Quilombo. Na base deste movimento, havia a presença de agricultores familiares, instituições e entidades que atuavam no meio rural do município, como o Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO), a Associação de Crédito e Extensão Rural de Santa Catarina (ACARESC), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Santa Catarina (FETAESC), entre outros. O ponto de partida foi uma viagem realizada à França, em outubro de 1990, por agricultores vinculados à Associação Estadual de Condomínios Suinícolas (AECOS) juntamente com técnicos da ACARESC, cujo objetivo era conhecer o sistema de agricultura cooperativa francesa. Todavia, ao conhecerem este sistema de agricultura, o que mais despertou atenção e interesse dos agricultores brasileiros em viagem à França, foi o modelo da escola dos filhos daqueles agricultores: a *Maison Familiale Rurale* (Silva, 2000). Entusiasmados com a originalidade do projeto de formação daqueles jovens do meio rural e percebendo a possibilidade de implantação de um projeto semelhante na região, teve início um intenso processo de articulação e mobilização dos agricultores visando a discussão, análise e implantação daquele modelo de formação para os jovens do meio rural no município. É interessante destacar que o município de Quilombo, assim como toda a região do oeste de Santa Catarina, vivia ainda naquele período os reflexos da crise oriunda do processo de transformação da estrutura agrícola em nossa sociedade. Dentre as diversas conseqüências deste processo, o índice crescente de êxodo de jovens do meio rural apresentava-se como um fator alarmante. Assim, o interesse dos agricultores e lideranças na criação de uma escola diferente para o meio rural era favorecido pelo contexto de êxodo da população jovem do meio rural associado à crise vivenciada pela agricultura regional, conseqüência das transformações implementadas pela modernização da agricultura.

O processo de modernização da agricultura brasileira, em linhas gerais, representou a abertura de linhas de crédito bancário acessíveis aos pequenos agricultores, com o surgimento de estímulos à melhoria de equipamentos e instalações das propriedades e à modernização das técnicas de produção, através do emprego mais intensivo de sementes selecionadas, da utilização de insumos de origem industrial e da mecanização agrícola. No caso específico da suinocultura, setor de destaque na produção agrícola do município de Quilombo, houve um grande incentivo à melhoria das raças, das instalações e das técnicas de manejo e alimentação. O acesso a essas melhorias ocorria via financiamentos, nos quais os juros iniciais baixos e pré-fixados foram estímulos determinantes. Esses estímulos corresponderam também a um aumento nas exigências da qualidade dos produtos e dos índices de produtividade, inviabilizando, assim, a continuidade das formas tradicionais de produção. Além disso, a utilização de insumos industrializados acarretou um aumento nos custos de produção, ao mesmo tempo em que os preços dos produtos

experimentaram uma tendência de queda no mercado (Poli, 1995).

Todavia, com a redução do volume de crédito rural e a retirada do subsídio nos anos 80, foi colocado em cheque o perfil do desenvolvimento regional. Paralelamente, o esgotamento de grande parte das terras dos pequenos agricultores agravou ainda mais a crise regional. Além disto, a crise nacional manifestada a partir de 1983, com o problema da dívida externa brasileira e a estabilização da economia, acabou afetando de forma diferenciada a economia regional: de um lado, o arrefecimento da demanda de produtos agrícolas e, de outro, a diminuição de crédito para custeio e investimentos agrícolas e agroindustriais.

Neste quadro marcado pelo desestímulo à agricultura familiar, em que o êxodo da população jovem do meio rural era também associado à precariedade da formação escolar e profissional dos agricultores familiares, é que ocorreu a criação da Casa Familiar Rural de Quilombo (Silva, 2000). As críticas dos agricultores à inadequação e ineficiência do sistema de educação no meio rural assentavam-se na constatação das escolas existentes serem desvinculadas das necessidades locais, sem recursos e condições para contribuírem com as atividades básicas do campo. Eles consideravam também o fato de que as escolas presentes no meio rural, além de não reconhecerem a necessidade de permanência e participação do jovem junto à exploração agrícola, encontravam-se muito distantes das propriedades. As escolas agrotécnicas, que deveriam suprir essas lacunas de formação do jovem no meio rural, eram percebidas pelos agricultores como inadequadas. Muito mais que a crítica à escassez de vagas disponíveis, havia a constatação de que os jovens ali formados raramente retornavam às propriedades dos pais e, quando isto ocorria, a formação realizada era tão distante da realidade dos agricultores e sem envolvimento das famílias, que acabava gerando conflitos no retorno do jovem à propriedade.

Assim, com uma proposta de implementar um projeto educativo que possibilitasse tanto a preparação do jovem para ser agricultor, quanto sua formação integral para a vida em sociedade, teve início, em maio de 1993, o funcionamento da Casa Familiar de Quilombo. A formação geral e a profissionalização do jovem do campo constituíam, naquele momento, os eixos centrais que orientavam todo o processo de formação. Buscava-se, desta maneira, proporcionar ao jovem do meio rural as condições e a formação necessária para o exercício da agricultura, favorecendo a sua permanência no campo, de maneira a permanecer qualificado para uma intervenção e melhoria do nível da produção e da qualidade de vida da sua família.

O regime de funcionamento da Casa Familiar de Quilombo é o de semi-internato, através da pedagogia da alternância, que prevê um ritmo de uma semana no meio escolar e duas semanas no meio familiar/produtivo, perfazendo durante o ano letivo um total de 13 semanas de atividades letivas na Casa Familiar e 39 semanas de atividades práticas na propriedade, sendo que durante esse período em que o jovem encontra-se no meio familiar é previsto o acompanhamento quinzenal das suas atividades pelos monitores.

Neste período de permanência do jovem junto à família é prevista, ainda, através do instrumento pedagógico reconhecido por Plano de Estudo, a realização de trabalhos de pesquisa e de atividades de implementação de projetos práticos, segundo a natureza da atividade agrícola da unidade produtiva da família do aluno. O ponto de partida é o levantamento, pelo jovem, dos problemas e dificuldades da sua propriedade, envolvendo discussões e reflexões junto à família, sempre no sentido de buscarem soluções a partir da realidade vivida e do Plano de Estudo em desenvolvimento. Durante o período de

permanência na propriedade, o jovem recebe visitas sistemáticas de acompanhamento e orientações dos monitores nas eventuais dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades práticas e teóricas. Além disto, as visitas promovem uma maior aproximação das famílias com a Casa Familiar, ao mesmo tempo em que favorecem também um vínculo dos monitores com a realidade vivida pelos seus alunos.

Quando do seu retorno à Casa Familiar, o jovem busca, juntamente com os colegas e monitores, a compreensão teórica (técnica e científica) daquelas questões apreendidas no cotidiano das atividades realizadas na propriedade, que foram percebidas com auxílio do plano de estudo. Esta compreensão vai sendo desenvolvida à medida que os aspectos da atividade em questão vão sendo explorados à luz dos conteúdos da Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia, e outros conteúdos que, por sua vez, deverão ser sempre relacionados aos conhecimentos e à realidade de cada jovem. Desta forma, as disciplinas tradicionais da formação geral são incorporadas aos temas de estudo e distribuídas segundo o Plano de Formação. A responsabilidade da condução do Plano de Formação cabe aos monitores da Casa Familiar que, por sua vez, são assessorados por profissionais da área educacional, na montagem do material e recursos didáticos.

Ainda na semana em que o jovem se encontra na Casa Familiar, após a conclusão do plano de estudo relacionado às questões do período anterior em que esteve na propriedade, em conjunto com os colegas e monitores, ele realiza a preparação de um questionamento sobre o próximo Plano de Estudo que irá orientar a discussão e as atividades escolares a serem realizadas com a família nas duas semanas em que ele estará em sua propriedade. Este plano é baseado em um tema estabelecido segundo a época e a natureza das atividades agrícolas desenvolvidas no período. A sua realização ocorre a partir de questionamentos técnicos que envolvem tanto a participação dos pais e membros da família que atuam na unidade produtiva quanto, muitas vezes, de outros membros da comunidade em que vive o jovem.

Além do Plano de Estudo, outros suportes pedagógicos encontram-se presentes na formação em alternância desenvolvida pela Casa Familiar Rural de Quilombo. Dentre eles, destaca-se o instrumento de base, denominado Caderno de Exploração Agrícola, no qual o jovem descreve a realidade das atividades desenvolvidas na propriedade agrícola, lista as interrogações surgidas durante o período em que se encontra na propriedade e propõe os ajustamentos e alternativas debatidas. As Fichas Pedagógicas, por sua vez, complementam a utilização dos livros didáticos, apresentando sugestões objetivas para os trabalhos dos jovens, relacionados com o conteúdo de Ciências, Matemática, Português, Tecnologias, etc. Os Estágios Supervisionados e as Visitas de Estudo, organizados em momentos determinados, são realizados em propriedades diferentes daquela do jovem, possibilitando com isto uma análise comparativa das técnicas, procedimentos e conhecimentos. Acrescente-se, ainda, como suportes pedagógicos utilizados, as Reuniões com os Pais para discussão dos problemas, soluções e aspectos gerais da formação, inclusive planejamento do Plano de Formação, realizada pela Casa Familiar e a Avaliação realizada segundo os planos de estudo e a evolução dos programas, que compreende, desde a análise das atividades realizadas pelos jovens na propriedade, a apresentação dos cadernos de exploração agrícola, os melhoramentos introduzidos na propriedade agrícola (7ª série), até uma análise global da unidade produtiva (8ª série) apresentada por escrito, sob forma de projeto, para o desenvolvimento da propriedade.

Em todas as suas atividades, a Casa Familiar de Quilombo é amparada por uma

Associação de Famílias dos Agricultores. Com estatuto próprio, essa Associação assume a responsabilidade moral, administrativa e financeira da Casa Familiar, contando também com o apoio do poder público municipal e estadual, através das respectivas Secretarias de Educação e de Agricultura. Desempenhando um papel de animação e avaliação, os membros opinam permanentemente sobre a formação dos jovens, o conteúdo dos planos de estudos, a condução do processo de alternância, a relação da escola com as famílias e as comunidades e o futuro da profissionalização dos jovens. Além disto, a Associação tem um papel importante na realização de convênios com outras entidades para obtenção de recursos financeiros e humanos necessários à manutenção e promoção da melhoria da qualidade do ensino da Casa Familiar.

ALTERNÂNCIA, ESCOLA & MONITORES - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMPARTILHADAS NO UNIVERSO DA CASA FAMILIAR RURAL

Considerando que as representações sociais constituem um sistema de interpretação, que orienta e organiza as condutas e as comunicações sociais (Moscovici, 1961), elas apresentam pertinência e operacionalidade para identificação e análise das diferentes concepções, significados e lógicas que, compartilhados pelos atores Casa Familiar Rural, subsidiam as práticas e relações educativas implementadas. Nesta perspectiva, iremos privilegiar nesta comunicação as representações sociais compartilhadas pelos monitores, agricultores e jovens sobre a alternância, a escola em meio rural e os papéis dos monitores e das famílias nesta dinâmica educativa. Entendemos que o conjunto destas representações podem favorecer uma melhor compreensão e análise sobre as especificidades, contribuições e contradições destas experiências educativas presentes no mundo rural.

A representação sobre alternância, um elemento central no universo representacional dos atores da Casa Familiar Rural de Quilombo, revela a finalidade sócio-econômica atribuída à formação escolar. Apesar de destacarem diferentes perspectivas da dinâmica de formação implementada pela Casa Familiar, os atores são unânimes na indicação da finalidade da alternância como a profissionalização do jovem agricultor, visando a melhoria das condições sócio-econômicas da agricultura familiar.

”Alternância são novas alternativas para o desenvolvimento da vida familiar” (**Pai 5**).

“Uma alternância seria um plano de estudo, um estudo, uma atividade que poderia ser aplicada na propriedade” (**Aluno 1**).

Nessa lógica, tanto os pais quanto os alunos associam, em suas percepções, a noção de alternância à idéia de alternativa técnica, expressando uma valorização dos conteúdos técnicos da formação ministrada pela Casa Familiar e uma crença na sua contribuição para a superação das dificuldades e desafios enfrentados pelos agricultores em suas propriedades rurais. A formação técnica dos jovens é concebida, assim, como uma das vias de manutenção e desenvolvimento econômico da propriedade exigida pelas transformações que vêm ocorrendo no setor da agricultura no mundo e em nossa sociedade. Enquanto os pais e os alunos revelam uma concepção de alternância construída pela ênfase no conteúdo técnico da formação do jovem agricultor, os monitores enfatizam mais a dimensão pedagógica da alternância, enquanto processo de produção de conhecimento construído coletivamente na sucessão das experiências no meio familiar e no meio escolar.

"Alternância pode ser interpretada de diversas formas. Para mim, a alternância eu vejo o seguinte: o principal é a busca do conhecimento daquilo que a família já domina. O conhecimento que a família tem e se apropria, alternado com o conhecimento científico que a gente encontra nos livros, encontra nas publicações, encontra nos materiais editados das mais diversas ordens. Porque a família ela é detentora de um conhecimento satisfatório e que ela se manteve e está sobrevivendo na sociedade em função deste conhecimento que ela possui. E fazendo a alternância entre conhecimento da família e conhecimento científico se produz, então, algo um pouco melhor daquilo que se aproveita com a família e talvez se faça a aplicação do conhecimento que os cientistas inicialmente formam uma idéia geral. Então é a aplicação realmente na prática daquilo que foi publicado, mas que por conta da forma que ele está publicado, ele não chega às propriedades. A alternância tem o papel de fazer a ponte do conhecimento científico e o conhecimento popular" (**Monitor 4**).

Todavia, em última análise, a finalidade dessa dinâmica de formação é percebida sob a mesma perspectiva dos pais e alunos: o desenvolvimento econômico da propriedade. É a propriedade o foco central quer seja pela ótica dos monitores, considerada ponto de partida do processo de formação, quer seja pela ótica dos pais e dos alunos, considerada ponto de chegada da formação, na aplicação dos conhecimentos.

Essa concepção das seqüências de formação na escola e na família orientada para o desenvolvimento de propriedade encontra-se presente de maneira bastante acentuada no universo simbólico dos atores da Casa Familiar, perpassando e orientando outras representações, como é o caso da representação da escola. Tanto os monitores, quanto os pais e os alunos concebem o papel da escola em alternância como sendo o de um espaço de formação vinculado à realidade de vida dos alunos, através de conteúdos e práticas direcionados para a melhoria do meio sócio-econômico e para o desenvolvimento pessoal do aluno. O princípio de uma escola enraizada na realidade da agricultura familiar sinaliza, ainda, uma oposição e crítica ao modelo tradicional de escola presente no meio rural, cujos princípios, conteúdos e concepções privilegiam e reforçam a cultura urbana.

"No colégio agrícola todas as experiências que o jovem adquire durante o curso são efetuados no próprio colégio, geralmente os colégios são federais ou estaduais ou particulares. Estes colégios têm uma infra-estrutura fenomenal, são máquinas, áreas de terra interessantes acima da média da agricultura da nossa região, em termos de tamanho de área e em termos de facilidade de trabalho também. Máquinas assim que poderiam ser utilizadas sei lá, apenas em fazendas e na pequena propriedade, que aqui a nossa região é de pequenas propriedades, não se utilizaria isto nunca. O jovem que cursa o colégio agrícola, ele retorna com aquela experiência adquirida no colégio para a sua propriedade e vê que não tem trator, a terra que ele tem é um morro, os animais que ele tem na qualidade genética deixa a desejar e acaba vendo que tudo aquilo que ele aprendeu tem o outro lado, que é o econômico, que ficou pra trás no curso do colégio agrícola. Então na Casa Familiar se pretende, se tenta, fazer com que o jovem cresça, ele adquira estes conhecimentos técnicos, ele adote tecnologias, vivenciando com a propriedade, com os recursos que ele tem disponível na propriedade. Esta é a principal diferença. O colégio agrícola não se preocupa com a propriedade dos alunos, é por isso que eles vão buscar emprego fora do meio rural. E a casa familiar se preocupa com o conhecimento levando em conta a propriedade que os pais deles possuem ou que a região tem e também nunca esquecendo o lado econômico que vai sustentar as propriedades" (**Monitor 2**).

Assim, valorizando a especificidade de uma escola vinculada à cultura e à realidade da agricultura familiar, a representação compartilhada pelos atores da Casa Familiar é construída em direção à afirmação de uma escola orientada para a agricultura, cuja formação estimule e motive o aluno para as atividades produtivas, instrumentalizando-o em novas técnicas e práticas que favoreçam uma profissionalização do agricultor, seu desenvolvimento econômico e social. Na lógica construída pelos atores da Casa Familiar a idéia de desenvolvimento da propriedade aparece associada à idéia do desenvolvimento pessoal do aluno, consideradas fatores de estímulo à permanência do jovem no campo.

“Olha, a roça é a prioridade. Este é o objetivo da escola familiar rural, é a preocupação com as propriedades, nós tamos envolvido na propriedade e nada mais. No conhecimento e em novas internâncias, que só milho e feijão tá difícil, então nós temos que colher novas internâncias ou apicultura, ou ... assim por diante” (**Pai 3**).

“Porque hoje um aluno não só como na área profissional tem que ter estudo, na agricultura também. Hoje precisa ter estudo pra trabalhar na área da agricultura também. Então, vejo eu, que a agricultura é uma das saídas hoje em dia. Também tem que estar profissionalizado para poder permanecer e acompanhar a técnica, porque hoje o agricultor sem técnica não se desenvolve na lavoura” (**Mãe 2**).

“Ensinar o jovem a se desenvolver na propriedade. Não ir pra cidade, que nem não tem emprego né. A gente fica na propriedade, tem emprego ali que a gente pode confiar, não passa fome. Porque na cidade tem muita gente que não tem dinheiro pra comprar alimento, a gente produz na propriedade” (**Aluna 1**).

“A escola é em cima da agricultura. Ensinando o jovem a trabalhar, desenvolver técnicas aprendidas na escola, ajudar a propriedade economicamente” (**Aluno 2**).

É desse cenário marcado pelas representações de uma escola enraizada na realidade de vida dos agricultores e comprometida com a melhoria e o desenvolvimento das propriedades rurais, que emergem as diferentes imagens delineando as habilidades, funções e responsabilidades atribuídas aos monitores nesse modelo e dinâmica de formação escolar.

“Eles seriam os profissionais técnicos. Como professores. Só que eles fazem visitas na propriedade, visitam cada família. Eles verem qual o desenvolvimento do aluno na propriedade e na escola. Então o papel deles seria repassar as informações e ver mesmo se o aluno está pondo em prática, se ele está aprendendo ou se está vindo a escola só pra volume” (**Aluno 7**).

“Os monitores devem estar sempre ao lado do aluno, fazendo visita, como é. É o que nós estamos praticando aqui no município de Quilombo, que os monitores têm por compromisso visitar as famílias, ver como é que os alunos estão praticando, se eles estão colocando o que eles estão aprendendo lá em ação, trazendo novas ideias. É isso que nós tamo interessado, o que tá acontecendo aqui” (**Pai 1**).

”Se a escola tem o papel de fazer a ponte entre o conhecimento científico e a comunidade, essa ponte é em função do monitor. Então o monitor tem o papel fundamental de motivar as famílias, motivar os jovens. Em especial os jovens, que é a principal clientela da casa. E além de fazer esta motivação, levar conhecimentos, levantar discussões. Também ouvir, ouvir muito mais que falar. Levar sugestões, ouvir sugestões, aplicar aquilo que a comunidade deseja, se a comunidade tem alguma dificuldade ouvir estas dificuldades, buscar conhecimento em uma área.... Por exemplo, se tem dificuldade técnica temos aí a Embrapa, a Epagri, buscar estes conhecimentos que estão aí prontos, basta aplicar, então esse é um dos papéis do monitor” (**Monitor 2**).

Enquanto os monitores representam o seu papel como “ponte”, recorrendo a essa imagem para objetivarem o papel de mediação exercido no processo de produção de conhecimentos, pela articulação entre o conhecimento empírico das famílias e o conhecimento técnico-científico, os pais e os alunos destacam mais em suas representações a dimensão técnica da atuação do monitor, para objetivarem o papel de difusão de novas técnicas agropecuárias, “novas alternativas” para o desenvolvimento econômico das propriedades. Nessa lógica desenvolvida pelos pais e alunos não há indícios que sinalizam um envolvimento e/ou uma participação das famílias no processo de “difusão de conhecimento”. Ao contrário, é possível identificar uma certa desvalorização dos seus saberes e experiências face ao saber técnico do monitor, objeto de prestígio e valorização. Essa tendência de centralizar o processo pedagógico na figura do monitor favorece uma certa passividade das famílias frente ao processo de produção do conhecimento da formação que, de uma lógica de produção conjunta de saberes na representação dos monitores, torna-se muito mais, na representação dos pais e alunos, um processo mecânico de difusão de conhecimentos técnicos.

Se, por um lado, o processo de produção de conhecimentos não é percebido pelos pais e alunos como uma produção coletiva, compartilhando saberes diferentes que se complementam, por outro lado, a presença sistemática dos monitores no meio familiar favorece uma maior inserção das famílias no controle e adequação dos conteúdos desenvolvidos no meio escolar à realidade e condições de vida dos agricultores. Essa atuação dos monitores no meio familiar, no acompanhamento e orientação aos jovens, é percebida e extremamente valorizada pelos pais e alunos, constituindo um dos elementos centrais na representação do monitor, cuja identidade é construída em oposição à imagem do professor tradicional. Todavia, ao mesmo tempo em que a inserção dos monitores no cotidiano das famílias e das propriedades favorece uma ruptura com a imagem do professor, ela também enseja na construção da representação do monitor uma associação com a figura do extensionista rural.

“Envolver mais diretamente não um pai ou uma família isolada com o monitor e sim o grupo de pais, o grupo de famílias com os monitores, com os jovens. É este relacionamento que pode enriquecer o trabalho. Na relação dos pais e monitores, eu poderia avaliar o seguinte: os pais têm uma necessidade de informações técnicas específicas muito grande. Porque eles são os responsáveis por aquelas atividades que eles desenvolvem na propriedade, aquelas atividades que tão colocando o pão na mesa dele. E eles precisam cada vez mais melhorar, aumentar a renda e esta relação se dá muito neste lado técnico. Os pais buscam muitas informações técnicas e a gente sente um compromisso muito grande em repassar todas as novidades, todas as tecnologias possíveis de serem aplicadas na pequena propriedade. A gente sente o compromisso de repassar isto para os pais”
(Monitor 1).

Essa associação perpassa, de maneira diferenciada o conjunto das representações construídas pelos atores da Casa Familiar, sendo todavia mais explícita entre os agricultores e alunos, que enfatizam o papel dos monitores na difusão de tecnologias agropecuárias. Entre os monitores essa associação encontra-se implícita nas representações construídas sobre o papel desempenhado por eles no processo de mediação junto aos agricultores. Apesar da preocupação em implementar um processo de mediação mais dialógico, a tendência dominante entre os monitores ainda é de conceber essa mediação numa perspectiva pedagógica tradicional, num processo mais

verticalizado de difusão de conhecimentos, em que a centralidade do papel do monitor corresponde a um papel periférico dos outros envolvidos na formação. Assim, é essencialmente enquanto técnico que a imagem do monitor é construída no universo dos atores da Casa Familiar, imagem essa que traz em seu bojo concepções sobre a atuação do monitor na difusão de conhecimentos, de « boas novas ».

Cabe destacar, ainda, a dimensão sócio-afetiva que integra as representações dos atores da Casa Familiar sobre os monitores. Apesar da ênfase maior nas representações elaboradas pelos pais e alunos estar centrada na atuação técnica dos monitores, sobretudo nas atividades realizadas no meio familiar, a dinâmica do sistema de internato vivenciada pelos alunos no meio escolar favorece a percepção e valorização da responsabilidade dos monitores no acompanhamento e orientação pessoal dos alunos, que se objetiva nas imagens de monitor-pai e monitor-amigo. No conjunto, as representações do monitor-pai e monitor-técnico explicitam uma distinção de espaços e de funções desempenhadas pelos monitores na experiência de alternância: técnico na propriedade e pai/amigo no internato. Entre os monitores a dimensão sócio-afetiva manifesta-se através da imagem do monitor-amigo, que se reveste de um sentimento de amizade, disponibilidade e colaboração que permeia o relacionamento com os alunos no cotidiano do meio escolar. Essa representação comporta outras significações, como do monitor se constituir em modelo de conduta para os alunos, expressando assim expectativas de que o jovem no meio familiar desempenhe comportamentos e atitudes semelhantes aos dos monitores no meio escolar: incentivo, motivação, diálogo e busca constante de novos conhecimentos.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO

A ênfase na qualificação técnica dos jovens agricultores constitui, portanto, um dos eixos centrais em que se ancoram a maioria das representações sociais construídas pelos atores da Casa Familiar Rural de Quilombo. Nas suas origens, o conflito vivenciado pelos agricultores integrados da região que, de um lado, são pressionados para a necessidade de modernização e melhoria na eficiência produtiva para enfrentar a agricultura subsidiada dos países desenvolvidos e, de outro, enfrentam as limitações e inadequação dos instrumentos disponíveis para a modernização, como créditos agrícolas, tecnologias inapropriadas, etc.. Deste conflito começa a emergir uma lógica que concebe a superação dessas dificuldades não mais apenas pelo acesso a subsídios financeiros: a utilização de tecnologias apropriadas e a capacitação técnica dos agricultores começam a serem considerados caminhos que, em conjunto, contribuem para a superação das dificuldades que têm restringido o desenvolvimento da agricultura familiar na região.

É, portanto, nessa perspectiva de profissionalização do jovem para uma atuação mais qualificada na agricultura que a formação ministrada pela Casa Familiar é percebida e valorizada pelos envolvidos no processo de formação. A sucessão de seqüências entre o meio familiar e o meio escolar é compreendida sob a lógica de uma conjugação da formação teórica com a formação prática. Nessa conjugação, enquanto o meio escolar proporciona o conhecimento técnico-científico, o meio familiar viabiliza sua aplicação prática nas condições reais e específicas de cada unidade familiar produtiva. Emergem, nessa representação de alternância, a face de um dos segmentos da agricultura familiar mais modernizado e que, integrado a empresas agroindustriais, tem sua permanência e

sobrevivência condicionada ao aumento da produção e da produtividade da unidade familiar produtiva, o que implica a necessidade de maior emprego da força de trabalho familiar e de maior tecnificação da propriedade.

É interessante destacar que muitas das expectativas e da acentuada valorização da formação ministrada pela Casa Familiar revelam a existência de um certo “fetiche” em torno da questão da técnica e tecnologia, consideradas instrumentos por excelência para o desenvolvimento das propriedades rurais. Todavia, essa representação da tecnologia como principal fator de progresso e desenvolvimento da propriedade rural, além de embutir uma lógica simplista, que explica a decisão de adoção ou rejeição da inovação técnica como relacionada exclusivamente às características individuais, sócio-psicológicas e comportamentais dos indivíduos; também veicula e reforça a idéia de uma neutralidade do conhecimento técnico-científico frente aos interesses políticos dos diferentes segmentos da população rural. O processo de modernização da agricultura desenvolvido em nossa sociedade a partir dos anos 60 teve como eixo, na difusão das inovações tecnológicas, esta oposição entre o técnico e o político. Hoje é reconhecido que, na verdade, esse processo de modernização viabilizou um projeto político das classes dominantes para a agricultura brasileira que, fundamentado na aparente neutralidade da tecnologia, ao mesmo tempo em que acirrou a exclusão social no campo, gerou também inúmeras conseqüências e impactos sociais, econômicos, ambientais. Neste sentido, a implementação de um projeto de profissionalização do agricultor, comprometido com os interesses da agricultura familiar, implica o abandono da visão de neutralidade da técnica ; e na compreensão de que a ciência, a tecnologia e a economia são, na realidade, mutuamente influenciadas ; e no reconhecimento da ciência como um dos principais elementos do processo de acumulação de capital (Macêdo, 1998). Exige, também, a construção de um processo de difusão de tecnologia sob novas bases: em vez do modo vertical, cartesiano, um processo em que a construção do conhecimento desenvolva-se de forma heterogênea, transdisciplinar reflexiva e não hierárquica. E nesse processo não cabe ao monitor realizar uma extensão e sim, conforme perspectiva de Freire (1988), um processo de comunicação.

E nesta perspectiva, torna-se necessário uma revisão da postura pedagógica dos monitores no processo educativo que, conforme tendência explicitada nas representações do monitor-técnico, revelam uma centralidade deste ator n processo de transmissão do conhecimento e a superioridade do seu saber frente aos conhecimentos dos outros envolvidos na formação. As representações que afirmam a necessidade de integrar no processo de formação dos jovens o saber acumulado e recriado nas lutas e vivências das famílias dos agricultores ainda são representações marginais. A não valorização das experiências sociais e dos saberes dos agricultores sinaliza a presença de representações que, em última instância, concebem que o conhecimento, o saber e a educação somente podem ser transmitidos por profissionais especializados, favorecendo assim um certo desprezo pelas formas de conhecimentos não-escolares.

Todavia, a despeito destas contradições, o que interessa-nos ressaltar é que a finalidade atribuída à alternância, como estratégia de qualificação profissional do jovem agricultor, revela também uma valorização das experiências de alternância enquanto uma escola e uma educação vinculada às condições de vida, interesses, necessidades e desafios enfrentados pela população rural. Uma escola e uma educação específica e diferenciada que, enraizada na cultura do campo, é capaz de contemplar no processo de formação os valores, as concepções, os modos de vida dos grupos sociais que vivem no

campo. Uma escola que seja, também, instrumento de melhoria nas condições de vida e de trabalho dos agricultores e do meio rural. Uma escola com um projeto político-pedagógico alicerçado na realidade histórica, nas lutas, desafios e sonhos de quem vive e trabalha no campo. Uma escola e uma educação capaz de contribuir na formação humana, emancipadora e criativa da pessoa; orientada por princípios de justiça e solidariedade. Que é capaz de assumir, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como instrumento de um projeto de desenvolvimento do campo.

Esses significados, desejos e utopias, quando analisados à luz dos estudos que têm investigado a relação da escolaridade e classes sociais no meio urbano e rural brasileiro (Durhan, 1994; Leser, 1988; Macedo, 1979), revelam a presença de um fenômeno original no interior da Casa Familiar Rural. Enquanto esses estudos indicam que a valorização da escola e a importância atribuída pelas famílias à educação estariam relacionadas à percepção da educação como instrumento de adaptação à vida urbana e ascensão ocupacional, no universo da experiência analisada a valorização da escola e da formação apresentam um sentido oposto: a Casa Familiar Rural é valorizada como instrumento de auxílio à permanência e resistência dos jovens agricultores na terra e no campo. Esse é um dos aspectos que confere uma singularidade às experiências de formação em alternância na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se numa formação tradicional a condução do processo de formação pertence prioritariamente à escola, essa concepção não é mais adequada quando se propõe uma formação em alternância, orientada para o desenvolvimento local. Assim, torna-se imprescindível a inclusão efetiva de todos os atores envolvidos no processo educativo como co-produtores da formação. Do contrário, a alternância corre o sério risco de se tornar apenas uma outra receita pedagógica e uma outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade. A inclusão efetiva de todos os atores pressupõe, por sua vez, a construção de novas relações entre a Casa Familiar Rural e a família na implementação de uma verdadeira parceria, compreendida, conforme Clénet e Gérard (1994), como partilha do poder da formação, numa dinâmica de complementaridade das diferenças, em que cada ator tem o seu lugar nas condições, funções e poder que lhes são próprios.

Nesse processo de construção de novas relações orientadas para a socialização do poder da formação, numa dinâmica de complementaridade das diferenças, é que se insere o verdadeiro sentido da Associação existente na Casa Familiar. Como espaço de expressão e de exercício da prática do poder de formação, a associação não deve se limitar a uma simples estrutura jurídica e administrativa; ela deve se constituir num canal efetivo de participação das famílias, individual e coletiva, na gestão da escola e do seu projeto pedagógico. Associação e participação das famílias constituem, assim, componentes indissociáveis e fundamentais na expressão das realidades, necessidades e desafios presentes no contexto sócio-econômico, cultural e político da escola, e na articulação com as organizações, entidades e movimentos presentes na realidade local, orientados para a construção de um projeto não apenas do futuro dos alunos, mas também da região. São os elementos desse contexto sócio-econômico, cultural e político que devem subsidiar o processo de formação na sua totalidade. É por esta razão que

Gimonet (1998) considera que uma verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura da escola para o mundo exterior, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação dos alunos os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências das famílias, de suas organizações e seus movimentos. Aliás, é essa combinação do projeto de formação com a realidade das lutas e movimentos sociais é que fornece sustentação ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento do meio, evitando assim a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de impedir o êxodo rural, de promover a melhoria das condições de vida do agricultor, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola.

Na base dessa construção de novas relações, encontra-se, também, a necessidade de superação de velhas representações que têm orientado concepções presentes no universo das experiências de alternância que, estabelecendo uma divisão rígida entre quem educa e quem aprende, reforçam a dicotomia entre saber e ignorância. Assim, professores e técnicos são valorizados como sujeitos que sabem e ensinam, enquanto os agricultores, os pais e os alunos são vistos como sujeitos que não sabem e, portanto, aprendem. Os avanços das ciências da educação, assim como as reflexões em torno da alternância, têm evidenciado a necessidade de revisão quase que integral dessas concepções que têm aprisionando o ato de ensinar em esquemas simplistas e reducionistas. Nesse sentido, um dos desafios é romper com essa visão reducionista do ato de ensinar como uma relação dual, para passar a considerá-lo uma relação mais complexa, na qual o saber não pode ser reduzido a um objeto pré-fabricado, herdado do passado, que deve ser transmitido. Enquanto relação complexa, o conhecimento torna-se uma dinâmica cultural que exige sua reconstrução permanente, em função do passado, mas, sobretudo, inscrito no presente e tendo como perspectiva o futuro.

REFERÊNCIAS

- [1] Azevedo, A. J. (1998) *A formação de técnicos agropecuários em alternância no estado de São Paulo: Uma proposta educacional inovadora*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista.
- [2] Bachelard, P.(1994) *Apprentissage et pratiques d'alternance*. L'Harmattan, Paris.
- [3] Clénet, J., Gérard, C.(1994) *Partenariat et alternance en éducation: Des pratiques à construire*. Harmattan, Paris.
- [4] Durhan, E. (1984) *A caminho para a cidade*. Perspectiva, São Paulo.
- [5] FAO/INCRA. (1996) *A Agricultura Familiar na Região Sul*. MDA, Brasília.
- [6] Freire, P.(1988) *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- [7] Gimonet, J-C.(1985) *Psychosociologie des équipes éducatives*. Éditions UNMFREO, Messonance, Paris. 1985.
- [8] Gimonet, J-C.(1998) *L'alternance em formation "Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ?"*. L'expérience des Maisons Familiales Rurales. In: Demol, J-N., Pilon, J-M. *Alternance, développement personnel et local*. Harmattan, Paris.

- [9] Gimonet, J-C. (1984) *Alterance et relations humaines*. Messonance, Éditions UNMFREO, Paris.
- [10] Leser, S. L.(1988) *Trabalho e sobrevivência : mulher do campo e da periferia de São Paulo*. Atica, São Paulo.
- [11] Macêdo, M. M. C. (1998) Geração de tecnologia agropecuária: uma abordagem social. *Revista Múltipla*, Brasília, n° 3(4) 85-92.
- [12] Malglaive, G. (1992) *Les savoirs, la pratique et l'alternance*. Collection Documentation Française, 1992.
- [13] Moscovici, S.(1961) *La psychanalyse, son image, son public*. PUF, Paris.
- [14] Poli, O. L. (1995) *Aprendendo a andar com as próprias pernas: o processo de mobilização nos movimentos sociais do Oeste Catarinense*. Dissertação (Mestrado) - Unicamp.
- [15] Rouillier, R.(1980) *Formation d'Adolescents et Alternance*. Messonance, Éditions UNMFREO, Paris.
- [16] Silva, L. H. (2000) *A Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância*. Tese de Doutorado, PUC, São Paulo/SP.
- [17] _____ . (2003) *As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?* Editora UFV, Viçosa.
- [18] Silva, L.H., Queiróz, J.B.P. (2006) Experiências & Princípios da Pedagogia da Alternância na Formação de Jovens Agricultores. In: *Amadeo, N.P. & Alimonda, H. (Orgs.). Ruralidades: Capacitação e Desenvolvimento*, Editora UFV, Viçosa.
- [19] Testa, V. M., Nadal, R. , Mior, L. C. , Baldissera, I. T., Cortina, N. O. (1995) *Desenvolvimento Sustentável do Oeste Catarinense* (Proposta Preliminar para Discussão). CPPP/EPAGRI, Florianópolis.