

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PROPAD

JOSÉ DE ARIMATÉIA DIAS VALADÃO

SEGUINDO ASSOCIAÇÕES SOCIOTÉCNICAS SOB A LUZ
DA TEORIA DO ATOR-REDE: UMA TRADUÇÃO DA
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA ROTINAS E
TECNOLOGIAS SOCIAIS

RECIFE
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

"Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);

"Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;

"Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia;

A classificação desta tese se encontra, abaixo, definida por seu autor.

Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.

Título da Monografia: Seguindo associações sociotécnicas sob a luz da teoria do ator-rede: uma tradução da pedagogia da alternância para rotinas e tecnologias sociais

Nome do Autor: José de Arimatéia Dias Valadão

Data da aprovação: 06/03/2014

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1 ☒

Grau 2 ☐

Grau 3 ☐

Local e data:

Assinatura do autor

JOSÉ DE ARIMATÉIA DIAS VALADÃO

Seguindo associações sociotécnicas sob a luz da teoria do ator-rede: uma tradução da pedagogia da alternância para rotinas e tecnologias sociais

Orientadora: Dra. Jackeline Amantino de Andrade

Tese apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Doutor em Administração, área de concentração em Gestão Organizacional, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Recife
2014

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

V136s	Valadão, José de Arimatéia Dias Seguindo associações sociotécnicas sob a luz da teoria do ator-rede: uma tradução da pedagogia da alternância para rotinas e tecnologias sociais / José de Arimatéia Dias Valadão. - Recife : O Autor, 2014. 294 folhas : il. 30 cm. Orientador: Profa. Dra. Jackeline Amantino de Andrade. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2014. Inclui referências, apêndices e anexos. 1. Tecnologia social. 2. Pedagogia da alternância. 3. Rotinas. 4. Mudanças. I. Andrade, Jackeline Amantino de (Orientador). II. Título. 658.4 CDD (22.ed.) UFPE (CSA 2014 – 021)
-------	--

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

JOSÉ DE ARIMATÉIA DIAS VALADÃO

**Seguindo associações sociotécnicas sob a luz da teoria do ator-rede: uma
tradução da pedagogia da alternância para rotinas e tecnologias sociais**

**Tese submetida ao corpo docente do
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade Federal de
Pernambuco e aprovada em 06 de março de
2014.**

Banca Examinadora:

Jackeline Amantino de Andrade, Dra., UFPE (Orientadora)

Juvêncio Braga de Lima, PhD., FUMEC (Examinador Externo)

César Augusto Tureta de Moraes, Dr., UFES (Examinador Externo)

Marcos André Mendes Primo, PhD., UFPE (Examinador Interno)

Guilherme Lima Moura, Dr., UFPE (Examinador Interno)

AGRADECIMENTOS

À Daniela, minha esposa, pelo amor, incentivo e apoio que me permitiu chegar até o final;

À Profa. Jackeline A. Andrade, pela dedicação, paciência e atenção que me orientou;

Ao Programa de Pós Graduação em Administração (PROPAD/UFPE), pela oportunidade e atenção que recebi de todos durante esses anos;

A todos os professores que contribuíram para minha formação: Prof. André Leão, Prof. Guilherme Moura, Prof. Walter Moraes, Profa. Jackeline Andrade, Profa. Rezilda Oliveira, Profa. Débora Dourado, Profa. Cristina Carvalho, Prof. Marcos Feitosa, Prof. Eduardo Lucena, Prof. Ricardo Mendonça, Prof. Sérgio Alves e Prof. Marcos Primo;

À Coordenação do Programa, em especial aos professores Jairo Dornellas e Walter Moraes;

À Secretaria do Programa pela atenção e apoio, em especial à Irani e à Tatiana;

À Dona Socorro e Dona Nilda, pelos inúmeros cafés e a atenção desprendida durante o curso;

À minha família, em especial minha Mãe, pelo incentivo e apoio;

À CAPES pelo apoio financeiro;

Aos professores da Banca, Prof. Juvêncio Braga, Prof. César Tureta, Prof. Marcos Primo e Prof. Guilherme Moura, pela atenção de todos dedicada à minha formação;

A todos os doutorandos da Turma 7 e os mestrandos da Turma 16 do PROPAD, em especial ao Prof. Jorge Correia pelos inúmeros cafés e discussões e ao Prof. Cordeiro Neto pelas ideias, apoio e incentivo.

Às demais turmas de discentes do PROPAD com quem convivi, em especial às Profas. Verônica Macário e Luciana Almeida pelo apoio e incentivo.

A todos da EFA Itapirema, em especial à Profa. Marcia Selvatici e ao Prof. Pedro dos Santos, pela atenção e pelo carinho;

Ao Renato Eberson pelo apoio;

À AEFARO, em especial ao Geraldo, Rivelino e Elisângela, pela recepção e acolhida;

A todos da UNEFAB, em especial à Iara, Myrane e Antônio Baroni.

Ao Governo do Estado de Rondônia e todas as organizações que se fizeram presentes durante a pesquisa e que, cada uma à sua maneira, contribuiu para a coleta de dados.

A mensagem do caos, fala sobre coisas que nós podemos determinar, mas não podemos prever. Ou seja, matematicamente nós podemos determinar algo, mas é tão instável que rapidamente desvia da previsão feita pela equação. Isso foi algo profundo na física: constatar que nós podemos determinar algo, mas não conseguimos prevê-lo.

Michael Berry
Físico especialista em Teoria Quântica

RESUMO

As Tecnologias Sociais (TS) têm sido consideradas soluções viáveis à resolução dos problemas sociais e econômicos das comunidades de baixa renda, principalmente, por envolver as próprias comunidades no desenvolvimento da tecnologia. A justificativa do sucesso das TS se dá devido adoção, diferente dos empreendimentos tecnológicos anteriores, dos processos de adequação sociotécnica que permitem o envolvimento de todos os interessados. Críticas, contudo, têm mostrado que as dificuldades ainda continuam ao adequar as TS às demandas e necessidades das comunidades atendidas. O estudo partiu da tese de que essas dificuldades se dão, pois, as bases sociotécnicas em que se baseiam as implementações e reaplicações das TS, visando mudanças e transformações sociais não são unicamente causas, mas também os próprios efeitos das translações dos atores-redes envolvidos com essas TS. Essa argumentação foi baseada na Teoria do Ator-Rede (TAR). O caso empírico escolhido foi a Pedagogia da Alternância (PA). A PA é um caso muito peculiar de educação do campo no Brasil, tendo um número significativo de Centros Educativos no País na atualidade. O Governo do Estado de Rondônia, no início de 2011, propôs a PA como política pública a ser universalizada para todo o Estado. O estudo consistiu em analisar como as bases sociotécnicas originárias de uma TS como a PA são transladas em rotinas geradoras de mudanças e transformações sociais. Os procedimentos metodológicos foram realizados em duas fases. Uma que consistiu em acompanhar a implementação da PA ao longo de sua história, para isso foram realizadas análises de documentos e entrevistas. E outra fase que consistiu em acompanhar a disseminação da PA no estado de Rondônia, sendo realizadas entrevistas, análises documentais e observação participante. Além de adotar a simetria generalizada como base epistemológica, a análise foi realizada por meio da identificação e acompanhamento de translações. A principal conclusão do estudo é que a PA não se apresentou como “produtos, técnicas e/ou metodologias reaplicáveis” que “causam transformações sociais”. Pelo contrário, a PA fez parte das mudanças realizadas pelas associações de atores, sendo vista como um conjunto de inscrições definidas e implementadas por cada associação resultante de suas próprias translações. Não foi identificada reaplicação da PA, pois a mesma foi uma implementação específica de cada associação, por mais que as inscrições e nomenclaturas resistissem ao transladar de uma associação à outra. Foi preciso considerar o ‘implementar’ somente sentido de ‘realizar’, ‘executar’, ‘por em prática’, pois cada associação realizou e dinamizou seus próprios objetivos e interesses de maneira coletiva e negociada. Os processos rotineiros que permitiram definir a PA foram efeitos das ações dos atores que influenciaram no delineamento de cada associação. Os atores, ao articularem passado e futuro, tanto para assegurar suas realizações, como para alcançar seus objetivos, fossem gerais ou específicos, mantiveram processos rotineiros, em estados performativos e ostensivos, que possibilitaram um processo contínuo de mudanças, sem perder, contudo, os ordenamentos traçados em suas redes.

Palavras-Chave: Tecnologia Social. Pedagogia da Alternância. Rotinas. Mudanças. Teoria do Ator-Rede.

ABSTRACT

Social Technologies (ST) have been regarded as impossible to solve social and economic problems of low-income communities solutions, mainly by engaging their communities in the development of technology. The justification of the success of ST is due adoption, different from previous technological developments, the socio-technical adequacy of procedures that allow the involvement of all stakeholders. However, critics have shown that difficulties still continue to adjust the ST the demands and needs of the communities served. The study was based on the assumption that such difficulties occur because the socio-technical bases on which to base implementations and reapplication of ST, seeking change and social transformation are not only causes but also the effects of own translations of actor-networks involved those with ST. This argument was based on the Actor -Network Theory (ANT). The empirical case chosen was the Pedagogy of Alternation (PA). The PA is a very peculiar case of rural education in Brazil, with a significant number of educational centers in the country today. The Government of the State of Rondônia, in early 2011, proposed the PA as a public policy to be universalized throughout the state. The study was to analyze how socio-technical bases originating from a ST as PA are translated into generating routines change and social transformation. The methodological procedures were performed in two stages. One that consisted of monitoring the implementation of PA throughout its history, for this analysis of documents and interviews were conducted. And another phase which consisted of monitoring the spread of PA in the state of Rondônia, interviews, documentary analysis and participant observation being made. Besides adopting the generalized symmetry as epistemological basis, the analysis was performed through the identification and monitoring of translations. The main conclusion is that the PA did not appear as "products, techniques or replicable methodologies" that "cause social change". Rather, the PA was part of the changes made by the associations of actors, being seen as a set of entries defined and implemented by each association resulting from their own translations. Not been identified reapplication of PA, because it was a specific implementation of each association, however that entries and classifications to resist translate an association to another. It was necessary to consider the 'implement' only sense of 'make', 'run', 'put into practice', because each association held and streamlined their own goals and interests of collective and negotiated manner. The routine processes that ascertained the effects of PA were actions of the actors that influenced the design of each association. The actors, to articulate past and future, both to ensure their achievements, and to achieve their goals, whether general or specific, routine processes remained in performative and ostensive states, which enabled a continuous process of change, without losing, however, systems outlined in their networks.

Keywords: Social Technology. Pedagogy of Alternation. Routines. Change. Actor-Network Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Momentos da Translação.	57
Figura 2 – Rotina como Sistemas Gerativos.	63
Figura 4 – Trajetória de Análise de Escolha do Caso de Estudo.	68
Figura 5 – Sequência de Alternância ou Unidade de Formação.	76
Figura 6 – Distribuição dos CEFFAs no Brasil.	77
Figura 7 – Fases da Coleta de Dados.	79
Figura 8 – Documentos Digitais Baixados do Google ‘Pesquisa Web’.	82
Figura 9 – Saturação dos Documentos de Pesquisa Google ‘Pesquisa Web’.	83
Figura 10 – Modo de Seleção e Organização dos Dados da Primeira Fase.	84
Figura 11 – Modelo de Análise dos Dados.	85
Figura 12 – Deslocamentos Realizados Durante a Observação Participante.	87
Figura 13 – Recorte de Notas de Campo Durante a Observação Participante.	88
Figura 14 – Coleta de Documentos da Segunda Fase da Pesquisa.	91
Figura 15 – Modelo de Coleta de Dados pelo Google Alerta.	92
Figura 15 – Modelo de Coleta de Dados pelo Google Alerta.	93
Figura 17 – Deslocamentos da Igreja Católica e do Estado à Expansão da PA.	100
Figura 18 – Influências do Personalismo e <i>Sillon</i> nas Definições Iniciais da PA.	104
Figura 19 – Programas de Ação de Manutenção e Expansão da PA.	110
Figura 20 – Principais Inscrições que Possibilitaram a Translação Da PA.	117
Figura 21 – Principais Problematicadores e Interessamentos de Surgimento da PA.	123
Figura 22 – Inscrições que Possibilitaram o Transladar da PA.	123
Figura 23 – Relações Entre os Diversos Âmbitos da Associação EFA.	130
Figura 24 – Atores Mediadores da PA.	132
Figura 25 – Relações de Aplicação da PA.	147
Figura 26 – Relações Relevantes na Manutenção e Expansão da PA.	153
Figura 27 – Centrais de Cálculo de Manutenção e Expansão da PA.	164
Figura 28 – Objetivos e Meios da PA.	166
Figura 29 – Processo de Estabilização da PA.	167
Figura 31 – Condição Apresentada para Implantação da PA.	177
Figura 32 – Recortes do Estatuto da AEFARO.	178
Figura 33 – EFAs Implantadas ou em Fase de Implantação em Rondônia.	182
Figura 34 – Problematicações que Influenciam na Formação de Associações.	202

Figura 35 – Atores, Objetivos e Relações Identificadas nas Associações EFAs.	202
Figura 36 - Principais Forças e Efeitos Identificados nas Associações EFAs.	204
Figura 37 – Implantação do Grupo de Trabalho para Expansão da PA em Rondônia.	206
Figura 38 – Parcerias para Implantação de Centros Educativos em Rondônia.	213
Figura 39 – Envolvimento das Organizações no Trabalho de Expansão da PA.	215
Figura 40 – Reportagens sobre a Lei Escolas Guaporé do Campo.	216
Figura 41 – Mudanças no Processo de Expansão da PA.	218
Figura 42 – Diferentes Visões dos Atores Envolvidos na Expansão da PA.	221
Figura 43 – Discussões sobre PA em Rondônia e Participação do Governo do Estado.	223
Figura 44 – Deslocamento dos Principais Atores Durante a Expansão da PA.	235
Figura 45 – Indissociabilidade Entre as Relações Associativas de Implantação da PA.	239
Figura 46 – Implantação da PA Pelas Relações de Atores-Redes.	241
Figura 47 – Principais Atores Aliados na Implantação e Aplicação da PA.	244
Figura 48 – Movimento dos Atores na Translação da PA.	250
Figura 49 – PA como Inscrições dos Atores em Busca de Alcance de Objetivos.	252
Figura 50 – Influência das Rotinas na Evidenciação da PA.	261

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Críticas à Tecnologia Apropriada.	20
Quadro 3 – Menções da Relevância Social da PA.	69
Quadro 4 – Instrumentos Metodológicos da PA.	74
Quadro 5 – Processo da Alternância em Três Momentos.	75
Quadro 6 – Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs/Brasil).	78
Quadro 7 – Documentos Físicos Coletados.	81
Quadro 8 – Obtenção de Dados Secundários de Entrevistas.	83
Quadro 9 – Entrevistas Realizadas Durante a Pesquisa.	89
Quadro 10 – Estrato de um Estatuto de uma Organização CEFFA.	96
Quadro 11 – Diálogo entre Jean Peyrat e Abbé Granereau.	107
Quadro 12 – Estatuto do SCIR em 1935.	108
Quadro 13 – Designações Organizativas que Aplicam a PA no Brasil.	172
Quadro 13 – Designações Organizativas que Aplicam a PA no Brasil.	173
Quadro 14 – Características das EFAs Pioneiras em Rondônia.	187
Quadro 15 – Características das EFAs Implantadas Recentemente em Rondônia.	190
Quadro 16 – Características das Associações EFAs em Implantação em Rondônia.	196
Quadro 17 – Principais Deslocamentos e Inscrições Localizadas nas Associações EFAs.	203
Quadro 18 – Organizações Envolvidas na Expansão da PA em Rondônia.	208
Quadro 19 – Associações EFAs Formadas em Rondônia e a Participação do Estado.	228
Quadro 20 – Características das Ações Recentes de Implantação da PA em Rondônia.	231
Quadro 21 – Depoimentos Sobre a Mobilização Social na Implementação da PA.	237
Quadro 22 – Depoimento sobre a Apropriação e Expansão da PA.	246
Quadro 23 – Depoimentos Sobre Apropriações da Rotina da PA.	249

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEFARO – Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia
AES – Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo
AIMFR – Associação Internacional das Casas Familiares Rurais
ARCAFAR – Associação das Casas Familiares Rurais
AST – Adequação Sociotécnica
ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural
CA – Caderno da Alternância
CAIXA – Caixa Econômica Federal
CD – Caderno Didático
CEB – Câmara de Educação Básica
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNP – Centro Pedagógico Nacional
CNPq – Conselho Nacional Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONTAG – Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CR – Caderno da Realidade
EFA – Escola Família Agrícola
EMATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
GE – Governo do Estado
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFOCAP – Instituto de Formação dos Dirigentes Agricultores
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MCC – Movimento Camponês Corumbiara
MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério de Educação
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFR – *Maison Familiale Rurale*

MST – Movimento dos Sem Terra

ONGs – Organizações Não Governamentais

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

P&D – Pesquisa e Desenvolvimento

PA – Pedagogia da Alternância

PF – Plano de Formação

PIC – Projeto de Integração e Colonização

PLANAFORO – Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROMANEJO – Projeto de Apoio ao Manejo Florestal Sustentável na Amazônia

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PTTA – Programa de Transferência de Tecnologia Apropriada

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RO – Rondônia

SEAGRI – Secretaria de Estado de Agricultura

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SFR – *Scuolas della Famiglia Rurale*

TA – Tecnologia Apropriada

TAR – Teoria do Ator-Rede

TI – Tecnologia Intermediária

TS – Tecnologia Social

UCB – Universidade Católica de Brasília

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

UNEFAB – União Nacional Escolas Família Agrícola

UNMFREO – Associação Nacional das Casas Familiares Rurais para Educação e Orientação

VE – Visitas de Estudo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Problema de Pesquisa	34
1.2	Objetivos da Pesquisa	34
1.2.1	Objetivo Geral	34
1.2.2	Objetivos Específicos	34
1.3	Justificativa	34
1.4	Estrutura da Tese	36
2	TEORIA DO ATOR-REDE (TAR)	39
2.1	Considerações iniciais sobre a TAR	39
2.2	Irredutibilidade como ontologia dos atores-rede	44
2.3	Simetria generalizada como epistemologia da TAR	50
2.4	Ação como base para translação das redes de atores	54
2.5	Rotinas e mudanças como efeitos de translações	59
3	DELINEAMENTO DA PESQUISA	66
3.1	Considerações teórico-empíricas sobre a pesquisa	66
3.2	Estudo de caso	67
3.3	Caracterização do caso estudado	74
3.4	Coleta e análise dos dados	79
3.4.1	Primeira fase: implementação da PA	80
3.4.2	Segunda fase: reaplicação da PA	85
4	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA (PA)	95
4.1	Translações iniciais de surgimento da PA	95
4.1.1	Pontos de passagens obrigatórios à igreja e ao Estado	95
4.1.2	Personalismo e Sillon como interessamentos iniciais	100
4.2	Problematizações iniciais de formação da PA	105
4.3	Programas de ação de definição da PA	109

4.4	Inscrições da PA como metodologia educativa	116
4.5	Considerações finais sobre a formação da PA na França	121
5	TRANSLAÇÕES E ORDENAMENTOS DA PA	125
5.1	Estratégias translativas dos atores	125
5.1.1	Manutenção dos objetivos	126
5.1.2	Presença e participação de aliados	131
5.1.2.1	Atuação dos humanos	132
5.1.2.2	Atuação dos não-humanos	137
5.1.2.3	Programas de ação	143
5.1.3	Resolução das controvérsias	148
5.1.4	Futuro das inscrições	154
5.1.4.1	Elaboração e disseminação de material didático-pedagógico	155
5.1.4.2	Proximidade com as Universidades	156
5.1.4.3	Relação com as instituições públicas	158
5.1.4.4	Reconhecimento no âmbito socioprofissional	160
5.1.5	Centro Pedagógico	162
5.2	Considerações finais sobre as translações da PA	165
6	TRANSLAÇÃO DA PA NO ESTADO DE RONDÔNIA	169
6.1	Transladar da PA no Brasil	169
6.2	Transladar da PA no estado de Rondônia	174
6.3	Expansão das EFAs em Rondônia	180
6.3.1	Centros pioneiros da PA em Rondônia	183
6.3.2	EFAs implantadas na última década no Estado	189
6.3.3	Regiões que não possuem centros educativos	195
6.4	Considerações finais sobre a translação da PA no estado de Rondônia	201
7	EXPANSÃO DA PA NO ESTADO RONDÔNIA	205
7.1	Problematizações iniciais de expansão da PA	205

7.2	Interessamentos iniciais de reaplicação da PA	207
7.3	Definições para expansão da PA	211
7.4	Controvérsias sobre a expansão	214
7.5	(In)Dependência das associações locais em implantar a PA	222
7.6	Novas estratégias de ação	232
7.7	Conclusão dos atores: tudo é questão de mobilização social	235
7.8	Considerações finais sobre a expansão da PA no estado de Rondônia	240
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
	REFERÊNCIAS	271
	APÊNDICE A	284
	APÊNDICE B	287
	APÊNDICE C	290
	ANEXO A	291
	ANEXO B	292
	ANEXO C	293
	ANEXO D	294

1 INTRODUÇÃO

No final do século XIX e durante o todo século XX muitas críticas foram feitas ao modelo de desenvolvimento baseado no capital e nos desenvolvimentos tecnológicos em larga escala (BOULDING, 1965; HARDIN, 1968; GEORGESCU-ROEGEN, 1986; MEADOWS et al, 1992; HOHDE, 1994; LEFF, 2006; BURSZTYN, 2001; BARTOLO JR; BURSZTYN, 2001). Esse modelo acentua as diferenças entre ricos e pobres, explora além dos limites aceitáveis os recursos naturais e coloca em risco as garantias de sobrevivência das gerações futuras (RAMOS, 1989; CAVALCANTI, 2001; FURTADO, 2004; MARTINEZ-ALIER, 2007). Em oposição a esse modelo desenvolvimentista, cada vez mais foi sendo proposto um desenvolvimento sustentável, solidário e ambientalmente responsável (MEBRATU, 1998; CAVALCANTI, 2001; SACHS, 2002, 2007; DALY, 2005; VEIGA, 2006, 2008). Os Estudos em Ciência e Tecnologia (MACKENZIE; WAJCMAN, 1985; BIJKER; HUGHES; PINCH, 1987), em Filosofia da Tecnologia (MUMFORD, 1955; MITCHAM, 1989, 1995; HARAWAY, 1995; LATOUR, 2000, 2001; IDHE, 2004; DUSEK, 2006) e nas abordagens conceituais emergentes em tecnologia (TRIST, 1981; EMERY, 1972; BIJKER, 1993; LATOUR, 1994b; PINCH; BIJKER, 1987; ORLIKOWSKI, 2010) começaram a incorporar uma necessidade de responsabilidade técnica e social aos modos atuais de produção. As Tecnologias Sociais (TS) foram sendo introduzidas nas discussões teórico-empíricas como solucionadoras dos problemas ocasionados pelos modelos de desenvolvimento baseados nas tecnologias em larga escala. Recentemente cada vez mais estudos confirmam a eficiência das TS em promover desenvolvimento sustentável (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2010; NOVAES; DIAS, 2010; THOMAS; FRESSOLI, 2010; DAGNINO, 2010; HERRERA, 2010; THOMAS, 2009; FONSECA, 2009).

A emergência do conceito de TS acontece no final do século XIX. Possivelmente os primeiros a usarem o termo TS foram os pesquisadores da Escola de Chicago, principalmente Small (1898) e Henderson (1901). Small (1898) na tentativa de encontrar metodologias apropriadas para tornar conhecíveis os problemas sociais, considerava que era necessário conhecer a realidade humana mais amplamente do que até então tinha sido considerada. A realidade humana, para Small (1898), era composta por um “cosmos” formado pelo mundo das coisas e pelo mundo das pessoas. Por conveniência, segundo ele, a Sociologia faz a divisão entre esses mundos, tornando a realidade observável pertencente, ou ao mundo das

coisas, ou ao reino social. Ao estudar materiais, fatos ou eventos, Small (1898) entendia que se estava estudando fases de um fenômeno social. A compreensão desses fenômenos, todavia, só seria possível por meio de um amplo conhecimento dos fatos e leis que os envolviam. As TS eram vistas por Small (1898) como sendo o uso desses conhecimentos para que fosse possível alcançar os objetivos racionais sociais que se esperava com a Sociologia.

Henderson (1901) entendia, por seu turno, que uma tecnologia só pode ser considerada como TS quando todos os elementos que dizem respeito ao bem-estar social estiverem envolvidos e quando todos os membros pertencentes à comunidade forem afetados. Para ele as TS estão relacionadas (a) ou a um sistema de princípios de uma organização ou comunidade, pequena ou grande, com vistas a uma finalidade; (b) ou a um sistema ou mecanismo adaptado, decorrentes de um grupo natural ou classe da sociedade, para promover, da melhor maneira possível, todos os interesses desses em harmonia com o interesse de toda a comunidade ou; (c) a um método de seleção de um problema, que não é possível um tratamento adequado por uma ciência social específica, mas que requer a coordenação e cooperação de muitos ou de todos os meios disponíveis pela comunidade para solucioná-lo (HENDERSON, 1901, p. 471). A partir dessas condições, TS, para Henderson (1901, p. 472, tradução nossa), era conceituada como sendo

[...] um sistema de organização consciente e proposital de pessoas, em que cada organização social, real e natural encontra seu verdadeiro lugar, e todos os fatores em harmonia cooperam para realizar um conjunto cada vez maior e em proporções mais desejadas de “saúde, riqueza, beleza, conhecimento, sociabilidade e equidade”.

Nessa mesma época, paralelo ao conceito de TS, estava sendo desenvolvido o conceito de Tecnologia Apropriada (TA). Sarovaya Gandhi foi considerado um dos propulsores do conceito de TA. Em 1909, conforme dito por Herrera (2010), Gandhi já defendia uma política científica e tecnológica que garantisse desenvolvimento e bem estar para as pessoas. Suas ideias envolviam a atualização de técnicas locais, a adaptação da tecnologia moderna e das condições ambientais da Índia ao incentivo à pesquisa científica e tecnológica para resolver problemas relevantes e com resoluções imediatas.

Para Herrera (2010), Gandhi definiu que a tecnologia devia ser “apropriada” contextualmente em um enfoque integrado de desenvolvimento social, econômico e cultural. Esses pressupostos, a partir da repercussão dos esforços de Gandhi para melhoria das condições do povo indiano, se espalharam para outras regiões e esferas políticas. Brandão (2001, p. 31) destaca a esse respeito que as “[...] ideias de Gandhi foram aplicadas, primeiramente, na República Popular da China, e, depois, foram retomadas e reconstruídas,

no Ocidente, por Schumacher”. Mas essa expansão não ocorreu de imediato. Ocasionado devido, principalmente, ao modelo de industrialização que se intensificou nas décadas de 1920 a 1950, somente na década de 1960 é que as ideias de Gandhi se proliferam (BRANDÃO, 2001; HERRERA, 2010). Enquanto outras vertentes a consideraram como Tecnologias Apropriadas (TA), Schumacher a definiu como Tecnologia Intermediária (TI). Herrera (2010, p. 25, tradução nossa) fala a esse respeito que

A primeira [intermediária] foi proposta por Schumacher em meados dos anos 1960. Refere-se a uma tecnologia que requer menos inversão de capital para cada posto de trabalho que a correntemente em uso. Deveria ser em pequena escala, descentralizada, com relevância rural, baseada em recursos locais e de funcionamento e manutenção simples. Tecnologia apropriada foi usada pelos planejadores indianos no início dos anos 1960 com significado, na prática, muito similar ao proposto por Schumacher, de tecnologia intermediária.

A partir de modelos como esse proposto por Gandhi, começou a proliferar novas produções teórico-empíricas alternativas aos modelos convencionais de tecnologia (THOMAS, 2009). O objetivo explícito dessas alternativas tecnológicas tem sido responder à problemática de desenvolvimento comunitário, de geração de serviços e de alternativas tecnoprodutivas em cenários socioeconômicos caracterizados por situações de pobreza ou de extrema pobreza. Mas foi a partir da década de 1960, com a proposição de Lewis Mumford de técnicas democráticas que esse corpo de conhecimento se intensifica (THOMAS, 2009). Mumford (1964) denuncia os riscos políticos de produção em escala e propõe o desenvolvimento de tecnologias democráticas caracterizadas pela produção em pequena escala. Seu argumento propõe substituir técnicas autoritárias tradicionais por técnicas democráticas que possibilitasse a participação direta das populações de baixa renda.

As décadas seguintes foram marcadas pela tentativa de introduzir o conceito de tecnologias apropriadas às discussões de Ciência e Tecnologia. Divididas até a década de 1980 em várias fases, principalmente por uma fase conhecida como tecnologias intermediárias, mas que em grosso modo enfatizavam a necessidade de produzir em pequenas escalas, com o uso de tecnologias prontas, de fácil uso, baixo custo e consumo energético e que fizessem uso de intensiva mão-de-obra (THOMAS, 2009; AKUBUE, 2000; GRAEML, 1996). As críticas, porém, deixaram claro que a implementação de tecnologias intermediárias e apropriadas, sem prévio questionamento da racionalidade tecnológica ocidental dominante acarreta uma concepção neutra e, portanto, determinista da tecnologia como meio de mudança social (RYBCZYNSKI, 1980; DAGNINO; NOVAES, 2005; THOMAS, 2009).

Em consequência, a década de 1990 foi marcada pela busca de sair do problema conceitual das tecnologias apropriadas e instrumentalizar tecnologias alternativas. Essas

tecnologias deveriam estar representadas em máquinas, técnicas e instrumentos necessários que refletissem e mantivessem formas de produção social não opressoras, não manipuladoras e uma relação não exploratória com o meio ambiente natural (THOMAS, 2009). Denominadas também de “alternativas” ou, mais recentemente, de “inovações sociais” (MARTIN; OSBERG, 2007) ou “*grassroots*” (GUPTA, SINHA; JORADIA; et al, 2003), o objetivo dessas tecnologias tem sido responder à problemática de desenvolvimento comunitário, de geração de serviços e de alternativas tecnoprodutivas em cenários caracterizados por situações de baixo desenvolvimento econômico e social, se considerados os parâmetros atuais de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e outros índices oficiais das nações.

Esse conjunto de tecnologias, contudo, tem recebido críticas, desde sua concepção, até seu desenvolvimento e uso. Herrera (2010, p. 27, tradução nossa) fala nesse sentido que

[...] a diferença principal entre “tecnologia moderna” e tecnologia apropriada [e demais tecnologias “alternativas”] é que a primeira representa um conjunto completo de tecnologias coerentes, enquanto a última, até agora, é somente uma variedade de diferentes soluções técnicas. A explicação é que a tecnologia ocidental inclui um conceito integrado de desenvolvimento, enquanto as tecnologias apropriadas existentes refletem uma aproximação pouco sistemática sem um contexto sócio-econômico para dar-lhes a coerência necessária.

As TAs e suas derivações foram consideradas como inseridas dentro dos padrões técnico-científico atuais não se diferenciando substancialmente das ideias fundamentadas no paradigma moderno. Ou seja, as TAs foram percebidas como pertencentes às concepções de neutralidade científica e determinismo tecnológico. Pressupunha-se “a ciência como uma incessante e interminável busca da verdade livre de valores e a tecnologia como uma evolução linear e inexorável em busca da eficiência” (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2010, p. 79). No Brasil, enquanto, por um lado, os programas oficiais de TA se enfraqueciam, como foi o caso do Programa de Transferência de Tecnologias Apropriadas (PTTA), na década de 1980, realizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (ALBUQUERQUE, 2009; FREITAS, 2012), as críticas também se tornavam cada vez mais contundentes. Garcia (1987) enumerou algumas dessas críticas oriundas de um Seminário sobre tecnologias apropriadas, realizado em São Paulo, nos dias 26 e 27 de setembro de 1985, conforme pode ser visualizado no quadro 1.

Quadro 1 – Críticas à Tecnologia Apropriada.

(Continua)

Crítica	Conteúdo
Unidimensional	Vocês estão complicando demais a questão”; “Para que esta “doidura” de variáveis sociais, políticas e ecológicas?”; “Tecnologia é tecnologia - ora! - é apenas um fator de produção”.

(Conclusão)

Imponente	“Tecnologia é algo que se adquire no mercado internacional, produzida por nações mais poderosas e de maiores recursos”.
Crítica	Conteúdo
Inautêntica	“Os países subdesenvolvidos não têm capacidade para produzir uma tecnologia realmente significativa”.
Paradigmática	“O paradigma tecnocrático tem como objetivo central de investigação o mercado. Este é visto como constituído de inúmeros agentes que realizam transações exclusivamente como produtores ou consumidores. Isto implica que todo comportamento econômico seja visto como comportamento de mercado e que toda decisão econômica seja, direta ou indiretamente, uma decisão de mercado”.
Nominalista	“A tecnologia apropriada não existe.”; “Tem muitos nomes diferentes.”; “Vocês, adeptos da tecnologia apropriada, nem sabem o que ela é - são incapazes de defini-la”.
Pseudorealista	“A proposta da tecnologia apropriada é ingênua.”; “É inviável e romântica”. “É saudosista e retrógrada, pois propõe um retorno às formas de vida e de produção tradicionais e pouco produtivas.”
Maniqueísta	“Em verdade, o que se quer com a tecnologia apropriada é impedir o desenvolvimento dos países do Terceiro Mundo.”; “Não querem que a gente chegue lá.”; “Não se quer um desenvolvimento econômico compatível com os padrões internacionais”.
Pseudoprogressista	“A tecnologia apropriada reforça o “gap” tecnológico entre os povos do Terceiro Mundo e as nações desenvolvidas.”; “Consolida a dependência e a organização internacional do trabalho.”; “Condena os países do Terceiro Mundo a serem exportadores de produtos pouco elaborados e de baixa densidade tecnológica”.

Fonte: Garcia (1987, p. 27-28).

Em resposta a essas críticas, recentemente as TS têm ganhado adesões em diversas áreas e um novo conjunto de trabalhos teórico-empíricos começam a ser documentados (DAGNINO, BRANDÃO; NOVAES, 2004; DIAS; NOVAES, 2010; THOMAS; FRESSOLI, 2010; DAGNINO, 2010; HERRERA, 2010; THOMAS, 2009; FONSECA, 2009). Esses trabalhos tem argumentado, principalmente, que as TS são alternativas às discussões anteriores por superar essa linearidade do modelo difusionista. A solução é desenvolver as TS por meio de uma “adequação sociotécnica” (NOVAES; DIAS, 2010; DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2010), aplicada com critérios suplementares aos técnico-econômicos usuais e aos processos de produção e circulação de bens e serviços, com otimização de seus benefícios para os todos os envolvidos com essa tecnologia (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2010). A abordagem da Adequação Sociotécnica (AST) busca transcender a visão estática e normativa, de TS como produto idealizado *a priori* e introduzir a ideia de que a tecnociência é em si um processo de construção social e, portanto, político (DAGNINO, 2010). As TS devem ser operacionalizadas contextualmente, sendo que seu resultado final depende do contexto e da interação realizada entre os atores envolvidos.

Nesse sentido,

A AST pode ser entendida como um processo que busca promover uma adequação do conhecimento científico e tecnológico (esteja ele já incorporada em equipamentos, insumos e formas de organização da produção, ou ainda sob a forma intangível e mesmo tácita), não apenas aos requisitos e finalidades de caráter técnico-econômico, como até agora tem sido o usual, mas ao conjunto de aspectos de natureza sócio-econômica e ambiental que constituem a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade. No contexto da preocupação com os empreendimentos solidários, a AST teria então por objetivo adequar a tecnologia convencional da empresa capitalista (e, inclusive, conceber alternativas) aplicando critérios suplementares aos técnico-econômicos usuais a processos de produção e circulação de bens e serviços em circuitos não formais, situados em áreas rurais e urbanas visando a otimizar suas implicações (NOVAES; DIAS, 2010, p. 145-146).

Com a AST, as TS passaram a ser consideradas, além de suas possibilidades ideológicas, mas também seus processos e suas condições de operacionalidade (DAGNINO; BRANDÃO, NOVAES, 2010; NOVAES; DIAS, 2010; THOMAS; FRESSOLI, 2010; FREITAS, 2012). O quadro 2 mostra algumas modalidades básicas que estão sendo aplicadas para realização de intervenções tecnológicas, considerando os pressupostos da AST para o desenvolvimento de TS.

Quadro 2 – Modalidades de Adequação Sociotécnica.

Uso: O simples uso da tecnologia (máquinas, equipamentos, formas de organização do processo de trabalho etc.) antes empregada (no caso de cooperativas que sucederam a empresas falidas), ou a adoção de tecnologia convencional, com a condição de que se altere a forma como se reparte o excedente gerado, é percebida como suficiente. Apropriação: concebida como um processo que tem como condição a propriedade coletiva dos meios de produção (máquinas, equipamentos), implica em uma ampliação do conhecimento, por parte do trabalhador, dos aspectos produtivos (fases de produção, cadeia produtiva etc.), gerenciais e de concepção dos produtos e processos, sem que exista qualquer modificação no uso concreto que deles se faz. Revitalização ou repotenciamento das máquinas e equipamentos: significa não só o aumento da vida útil das máquinas e equipamentos, mas também ajustes, recondicionamento e revitalização do maquinário. Supõe ainda a fertilização das tecnologias ‘antigas’ com componentes novos. Ajuste do processo de trabalho: implica a adaptação da organização do processo de trabalho à forma de propriedade coletiva dos meios de produção (pré-existentis ou convencionais), o questionamento da divisão técnica do trabalho e a adoção progressiva do controle operário (autogestão). Alternativas tecnológicas: implica a percepção de que as modalidades anteriores, inclusive a do ajuste do processo de trabalho, não são suficientes para dar conta das demandas por AST dos empreendimentos autogestionários, sendo necessário o emprego de tecnologias alternativas à convencional. A atividade decorrente desta modalidade é a busca e seleção de tecnologias existentes. Incorporação de conhecimento científico-tecnológico existente: resulta do esgotamento do processo sistemático de busca de tecnologias alternativas e da percepção de que é necessária a incorporação à produção de conhecimento científico-tecnológico existente (intangível, não embutido nos meios de produção), ou o desenvolvimento, a partir dele, de novos processos produtivos ou meios de produção, para satisfazer as demandas por AST. Atividades associadas a esta modalidade são processos de inovação de tipo incremental, isolados ou em conjunto com centros de P&D ou universidades. Incorporação de conhecimento científico-tecnológico novo: resulta do esgotamento do processo de inovação incremental em função da inexistência de conhecimento suscetível de ser incorporado a processos ou meios de produção para atender às demandas por AST. Atividades associadas a esta modalidade são processos de inovação de tipo radical que tendem a demandar o concurso de centros de P&D ou universidades e que implicam na exploração da fronteira do conhecimento.

Fonte: Freitas (2012, p. 113) baseado em Dagnino, Brandão e Novaes (2004, p. 37-40).

Os pressupostos teóricos e as modalidades de AST passam a permitir duas possibilidades básicas para as TS diferentes do que ocorreu com as experiências anteriores. A

primeira é prática, pois trata da operacionalização de ações de fomento, planejamento, capacitação e desenvolvimento de soluções aos problemas sociais, técnicos, políticos, econômicos e ambientais. Isso para todos os envolvidos, tanto os gestores das políticas sociais e de Ciência e Tecnologia, como para pesquisadores, professores, alunos, técnicos, trabalhadores e demais envolvidos com os empreendimentos solidários (DAGNINO, 2010).

A segunda é conceitual,

[...] a AST pode ser entendida como um processo inverso ao da construção, em que um artefato tecnológico sofreria um processo de adequação aos interesses políticos de grupos sociais relevantes distintos daqueles que o originaram. Definido como um processo, e não como um resultado (uma tecnologia desincorporada ou incorporada em algum artefato) a ser obtido tal como concebia o movimento de Tecnologia Apropriada (TA), a AST substitui a idealização típica do laboratório pela prática concreta dos movimentos sociais (NOVAES; DIAS, 2010, p. 144).

Com a introdução da AST nos estudos em TS, a dualidade entre o social e o tecnológico foi superada na medida em que é presumível que comunidades, organizações, materiais, técnicas, profissionais, governos e outros atores aceitam, rejeitam e transformam as próprias TS nas quais desenvolvem ou fazem uso. A partir dessa abordagem ficou evidente também nas discussões teórico-empíricas que da mesma forma que o técnico é socialmente construído o social é tecnicamente conformado. As conexões se formam tanto pela atuação do técnico como pelo social, em consequência, a adjetivação sociotécnica não é meramente uma combinação íntima de fatores sociais e técnicos (BIJKER, 1993), ela é a própria unidade de análise dos estudos empíricos sobre TS.

A partir da introdução da AST, tem sido evidenciado que as TS são geradoras de soluções viáveis às comunidades atendidas (THOMAS, 2009; THOMAS, FRESSOLI, 2010). Primeiro ao problema social. As TS são viáveis, pois possibilitam novas articulações no campo da Ciência e Tecnologia, integrando inovação e desenvolvimento na geração de novos comportamentos diante das demandas sociais. Segundo ao problema cognitivo. Com as TS, as conceituações originais de exclusão são abandonadas e passa-se a “concebê-las como sistemas tecnológicos orientados à geração de dinâmicas de inclusão, com vias à resolução de problemas sociais e ambientais” (THOMAS, 2009, p. 46). Terceiro, no plano teórico-conceitual. Conceitualmente as TS “superam as limitações de concepções lineares, em termos de “transferência e difusão”, mediante a percepção de dinâmicas de integração em sistemas sociotécnicos e processos de resignificação de tecnologias” (THOMAS; FRESSOLI, 2010). Quarto, no plano socioeconômico. As TS geram ganhos econômicos, por meio de inclusão, emprego, integração de sistemas de serviços, educação e outros meios que originam novas possibilidades e oportunidades aos padrões produtivos atuais. E, por último, no plano político-

institucional. “A realização de experiências com base em TS supõe também vantagens políticas: resolução de problemas de inclusão, seleção de objetivos e beneficiários e, legitimação e visibilidade da ação governamental” (THOMAS; FRESSOLI, 2010, p. 226).

Por outro lado, como nos modelos anteriores, continua não sendo fácil desenvolver e implementar TS. Muitos dos desenvolvimentos tecnológicos baseados em TS são descontinuados ou geram significativos efeitos não desejados. Casos como o programa de biodigestores na Índia, nos meados da década de 1960 e os coletores de névoa no Chile, no fim da década de 1980, são somente duas experiências que ficaram marcadas na literatura como exemplos mal sucedidos de implantação de TS. São vários os fatores que levam as TS a falharem. No âmbito político-institucional, os serviços à comunidade atendida são privatizados; no âmbito socio-institucional há inexistência de estrutura local permanente para a tomada de decisões e gestão da tecnologia; no âmbito sociocultural há desconfiança da população pela tecnologia implementada, bem como há impedimento devido à tabus religiosos e pelo sistema de divisão social do trabalho onde a tecnologia foi adotada e, dentre outros; no âmbito socioeconômico, há problemas de conflitos de direito de propriedade e de atribuição do preço da matéria-prima necessária para os processos da tecnologia (THOMAS, 2009).

A pergunta que têm sido feita é por que as TS fracassam se, diferentemente dos tradicionais desenvolvedores de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), os principais envolvidos com essas tecnologias são os movimentos sociais, cooperativas populares, Organizações Não Governamentais (ONGs), unidades públicas de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), divisões governamentais, organismos descentralizados e empresas públicas? (THOMAS, 2009, p. 27). A resposta que mais comumente tem sido discutida é a de que, apesar de sinalizar integrações de diversos setores da sociedade, inclusive com a presença das próprias comunidades, as organizações envolvidas ainda se limitam a “reunir, organizar, articular e integrar um conjunto de instituições com o propósito de contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável mediante a difusão e a reaplicação em larga escala de TS” (SANTOS, 2008, p. 22).

Ao basear na difusão e reaplicação, as implementações das TS têm sido realizadas em três fases básicas (OTTERLOO, 2009): a adoção de TS como políticas públicas; a apropriação das TS por parte das comunidades e; o desenvolvimento de novas TS. A definição de TS compreendendo um conjunto de produtos, técnicas e metodologias reaplicáveis, desenvolvidas em interação com a comunidade e que reapresentam efetivas soluções de transformação social (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2010) reforça esses

passos. Se, por um lado, essa definição mostra os avanços que as TS representam face às formas anteriores de tecnologia, principalmente ao considerar a participação das comunidades, por outro lado, mostra suas limitações conceituais por focar em um simples conjunto de técnicas e metodologias (OTTERLOO, 2009; DAGNINO, 2010).

O principal entrave para promoção das TS continua sendo sua proximidade conceitual com a perspectiva difusionista, apesar de suas críticas aos modelos de TA. No seu desenvolvimento, continua havendo uma fase de criação, da qual só se torna conhecida quando há um reconhecimento da inovação que a gerou, seja de uma empresa, órgão governamental ou iniciativa comunitária, mas ficando evidente que há um macro-ator (LATOUR, 2000) que detém a responsabilidade da “descoberta” (SERRES, 1996) e dita como ela deve ser reaplicada. Uma fase de transporte, que compreende a definição de quem serão os representantes intermediários dessa tecnologia, ou como disse Callon (1986), quem serão seus porta-vozes e que garantirão sua manutenção, disseminação e originalidade (caixa-preta). E por último o emprego pelos usuários ou consumidores dessa tecnologia, que em consequência de sua aplicabilidade técnica, têm seu uso definidor e condicionador das ações desses usuários. Às comunidades usuárias resta sua aplicação ou, quando muito, a readequação à sua realidade, sendo úteis para validar a eficiência dessa tecnologia e permitir que sua difusão continue.

Com isso, são várias as perguntas que têm sido levantadas e que ainda continuam sem respostas com relação aos estudos em TS (THOMAS, 2009, p. 59). Por exemplo, como uma TS se torna uma solução tecnológica adequada aos problemas sociais nas localidades onde é implantada? Como seus riscos, disfunções e efeitos não desejados são superados? Como a TS é articulada em seus processos rotineiros e nas dinâmicas locais em que é desenvolvida? Que capacidades locais são requeridas para seu desenvolvimento? Como usuários finais (movimentos sociais, ONGs, cooperativas populares, organizações de base, governos e outros) tornam-se participantes do seu processo de implementação? Como o sistema científico e tecnológico local aportam soluções para seus resultados satisfatórios? Como recursos humanos científicos e tecnológicos, altamente qualificados e disponíveis se relacionam na geração de inovações em sua continuidade em diferentes localidades? Como ela é avaliada e administrada? Como possibilita a geração de novas estratégias de desenvolvimento?

Esta tese levanta uma hipótese sobre as dificuldades que os estudos em TS ainda têm para responder perguntas como essas. Apesar de se basear em AST, os estudos em TS faltam assumir os atores como eles devem ser ontologicamente considerados na perspectiva

sociotécnica, ou seja, como atores-redes. A origem da AST advém dos estudos baseados nos conceitos de sistemas tecnológicos, de Thomas Hughes, de ator-rede, associada a Michael Callon, Bruno Latour e John Law e de construtivismo social da tecnologia, dos sociólogos da tecnologia Wiebe Bijker e Trevor Pinch, mas pouco ainda se consideram as bases ontológicas e epistemológicas da Teoria do Ator-Rede para definição e caracterização das TS.

A Teoria do Ator-Rede (TAR) é uma abordagem teórico-metodológica que trata das demandas empíricas e conceituais dos estudos em tecnologia. O seu emprego tem sido uma das maneiras mais efetivas de resolver a dicotomia entre o determinismo tecnológico e o construtivismo social. A TAR concorda com a afirmação do construtivismo social de que os sistemas sociotécnicos são desenvolvidos por meio de negociações entre as pessoas, instituições e organizações, mas faz um argumento adicional de que os artefatos são parte destas negociações também (LATOUR, 1992). Isso não quer dizer que as máquinas pensam como as pessoas e tomam decisões por elas, mas muitas vezes interferem com iguais possibilidades nos cursos dos acontecimentos cotidianos, sendo ambos atuantes e com papéis, muitas vezes, comparáveis nas relações sociotécnicas.

A TAR evidencia que

[...] o novo híbrido social e práticas materiais são restritas e ativadas por práticas híbridas igualmente pré-existent. Isso significa que novas práticas implicam em teorias e versões do social e do mundo material que podem ser diferentes daqueles que existiam antes. No entanto, por causa do cenário de práticas existentes, tais diferenças tendem a ser limitadas e o mundo é sentido – na verdade é constituído – como sólido e obturado. A Teoria Ator-Rede não é relativista, mas também não é realista. Desconstrução é sempre possível, mas, dado o cenário de práticas existentes, também é muito difícil. Conhecimento social e tecnológico, mundo social e seu contexto material, são todos obturados – realmente translocal, desde que eles já carreguem de um lugar para outro as texturas da prática (LAW; SINGLETON, 2000, p. 766, tradução nossa).

Os atores não são, na TAR, entidades absolutas e facilmente distinguíveis a princípio. O ator é um conjunto heterogêneo de elementos (animados e inanimados, naturais ou sociais) que se relacionam de modo diverso, durante um período de tempo suficientemente longo, e que são responsáveis pela “transformação (incorporação de novos elementos, exclusão ou redefinição de outros, reorientação das relações) ou consolidação da rede por eles conformada” (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2010, p. 89). Nas palavras de Latour (1992, p. 175-176, tradução nossa), a TAR mostra que

É a própria sociedade que deve ser repensada de alto a baixo, uma vez que devem ser adicionada a ela os fatos e os artefatos que compõem grande parte dos nossos laços sociais. [...] a coisa coletiva, [...] é muito cheia de seres humanos para se parecer com as velhas tecnologias, mas é muito cheia de não-humanos para se

parecer com as teorias sociais do passado. As massas estão em nossas tradicionais teorias sociais e não na tecnologia supostamente fria, eficiente e desumana.

A observação empírica, caso a caso, dos interesses, negociações, controvérsias e estratégias, associados aos elementos humanos, assim como dos aspectos relativos aos demais elementos não humanos e de sua correspondente resistência e força relativa, como sugere a TAR, é o ponto de partida para entender a dinâmica dos agrupamentos organizativos em que as considerações sociológicas e técnicas estão inextricavelmente ligadas (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2010). Para entender as transformações sociais é preciso desconsiderar os pressupostos causais de que são as mudanças oriundas das organizações que podem levar a geração de novas tecnologias ou, por outro lado, de que são as aplicações tecnológicas organizacionais é que provocam mudanças sociais. A mudança deve ser analisada como um processo translativo e não difusionista.

Na conceituação de translação, as TS ajudam a compor as relações entre os programas de ação em curso pelas interações de atores-redes. São as relações que dão suporte para que programas de ações possam ser desenvolvidos entre diversos atores envolvidos em associações ou substituições, como disse Latour (2001), e não simples processos de transferência e reaplicação de tecnologias. Conceitualmente esses programas são séries de objetivos, passos e intenções que podem ser descritos por um ator, ou vários atores atuando em processos organizativos e transformativos (LATOUR, 2001, p. 205). Diferente dos modelos difusionistas, a translação deixa incerta os resultados finais dos programas de ação em curso. Ela simplesmente indica “[...] deslocamento, tendência, invenção, criação de um vínculo que não existia e que, até certo ponto, modifica os dois originais” (LATOUR, 2001, p. 206).

A translação, diferente de entender as transformações atribuídas às TS como objetos fixos que podem ser simplesmente transmitidos e reaplicados (JUSTESEN; MOURITSEN, 2011), prevê que a mudança “não ocorre linearmente, nem previsivelmente, ela está exatamente onde ocorre o desvio ‘costumeiro’ das práticas que se movem ao longo do tempo e espaço pelas interações de uma multiplicidade de atores” (ALCOUFFE; BERLAND; LEVANT, 2008). As práticas organizacionais possibilitam que mudanças sejam materializadas e significadas em rotinas cotidianas, enquanto essas mesmas rotinas continuam participando das transformações em curso na organização.

Nesse sentido, esta tese levanta outra hipótese. Os estudos em TS apesar de se posicionarem teórico-conceitualmente baseados em AST, faltam reconsiderarem epistemologicamente os estudos envolvendo as organizações, focando simetricamente nas

relações que originam os constantes processos de organizar e não nas virtuais estruturas sociais estáveis e presumivelmente duradouras. Apesar das organizações hoje serem vistas como fenômenos complexos e com múltiplas possibilidades de análise, a maioria dos estudos que as envolvem continua abordando facetas isoladas ou descontextualizadas do todo que compõe as redes organizacionais. Joerges e Czarniawska (1998) afirmam nesse sentido que apesar de uma concordância, quase que geral, de que qualquer organização é um misto de dimensões simbólica, política, material, ou até mesmo prática, muitas pesquisas realizadas têm abordado somente algum ou alguns desses aspectos.

Os estudos organizacionais, como um todo, têm se concentrado muito nos aspectos estruturais e pouco têm sido a ênfase nos aspectos relacionais que dinamizam as redes que compõe as organizações. A ideia de que “as pessoas estão localizadas em micro espaços e são influenciadas e determinadas por macro estruturas ao mesmo tempo em que podem influenciá-las” (ALCADIPANI; TURRETA, 2009, p. 653), conforme debate que tem sido travado entre estrutura e agência, é superada quando analisada pela translação. Nessa perspectiva, há a possibilidade de sair do “mundo único e mágico de estruturas e sistemas” como argumentou Andrade (2004b, p. 11), e empregar os conceitos da TAR para suscitar novas perspectivas de análises e novas formas de entender o cotidiano organizacional. Nesse sentido,

Ao invés de privilegiar macro ou micro análises, agência ou estrutura, humanos ou não-humanos, a ideia é iniciar a análise sem noções pré-estabelecidas nos processos construtivos. A TAR pode contribuir com os estudos organizacionais, fundamentalmente, por não considerar organizações como entidades relativamente estáveis que possuem fronteiras claras, mas sim como o arranjo de redes heterogêneas que estão em constante processo de alteração, mudança e estabilização. Dessa forma, as organizações passam a ser vistas como resultados parciais que precisam ser explicados de maneira empírica, destacando que ao invés de estudar pessoas e estruturas sociais nas organizações, é fundamental compreendê-las como um conjunto de eventos e processos que não seguem, necessariamente, nenhuma lógica comum (ALCADIPANI; TURETA, 2009, p. 659).

A TAR oferece a possibilidade de analisar organizações “como complexas e instáveis, sem assumir como certo a existência de fronteiras claras, permitindo focar no constante processo de organizar” (ALCADIPANI; TURETA, 2009, p. 659). Isso implica dizer que estruturas organizacionais nunca são idênticas e cada uma é construída constantemente em contextos locais e específicos. De modo geral, não existe um sistema macrossocial, por um lado, nem um conjunto de partes microssociais, por outro (LAW, 1992, p. 2), o que existe, de fato, são redes heterogêneas formadas por padrões diversos que envolvem simultaneamente sociedade, organizações, agentes e máquinas. Law (1992) chama atenção para o fato de que as

organizações são processos estáveis unicamente momentâneos, sendo a TAR útil para perceber como padrões são gerados e como efeitos organizacionais ocorrem.

Reposicionando as organizações como efeitos precários e provisórios, pela perspectiva da TAR, os artefatos e máquinas, até então negligenciados nas análises de geração dos padrões e efeitos organizacionais, se tornam de significativa relevância nos estudos sociotécnicos. Uma das características principais dos artefatos é ter papel chave nas ações que definem o desenvolvimento das rotinas organizacionais (FELDMAN; PENTLAND, 2003; PENTLAND; FELDMAN, 2005; D'DADDERIO, 2008, 2011), já que as rotinas são consequências diretas dos repetitivos e reconhecíveis padrões oriundos de ações interdependentes realizadas pelos diversos atores em rede (PENTLAND; FELDMAN, 2008, p. 236). Os artefatos são relevantes de serem considerados, pois agem tanto na emergência como na persistência das rotinas e, em consequência, na desestabilização ou na manutenção dos padrões de ações (D'DADDERIO, 2011). Em outras palavras, ao reconceituar a discussão sociotécnica a partir da TAR, os artefatos atuam ajudando na definição de “pontos de passagem obrigatórios” (CALLON, 1986) possibilitando ou restringindo transformações sociais, performando ou estabilizando ações de outros atores (PENTLAND; FELDMAN, 2008, D'DADDERIO, 2011).

Em consequência, uma TS não é uma realização humana nem um artefato técnico. Por um lado, está claro, conforme já discuti a AST, que as mesmas não são *hardwares*, que dizem respeito unicamente ao emprego de máquinas nas atividades produtivas (ORLIKOWSKI, 1991) na melhoria das condições dos padrões técnico-econômicos atuais. Por outro lado, a tecnologia que participa do processo transformativo da organização não é eminentemente social. Não é possível considerar a tecnologia e ignorar a agência humana ou, por outro lado, focar nas interações sociais e ignorar a tecnologia (VOLKOFF; STRONG; ELMES, 2007). Para Barley (1990), do mesmo modo que uma mudança na perspectiva social pode ser restringida pelas condições materiais da tecnologia, as limitações tecnológicas podem resultar em forças sociais que continuarão a permitir essa mudança. É nesse sentido que essa tese sugere, a partir dos pressupostos ontológicos e epistemológicos da TAR, superar limitações conceituais lineares em termos de transferência e difusão por meio de integrações dinâmicas entre atores-redes permitindo ressignificar os aspectos teóricos e empíricos das TS.

Como se dá, em consequência desses pressupostos, a implementação e reaplicação de TS? Essa pergunta é relevante na medida em que, ao se basear na TAR, não se têm, linearmente, implementação e reaplicação de TS na geração de mudanças. Para compreender as transformações há que reconfigurar a relação entre tecnologia e organização de maneira a

“examinar o processo de negociação em que os diferentes atores trabalham para inscrever uns aos outros como aliados por meio dos quais seus interesses são trasladados e se tornam alinhados” (LAW, 1992 apud VOLKOF; STRONG; ELMES, 2007, p. 834). A própria mudança é um efeito, pois as inter-relações entre pessoas, ferramentas, tarefas e forma organizacional, ao mesmo tempo em que compõe um sistema sociotécnico (EMERY, 1972; TRIST, 1981) interligam, organização e tecnologia (PENTLAND; FELDMAN, 2007), na constituição e caracterização das mudanças organizacionais. É nesse sentido que o presente estudo parte da tese de que as bases sociotécnicas (pacotes de adequação) em que se baseiam as implementações e reaplicações das TS, visando mudanças e transformações sociais são, como os próprios atores envolvidos nessas implementações e reaplicações, não unicamente causas, mas também os próprios efeitos das translações dos atores-redes.

Para uma verificação empírica dessa tese, foi escolhida a Pedagogia da Alternância (PA). A PA é um caso de TS que trata de educação formal básica para filhos de agricultores familiares e que têm contribuído na conceituação de educação do campo no Brasil (Anexo A). A PA baseia-se na formação de jovens rurais por meio do envolvimento e participação das famílias, preparando-os para permanecer na propriedade familiar e promover melhorias, principalmente, nos aspectos gerenciais e produtivos das atividades agrícolas (BARRIONUEVO, 2004). Ela é conhecida por fazer uma sincronia entre a escola e o trabalho, permitindo que o jovem continue estudando sem precisar se desvincular da realidade familiar, auxiliando nas atividades da família com sua participação e envolvimento. Dentre os objetivos da PA está o desenvolvimento da realidade socioprofissional do jovem, a promoção do desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da família do aluno, e consequente da comunidade, propiciando-lhe condições de fixar-se ao seu meio (GNOATTO et al, 2006). Além disso, sua aplicação visa oferecer aos jovens uma formação que lhes permita descobrir a sua vocação e desenvolver um projeto profissional ou projeto de vida, juntamente com suas famílias e nas comunidades em que vivem, abrindo as possibilidades de inserção profissional e atuação empreendedora, agindo como agentes de transformação de seu meio socioprofissional (FONSECA, 2008).

Para Nascimento (2005), a PA possui três objetivos formativos que podem ser caracterizados como: 1) uma formação técnica e prática voltada para a aprendizagem da agricultura; 2) uma formação geral ou integral que compreende a assimilação dos conhecimentos teóricos globais e, principalmente, locais e; 3) uma formação humana centrada em valores cristãos. Pedagogicamente, a PA é um processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços diferenciados e alternados. “O primeiro é o espaço familiar e a

comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão).” (PALITOT, 2007, p. 18). Estes períodos alternados variam de aplicação para aplicação, onde trabalho e experiências sociais do meio integram o currículo, constituindo os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa.

A PA é aplicada, geralmente, por uma organização educativa composta pelas famílias, profissionais e outros agentes comunitários. No Brasil, as organizações que trabalham com a PA são conhecidas como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Esses Centros possuem uma proposta específica de formação de jovens rurais, baseando-se em quatro princípios. Primeiro, uma associação responsável pelo processo educativo liderado pelas próprias famílias; segundo, com uma missão de oferecer uma formação integral aos jovens tanto profissional e intelectual, quanto social, político, cultural, espiritual e humano; terceiro, com uma preocupação com o desenvolvimento local e; por último, aplicar a metodologia pedagógica específica da PA ao fazer a alternância entre o meio socioprofissional e o Centro Educativo.

Puig Calvó (2006, p. 57) define os CEFFAs como sendo uma “associação de famílias, pessoas e instituições, que buscam solucionar uma problemática comum de evolução e desenvolvimento local por meio de atividades de formação, principalmente de jovens, porém sem excluir os adultos”. E, em consequência, para Puig Calvó (2006, p. 64), o propósito geral da organização é “conseguir a promoção e o desenvolvimento sustentável das pessoas e de seu próprio meio social, a curto, médio e longo prazo, por meio de atividades de formação integral, principalmente adolescentes, mas também de jovens e adultos”.

Essa definição e esse propósito evidenciam os quatros pilares, como são chamados na literatura sobre os CEFFAs, essenciais na constituição da organização. Para Puig Calvó (2006) há, na constituição da organização, uma necessidade de participação, baseada na associação de famílias e que alie também as comunidades, instituições locais, profissionais e outros agentes de promoção ambiental, envolvendo todos na gestão e no desenvolvimento da organização. Há também a necessidade de uma formação integral das pessoas e que possibilite-as para um projeto de vida e de melhorias das condições locais. Além disso, deve estar voltada para o desenvolvimento local por meio de atividades de educação de jovens e adultos, tornando-os atores do progresso de seu próprio ambiente. E, ainda, que trabalhe a metodologia própria da Pedagogia da Alternância, sempre com uma interação entre educação escolar e ambiente socioprofissional.

O surgimento dessa TS data da década de 1930, na Vila de Lot-et-Garonne, na França, por iniciativa de um grupo de agricultores que buscavam educação para seus filhos e melhorias produtivas para suas propriedades familiares (BURGHGRAVE, 2003).

[...] para entendermos o processo melhor temos de voltar na história e compreender o contexto em que nasceu e cresceu a experiência na França no período entre-guerra. O mundo rural vivia uma situação extremamente difícil e a crise era geral. O êxodo já era realidade e os jovens não encontravam nenhuma perspectiva de permanência digna no campo, não dispendo inclusive de nenhuma escola ou formação adaptada a sua situação familiar e profissional. Insatisfeitos com esta situação, um pequeno grupo de agricultores, com a ajuda do cura local, encontrou uma alternativa educacional que motivasse os jovens a permanecer no meio, oferecendo-lhes a oportunidade de se preparar melhor para o exercício de sua profissão na propriedade familiar, sem negligenciar todavia os outros aspectos da vida [...] (BURGHGRAVE, 2003, p. 16).

Os agricultores articularam um itinerário para os jovens, de maneira que eles permaneciam uma semana na Casa Paroquial, aprendendo conteúdos formais, éticos e religiosos com o Pároco e três semanas na propriedade familiar, aprendendo com a família sobre as atividades da agricultura e da participação comunitária (UNEFAB, 2005). Essa experiência iniciada na Vila de Lot-et-Garonne continuou sendo aperfeiçoada, transferindo-se em 1937 para Lauzun, na França. Em poucos anos, já existiam mais de 50 Centros aplicando essa metodologia na França. Os agricultores, por meio de uma associação de famílias, implantavam os Centros educativos, buscavam recursos para manutenção das despesas nos períodos em que os jovens permaneciam no centro escolar e definiam sobre a continuidade de sua formação, inclusive sobre os aspectos legais de reconhecimento junto ao sistema de ensino francês.

Ocasionado, principalmente, pelas ausências de políticas públicas para promoção das mudanças sociais, técnicas e produtivas nas diversas regiões em que os agricultores se mobilizaram em torno da sua implantação, essa experiência educativa e organizativa se expandiu rapidamente para outros países. Primeiro foi na Itália, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, onde o modelo da PA foi visto como uma alternativa democrática e viável para ajudar na reconstrução sócio-política das comunidades no Pós-Guerra (NOSELLA, 1977). Logo em seguida, na década de 1960, se expande para a África, primeiramente no Senegal, em uma realidade marcada pelo patriarcalismo, a ausência de educação básica e técnicas agropecuárias muito incipientes se comparadas à realidade europeia. Na final da década de 1960, a PA já podia ser vista também em outros países europeus, como a Espanha, e na América Latina, como Argentina e Brasil (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002). As realidades onde os Centros de aplicação da PA foram

instalados eram marcadas pela pouca infraestrutura básica, ausência de ensino regular e baixas condições socioeconômicas das famílias agricultoras. Em casos como o Brasil, havia uma forte mobilização popular, principalmente a partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e outras articulações comunitárias no campo.

Hoje no mundo existem aproximadamente 1200 Centros, espalhados por quase todos os continentes¹. No Brasil, conhecidos como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), o primeiro Centro foi fundado em 1968, no Espírito Santo, se espalhando rapidamente por todo o território nacional (UNEFAB, 2010). Hoje são 268² em funcionamento no País. Inclusive Estados novos e mais distantes do Espírito Santo, onde se iniciou o primeiro Centro, também têm a PA sendo aplicada.

Em Rondônia são sete Centros em funcionamento, quatro desses iniciados no final da década de 1980 e início de 1990 e que por muito tempo permaneceram sendo os únicos a aplicarem a PA no Estado. Por ser um Estado novo, se comparado a estados de outras regiões do Brasil, principalmente aos estados do Nordeste, Sul e Sudeste, seu desenvolvimento mais significativo se dá somente a partir do século XX, baseando-se na extração do látex e de madeiras, na garimpagem de ouro e cassiterita e na agropecuária com uso intensivo de recursos naturais. Para desenvolvimento dessas atividades houve um povoamento desordenado por meio, principalmente, de famílias de outros Estados sem condições econômicas, formando uma zona rural sem infraestrutura, baixas condições econômicas, altas concentrações de doenças tropicais e quase inexistência de educação formal (OLIVEIRA, 2001).

Recentemente tem crescido o número de Centros com aplicação da PA no Estado. A partir de 2010 o número passa de quatro para sete e a nova gestão do Governo do Estado veiculou, logo após vencer o pleito eleitoral de 2010, que haveria uma política de incentivo à expansão da PA como forma de melhorar e universalizar a educação do campo e promover desenvolvimento sustentável. Isso implicou questionar como foi o processo de implementação da PA para que ela se tornasse uma TS viável à melhoria das condições de vida das comunidades envolvidas e/ou atendidas e como se dá seu processo de reaplicação, como é o caso que está ocorrendo no estado de Rondônia.

Essas questões definiram a PA como o caso empírico a ser estudado. Além de fazer uma investigação das translações da PA desde sua origem, foi realizada uma observação participante para acompanhar como têm se dado a expansão da PA em todo o estado de

¹ <http://www.mfr.asso.fr/pages/accueil.aspx>

² Resultado de uma pesquisa encomendada pela SECADI/MEC em 2013.

Rondônia. O principal propósito foi analisar como as bases sociotécnicas originárias de uma TS como a PA são transladadas em rotinas geradoras de mudanças e transformações sociais, baseando-se na tese de que, ao invés de ser promotora de transformações sociais, a PA é também um efeito direto das próprias atuações rotineiras dos atores envolvidos em redes associativas (sociotécnicas) e que definem seus próprios meios translativos.

1.1 Problema de Pesquisa

A principal questão que norteou a pesquisa foi: como as bases sociotécnicas originárias de uma Tecnologia Social como a Pedagogia da Alternância transladam em rotinas consideradas geradoras de mudanças e transformações sociais?

1.2 Objetivos da Pesquisa

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar como as bases sociotécnicas originárias de uma Tecnologia Social como a Pedagogia da Alternância transladam em rotinas consideradas geradoras de mudanças e transformações sociais.

1.2.2 Objetivos Específicos

- (1) Investigar as bases sociotécnicas de formação da Pedagogia da Alternância na França;
- (2) Examinar as translações de formação das rotinas da Pedagogia da Alternância na França;
- (3) Examinar as translações de expansão da Pedagogia da Alternância;
- (4) Investigar as bases sociotécnicas de formação e translação da Pedagogia da Alternância no estado de Rondônia;
- (5) Analisar as translações de expansão da Pedagogia da Alternância no estado de Rondônia;

1.3 Justificativa

Espera-se com esse trabalho, contribuir teoricamente, dentre outras correntes, com a TAR. A TAR, apesar de presente nos estudos organizacionais, é pouco explorada no Brasil e principalmente nos estudos organizacionais brasileiros (ANDRADE, 2004b; ALCADIPANI;

TURETA, 2009). Do mesmo modo, o aprofundamento em áreas diretamente relacionadas à ciência e tecnologia pode trazer significativas contribuições para a área das organizações, de modo geral e, em especial, para os estudos que vêm sendo desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPE.

Com relação aos estudos voltados para TS, a diversificação de temas e conceitos, por si só, já justifica um aprofundamento teórico mais consistente para discutir as bases da TS. Muitos são os conceitos e muitas são as inter-relações entre eles, mas pouco se sabe sobre suas efetivas contribuições para trabalhos empíricos. Brandão (2001, p. 34) mostra como dispersos estão os conceitos ao tratarem de uma visão tecnológica “alternativa” às visões tradicionais:

Tecnologia alternativa, tecnologia utópica, tecnologia intermediária, tecnologia adequada, tecnologia socialmente apropriada, tecnologia ambientalmente apropriada, tecnologia adaptada ao meio ambiente, tecnologia correta, tecnologia ecológica, tecnologia limpa, tecnologia não-violenta, tecnologia não-agressiva ou suave, tecnologia branda, tecnologia doce, tecnologia racional, tecnologia humana, tecnologia de auto-ajuda, tecnologia progressiva, tecnologia popular, tecnologia do povo, tecnologia orientada para o povo, tecnologia orientada para a sociedade, tecnologia democrática, tecnologia comunitária, tecnologia de vila, tecnologia radical, tecnologia emancipadora, tecnologia libertária, tecnologia liberatória, tecnologia de baixo custo, tecnologia da escassez, tecnologia adaptativa, tecnologia de sobrevivência e tecnologia poupadora de capital.

Do mesmo modo, a opção por uma perspectiva tecnocientífica se apresenta como um esforço válido para capturar a multidimensionalidade das diversas e complexas possibilidades de pesquisa em que as tecnologias e rotinas estão inseridas hoje nos estudos organizacionais. É possível dizer que as TS abrangem essa diversidade de perspectivas e, conseqüentemente, demarca um relevante campo conceitual estudado. Mas, por outro lado, esses campos conceituais estão ligados à geração de habilidades e resolução de problemas para déficits pontuais e específicos. Há uma necessidade hoje de superar essas limitações de concepções lineares em termos de “transferência” e “difusão”, principalmente mediante a percepção de dinâmicas de integração em sistemas sociotécnicos e processos de redefinição de tecnologias (THOMAS; FRESSOLI, 2010) como se pretende nesta tese.

Não se pode negar também que o desenvolvimento de estudos na área da presente tese implica, muito além do social obviamente, em entender também mais apropriadamente aspectos tanto econômicos como produtivos e técnicos, já que será possível estudar com mais propriedade as associações que as organizações têm naturalmente formado. Além do mais, a tese pode contribuir com as pesquisas na área dos estudos organizacionais, contribuindo para o redirecionamento das pesquisas até então focadas nas diversas “caixas-pretas” (tecnologia,

sociedade, organizações e outras) para as suas inter-relações, associações e composições que são continuamente formadas.

Para Neder e Thomas (2010), focar na análise sociotécnica constitui, na atualidade, um dos principais temas que podem significativamente contribuir para o avanço do entendimento da TS como campo científico, já que, conforme dito por Bijker (1993, p.125), a abordagem sociotécnica, “[...] não é meramente uma combinação íntima de fatores sociais e técnicos, é algo *sui generis*. Conjuntos sociotécnicos, em vez de artefatos técnicos ou instituições sociais, tornam-se nossa unidade de análise. E processos sociotécnicos constituem os padrões discernidos pelos nossos conceitos teóricos”.

Complementarmente, a literatura tem destacado uma grande demanda por estudos que abordem a TS. Mas, por outro lado, conforme ressaltado por Neder e Thomas (2010), um dos maiores obstáculos associados ao desenvolvimento de ferramentas teóricas com relação a TS é a ausência de análises empíricas. A maioria das informações sobre TS vem de fontes de livros, guias de recursos disponíveis por grupos de trabalhos especializados ou, simplesmente, por meio de estoques de experiências. Assim, a presente tese pode suscitar novas discussões sobre o desenvolvimento de teorias acerca da TS no Brasil.

Do mesmo modo, a escolha empírica torna-se relevante pela peculiaridade do caso escolhido. A disseminação da PA, desde os países de primeiro mundo, como Itália e Portugal, na Europa, passando pelos emergentes, como Brasil e Argentina, na América Latina, a países notadamente pobres, como Ruanda e Senegal, na África, pode indicar uma universalidade da proposta, o que fortalece a escolha dessa iniciativa de TS para análise. Não caracterizando uma iniciativa que atende satisfatoriamente somente a espaços específicos, mas universalizada em diferentes contextos.

1.4 Estrutura da Tese

Além dessa introdução, a tese é composta por mais seis capítulos e as considerações finais. No capítulo 2 é apresentada a TAR e suas principais bases ontológicas e epistemológicas. Inicialmente é feita uma discussão ampla sobre as origens e posicionamentos da TAR, apresentando a irredutibilidade como sua ontologia e a simetria generalizada como base epistemológica, destacando as implicações desses posicionamentos para pesquisas empíricas. É apresentado também os conceitos de ação, translação, rotinas e mudanças e como eles estão, em uma análise pela TAR, imbricados. O destaque desse capítulo é a ênfase na necessidade de reposicionar o conceito de mudança para além do que é normalmente

presumido nos estudos organizacionais. A translação é assumida como um conceito basilar para compreender a mudança organizacional.

No capítulo 3 é apresentado o delineamento da pesquisa. Evidencia que a pesquisa foi baseada em um estudo de caso. Mostra os critérios que foram adotados para a escolha da PA como caso intrínseco da pesquisa e detalha os principais aspectos e características dessa TS. Além disso, mostra que os procedimentos foram realizados em duas fases de coleta e análise dos dados e que as análises foram realizadas por meio do acompanhamento das translações identificadas, tanto nos documentos, como nas entrevistas e observação participante realizadas.

No capítulo 4 é delineado sobre a origem da PA. Primeiro é mostrado como são colocados pontos de passagens obrigatórios à Igreja e ao Estado na definição das primeiras evidências da PA. Mostra também como movimentos de grandes amplitudes na época como personalismo e o movimento de *Sillon* corroboraram as translações específicas da PA, revelando como aspectos micro e macro das relações estão diretamente imbricados. São destacados também os principais atores que participaram das primeiras translações e como programas de ação foram definidos para que houvesse a materialidade da PA. O capítulo termina evidenciando como há uma mobilização em torno da PA que a torna uma tecnologia aparentemente fechada e sua translação para outras regiões e países parece se tornar possível.

No capítulo 5 são mostrados os ordenamentos necessários para que a PA fosse amplamente conhecida. Quatro estratégias são identificadas resultantes da atuação dos atores-rede. Uma primeira que assegura a manutenção dos objetivos; uma segunda que permite a presença e participação de muitos aliados, tanto humanos como não-humanos e que possibilita a realização de programas de ação; uma terceira estratégia que assegura que controvérsias sejam resolvidas e; uma última que assegura o futuro das inscrições e que perpetua as características aparentemente definidoras da PA.

No capítulo 6 são apresentadas as translações que definiram a PA no Estado de Rondônia. São destacadas as principais conduções da PA ao longo da década de 1990 e como os atores, por um lado, estiveram imbricados em manter a PA e, por outro, foram mantidos vinculados à sua execução. São abordados sobre os projetos de expansão e como a PA vai se constituindo como a própria mudança por onde sua implementação, ou iniciativa de implementação, acontece. Além de uma “filosofia de mudança”, muitos são os atores constituintes e constituídos nas suas translações ao longo das décadas desde seus primeiros registros no Estado. A PA só pode ser vista como uma construção das próprias associações de atores, por mais que ela pareça universalizada.

O capítulo 7 mostra como a aplicação da PA é uma questão de “mobilização social”, como consideram os próprios atores envolvidos nas associações estudadas. Ao relatar as mobilizações que estão, na atualidade, transladando a PA, evidencia-se como a PA está inserida em associações mais amplas e que faz dela muito mais um efeito das transformações ocorridas do que uma tecnologia transformadora. O capítulo mostra ainda como a PA translada como um conjunto relacional de atores e não por definição e interesse de um único ator, como pressupôs, no princípio, o Governo do Estado.

Na sequência são feitas as considerações finais, analisando o transladar da PA, tanto no que diz respeito à sua implementação, como reaplicação. Mostra que no caso estudado, esses elementos não estão dissociados, pois a PA é uma construção a partir de associações e redes específicas, precisando ser considerada somente nessa rede, pois inexistiu em todos os momentos e lugares analisados uma tecnologia autônoma e independente, como é pressuposto existir ao analisar uma TS. A PA é um elemento da rede de atores (re)significada a todo momento. É mostrado também como, ao discutir uma TS como a PA, é preciso focar nas relações e atuação dos atores e não especificamente nas TS, pois os mesmos a todo momento aceitam, rejeitam, implementam e aplicam muitas diferentes tecnologias, dependendo de seus interesses e deslocamentos. A força está na rede e não nos meios materiais que os atores momentaneamente dispõem. Foi destacado também que atores externos, como o governo, que intentam mudar as bases organizativas e associativas das associações de atores, têm êxito na medida em que se associam nas redes de atores e passam a transladar interesses conjuntamente nessas associações, mesmo sendo, às vezes, interesses e papéis diferentes dos inicialmente propostos. Por último, são apresentadas também as limitações da pesquisa e sugerem-se ao final, duas vertentes para realização de futuros trabalhos de investigação relevantes a serem desenvolvidos.

2 TEORIA DO ATOR-REDE (TAR)

2.1 Considerações iniciais sobre a TAR

A Teoria do Ator-Rede (TAR) é uma perspectiva teórico-metodológica que vem sendo elaborada desde a década de 1980 (LAW, 2007). Dentre as correntes teóricas que influenciaram seus primeiros trabalhos estão a Semiótica Greimasiana (GREIMAS; COURTÉS, 1979); as Filosofias de Gilles Deleuze (DELEUZE; GUATTARI, 1987) e Michel Serres (SERRES, 1990; 1996); os Sistemas Tecnológicos de Thomas Hughes (HUGHES, 1983, 1987); a Sociologia de David Bloor (BLOOR; 2009) e a Etnometodologia de Harold Garfinkel (GARFINKEL, 1967).

Entre os trabalhos teórico-empíricos que definiram seus principais conceitos está o artigo de Bruno Latour e Michel Callon, intitulado *Unscrewing the big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so*, datado de 1981, do qual foi base para que fossem desenvolvidos três outros trabalhos seminais: o artigo *Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay*, desenvolvido por Callon (1986); o livro *The pasteurization of France*, de autoria de Latour (1988a) e o artigo intitulado *On the methods of long distance control: vessels, navigation, and the portuguese route to India*, desenvolvido por John Law (1986).

A partir desses trabalhos, cada vez mais foi se constituindo uma linha de investigação que ficou conhecida inicialmente na França como *Acteur Reseau* e consolidando-se na língua inglesa como *Actor-Network Theory* (ANT). Traduzida para o Brasil como Teoria do Ator-Rede, a TAR, teórico e empiricamente, inverte a lógica comumente empregada pelos estudos nas áreas de Ciência e Tecnologia e, ao invés de atribuir a elementos como poder, tamanho, estrutura, agência e outros (meta)construtos a responsabilidade das causas das transformações sociais e técnicas, os colocam como efeitos, isto é, como consequências temporárias de redes relacionais heterogêneas que indistinguem puros elementos sociais ou técnicos.

A TAR, de um modo geral, trata dos vínculos e relações entre atores e as redes que os caracterizam. Mas não vínculos sociais como é discutido na Sociologia, pois para Latour (2012), a TAR pode ser considerada a “sociologia das associações de coletivos” ao invés de sociedade. O coletivo se refere às associações de pessoas, materiais, textos e todos os demais atores envolvidos em relações sociotécnicas e que delineiam redes únicas e específicas, mesmo sendo, às vezes, de forma provisória. Na sociedade já estão assentadas as diferenças

entre natural e social, enquanto o coletivo não “remete a uma unidade já feita, mas a um procedimento para *coligar* as associações de humanos e não-humanos” (LATOUR, 2004a, p. 373, grifo do autor). No coletivo não é possível supor que serão os humanos quem determinarão os efeitos das redes. Há, além do âmbito do social, atores que modificam e alteram as formações indiferentes da atuação dos humanos. A TAR pressupõe que

[...] há algumas associações que são algumas vezes chamadas de "social" (associações de 'corpos'). E que algumas outras vezes são chamadas de "técnica" (associações de 'materiais'). Não precisamos nos preocupar mais com essas associações a não ser nas diferenças entre o que pode ser colocado em caixas-pretas³ e que permanecerá aberta para futuras negociações (CALLON, LATOUR, 1981, p. 285-286, tradução nossa).

A sociedade, para TAR, não é somente um “conjunto de pessoas em um sistema de organização coletiva” (DICIONÁRIO AULETE DIGITAL, 2013). Os seres humanos formam uma rede (social) somente se considerar os materiais presentes que os interligam e os definem. Na visão da TAR, as explicações das Ciências Sociais se baseiam, cotidianamente, somente nos humanos e secundariza a presença dos objetos ou, por outro lado, focaliza nas tecnologias e separa em planos diferentes os humanos e os materiais implicados nas relações estudadas. A divisão ontológica entre os humanos e não-humanos pressuposta nesses estudos é, para a TAR, uma das principais dificuldades de efetivamente revelar o “tecido social” da qual a sociedade é formada.

A partir da TAR, passa-se a afirmar que a pessoa não estabelece suas relações por meio unicamente de seu corpo e mente. As relações humanas são definidas inextricavelmente na presença de materiais. Os materiais, por outro lado, só podem ser caracterizados a partir de sua interação com a presença humana. Isso faz de cada ser humano e de cada objeto “[...] um efeito produzido por uma rede de materiais interativos e heterogêneos” (LAW, 1992, p. 4). Essa rede heterogênea é ao mesmo tempo causa e consequência dessas interações. Os humanos e objetos atuam indissociadamente, formando-se em atores compósitos e irreduzíveis a um corpo (humano) ou material isoladamente. Isso impossibilita separar humano e não-humano em distintas posições ontológicas. Os humanos, com a TAR, deixam de serem vistos como atores sociais, formados unicamente pela sua presença física e mental e passam a ser estudados, em conexões com os materiais, como atores redes, ou seja, são simultaneamente

³ “A expressão caixa-preta é usada em cibernética sempre que uma máquina ou conjunto de comandos se revela complexo demais.” (LATOUR, 2000, p. 14). Para Freire (2006, p. 61), Latour “toma de empréstimo da cibernética a expressão caixa-preta para designar os fatos científicos tomados como indubitáveis, como, por exemplo, a dupla hélice do DNA. Para ele, fazer um flashback dessas caixas-pretas certinhas, frias e indubitáveis, permite revelar as incertezas, trabalhos, decisões, concorrências e controvérsias produzidas no processo de sua construção”. Costumeiramente na TAR se usa a expressão para designar um fato plenamente aceito ou um objeto não problemático (LATOUR, 2000, p. 216).

constituintes e constituídos nas interações. As interações são muito mais sociomateriais do que estritamente sociais.

Por meio da ideia de atores redes em oposição ao ator social, a TAR tornou-se “[...] uma resposta à tendência da sociologia que coloca entre parênteses o não humano, seja ele tecnológico ou natural” (LEE, BROWN, 1998, p. 222) e coloca-o no mesmo plano constituído pelos humanos. As organizações, por exemplo, estudadas nas Ciências Sociais como meios instrumentais para que os humanos alcancem seus objetivos, passam a ser vistas na TAR, como redes ordenadas provisoriamente oriundas das relações e interações de atores redes em contínuos processos associativos e dissociativos. Tanto as organizações como outros ordenamentos (como a família, um computador, a economia etc.) são estabilizações provisórias negociadas em extensas redes heterogêneas de pessoas, materiais e outros elementos, se apresentando ora de maneira única, simples e estruturada, ora caótica, desordenada e complexa, em virtude dos diversos e diferentes deslocamentos dos atores na rede.

O que é comumente convencionado como Social passa a ter outro sentido na TAR. O social, ao invés de ser compreendido como um conjunto de características que difere os diversos grupos humanos (LATOUR, 2012), organizados independente e estruturalmente, deve ser entendido pelas suas raízes etimológicas e considerar o ‘socio’, somente na perspectiva de “unir, associar, fazer ou ter em comum” (STRUM; LATOUR, 1987, p.793). O social se assemelha mais a um verbo (associar) do que a uma entidade absoluta (Social), se apresentando no cotidiano das relações como processos e movimentos na qual a atuação dos atores pode ser compreendida e descrita (CALLON; LATOUR, 1981). Diferente de um Social que explica as formações e conformações do mundo, o que se presencia cotidianamente são apenas efeitos temporários das interações dos atores. Para Law (1992), o natural, o técnico e o social, apesar de apresentarem cotidianamente separados e representados por atores que se parecem entidades absolutas, empiricamente nada mais são do que “redes de certos padrões de materiais heterogêneos” (LAW, 1992, p. 2).

A TAR é uma abordagem que redefine o conceito de social e passa a significar um conjunto de trabalhos que se distinguem dos estudos Construcionistas da Tecnologia (MACKENZIE; WAJCMAN, 1985; BIJKER; HUGHES; PINCH, 1987; BIJKER, 1993) como um todo. Isso principalmente ao afirmar que, diferentemente do que evidencia o construtivismo, não faz sentido considerar apenas os indivíduos na construção da realidade social, pois apesar da participação humana na existência dos deslocamentos e mudanças que define e estabiliza uma determinada realidade considerada, essas mudanças são ocasionadas

pelas performances dos atores, sendo esses constituídos nas próprias interações e não designados *a priori*, como são situados os humanos e os objetos pelo construtivismo social. Além disso, a possibilidade de existência de uma realidade não está nem polarizada do lado da natureza para que alguém ou alguma coisa possa ser considerado indiscutivelmente como real e que o realismo empírico possa explicar, nem é construída unicamente pela Sociedade para que possa ser desvendada pelo construtivismo (LATOURE, 1994a). Latour (1994a, p. 84) destaca que

[...] Os que desejarem manter-se exatamente no meio [entre construtivismo e realismo] inventarão inúmeras combinações para separar a natureza da sociedade (ou sujeito), alternando a "dimensão simbólica" das coisas com a "dimensão natural" das sociedades. Outros, mais imperialistas, tentarão naturalizar a sociedade integrando-a na natureza, ou então socializar a natureza, fazendo com que seja digerida pela sociedade (ou, o que é mais difícil, pelo sujeito). Entretanto, estas referências e estes debates continuam a ser unidimensionais. Classificar todas as entidades segundo uma única linha que vai da natureza a sociedade seria o mesmo que elaborar mapas geográficos somente com a longitude, o que os reduziria a um único traço!

Para estudos baseados na TAR, é preciso considerar certo relativismo diante da realidade, não se sujeitando cegamente nem ao realismo nem ao construtivismo, mas não os negando também a princípio. Os objetos, as coisas, os humanos e suas realizações e interações são concretas o suficiente para não serem ignoradas ou que a possibilidade de conhecê-los precise ser colocada à prova, por isso não é possível desconsiderar o realismo como fazem os construtivistas. Por outro lado, há fatos demais sendo continuamente construídos por uma infinidade de atores para que a construção da realidade possa ser igualmente colocada em dúvida. Certo relativismo, portanto, permite duvidar da generalidade das interações e orienta para as especificidades das relações. Os estudos em Ciência e Tecnologia, no entendimento da TAR, são construtivistas por acompanhar os atores em suas construções coletivas. São também realistas por considerar os atores real e empiricamente na formação e deslocamento de suas redes e interações. Mas é preciso, contudo, ser relativista e considerar somente atores-redes, com existência incerta e que a qualquer momento podem não mais participar das construções sociotécnicas da qual estão envolvidos.

O que é comumente denominado de realidade é, para a TAR, o resultado das convenções, interações e ações dos atores-redes e não uma existência dada *a priori*. São as negociações entre os atores que definem o que será duradouro ou provisório, rápido ou demorado, efêmero ou perene, local ou global, simples ou complexo, tomado como certo (real) ou construído. O real é o que resiste às negociações e permite ser identificado e localizado em uma rede de atores. A resistência que permite que algo seja considerado real,

contudo, não é definitiva, ela está sempre em um contínuo entre estabilidade e mudança. Algumas coisas resistem às negociações e permanecem reais, outras perdem suas identidades e são continuamente transformadas. A realidade, para a TAR, são os “gradientes de resistência” das negociações e interações, ou seja, são as possibilidades de durabilidade dos vínculos estabelecidos pelos atores. Somente o que resiste e permanece rastreável pode ser considerado real (LATOUR, 1988a).

Nas relações que definem esses gradientes de resistência não é possível pressupor que uns poucos atores agem enquanto os demais são passivamente transportados durante os descolamentos que delineiam a realidade. Nos estudos das Ciências Sociais, é comumente convencionado que uns poucos fazem uso da ação, produzindo inovações, técnicas, tecnologias e empreendimentos das mais diversas formas e muitos intermediários transportam os resultados dessas realizações (LATOUR, 1994a). Para esses estudos, os intermediários são consumidores passivos e dependentes das inovações. O que deve ser estudado são os produtores de inovações, pois eles são os geradores de mudanças e transformações sociais. Conceitualmente um intermediário leva as causas a seus efeitos sem alterá-las, servindo apenas de meio de transporte, podendo ser definido como “aquilo que transporta significado ou força sem transformá-los” (LATOUR, 2012, p. 65).

No entendimento da TAR, para condução dos gradientes resistivos da realidade, os atores que transportam as inovações são mediadores e não intermediários. Na mediação, o transporte é tão relevante quanto a inovação em si. A realidade é modificada e construída não somente quando uma inovação acontece, mas também quando ela é transportada pelos diversos atores agindo em redes complexas e em ligações permanentes. Como mediadores, os atores “transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam” (LATOUR, 2012, p. 65). Eles são “[...] dotados da capacidade de traduzir aquilo que eles transportam, de redefini-lo, desdobrá-lo, e também traí-lo” (LATOUR, 1994a, p. 80). As inovações e todo o mais que é produzido pelas interações são deslocados pelos mediadores, cooperando nas mudanças mesmo com ações e práticas muitas vezes com significativas diferenças das originalmente concebidas.

Em consequência, não há somente fatos reais consumados e indiscutíveis, seja por uma realidade natural, seja por uma realidade construída. Há mais coisas na mediação do que fatos tomados como certos, ou como disse Latour (2012), há tanto “questões de fato” como “questões de interesse”. As Ciências Sociais, geralmente, trata das questões como se só houvesse questões de fato, ou seja, fatos puros e genuínos, sejam originários da Natureza ou da Sociedade, ignorando as infinitas questões de interesse ou híbridos quase-sujeitos ou quase

objetos, dotados simultaneamente de elementos naturais e sociais, de objetividade e subjetividade. O âmbito de estudo da TAR, desse modo,

[...] é o estudo dos *matters of concern* [questões de interesse], a invenção de um certo empirismo – um segundo empirismo, digamos, que não tem a ver simplesmente com os objetos [questões de fato], no sentido tradicional do empirismo, mas com os *matters of concern*, com as coisas que constituem causas, em oposição aos objetos (LATOUR, 2004b, p. 398).

A TAR não compreende os atores como intermediários que simplesmente transportam fatos aparentemente fechados e sem controvérsia alguma. Os atores são mediadores que fazem de todo fato um interior incerto e que envolve continuamente diferentes atuações, interpretações, pontos de vista e transformações. A atuação dos mediadores faz com que a realidade, mesmo aparentemente estabilizada e seus gradientes de resistência definidos, se apresentando plenamente estabelecida, tenha sua unidade sempre pendente, pois a qualquer momento essa estabilidade pode ser retomada e colocada à prova. As questões de interesse que envolve cada fato estabelecido no trabalho de mediação, faz com que a verdade tenha existência provisória e incerta, precisando sempre ser considerada dentro da atuação dos mediadores que a transporta e negocia sua validade continuamente.

É nesse sentido que as transformações, para a TAR, não podem ser reduzidas a uns poucos privilegiados em detrimento da participação e envolvimento de todo um coletivo. A irredutibilidade, de uma maneira geral, é uma condição ontológica para a TAR, pois nada é, por si só, redutível ou irredutível a qualquer outra coisa (LATOUR, 1988a). Nada pode ser considerado natural a ponto de não pertencer, também, de alguma maneira à sociedade. Nada é social o suficiente que não pertença, de alguma maneira, à Natureza. Todos são mediadores que, ao invés de estarem reduzidos a si mesmos, estão, de uma maneira ou de outra, em alianças e não somente transportando mudanças, como se pressupõe no modelo difusionista moderno, mas participam do transladar de interesses, objetivos e realizações das redes a qual pertencem. A irredutibilidade é uma condição não somente para as forças que os atores empregam em seus deslocamentos, mas sua própria natureza e vínculos não podem ser reduzidos a uma, ou poucas possibilidades, a princípio.

2.2 Irredutibilidade como ontologia dos atores-rede

Antes de ser discutida na TAR, a irredutibilidade já era um conceito muito presente na Filosofia. Na Teoria da Relatividade de Einstein, por exemplo, cada *frame* de referência era definido a partir do ponto de vista do observador, não podendo um *frame* ser comparado

(reduzido) a qualquer outro (LATOUR, 1988b). Em Deleuze e Guattari (1988), a irreducibilidade já podia ser vista no seu tratado sobre nomadologia ao considerar a impossibilidade de comparar a máquina de guerra ao aparelho do Estado, já que ambos têm origens e naturezas diferentes um do outro. Foucault (1987) também visualizara no exercício do poder que os mecanismos de disciplina e o direito de soberania são tão heterogêneos quanto irreduzíveis. Serres (1995; 2000), por sua vez, condenava, como um todo, o gosto do pensamento moderno pela unidade. Para a TAR, em específico, é preciso generalizar e dizer que nenhuma coisa é redutível a qualquer outra.

A discussão de irreducibilidade na TAR iniciou com Latour (1988a) ao estudar Pasteur e a sua prática de elaboração do processo de fermentação do ácido láctico. Latour considerou que as interações dos atores presentes na mistura do que ele chamou de “pasteurização da França” se deu de forma que eles nunca eram causas completas das transformações ocorridas, muito menos completas consequências (LATOUR, 2001). Não só os microrganismos, mas o próprio Pasteur foram transformados durante a passagem das completas gerações espontâneas de micróbios para a total existência do fermento (LATOUR, 2001). Se, por um lado, Pasteur descobriu os micróbios, por outro, os micróbios possibilitaram que Pasteur se tornasse um notório cientista. “Pasteur ajudou o fermento a mostrar quem era, o fermento “ajudou” Pasteur a ganhar uma de suas muitas medalhas” (LATOUR, 2001, p. 145). Os diversos artigos que vieram a público sobre esse processo de pasteurização, posteriormente, ajudaram a sedimentar o processo de construção do fermento láctico. A descoberta da pasteurização não pode ser vista como um processo único e específico, mas um trabalho de mediação que translada em redes de negociações, associações, dissociações, traições e muitas outras relações que torna a pasteurização um processo único e não equiparável a qualquer outro na história da Química.

Ao estudar fatos como o processo de Pasteurização, ao mesmo tempo em que se fundamentava em reflexões filosóficas como as de Foucault, Deleuze e Serres, Latour (1988a) percebeu que as teorias do conhecimento se baseavam em um postulado que essas filosofias, de uma maneira geral, criticavam. As teorias do conhecimento sempre partiram da certeza de que a força é uma grandeza de diferentes proporções, com alguns atores possuindo-as mais e outros menos. Além disso, havia sempre uma sobreposição do certo pelo duvidoso, devendo um ser assumido e buscado (verdade) e o outro rejeitado e eliminado a todo custo (dúvida) (LATOUR, 1988a). Ao analisar conceitos como conhecimento e poder, contudo, que eram até então fontes tomadas como certas das forças sociais e técnicas da Ciência Social, Latour (1988a) passa a entender que elas são também efeitos provisórios resultantes de negociações e interações entre atores, sendo impossível supor, *a priori*, por meio de quais forças e com que

intensidades essas negociações são movidas. Isso leva a TAR a considerar a verdade e o erro com condições equivalentes nas interações, sendo a força uma variabilidade relevante somente se observada na interação em que ela ocorre, não fazendo sentido ser comparada a qualquer outra relação.

A realidade, como um todo, para TAR, deve ser vista a partir da dúvida das forças existentes e suas intensidades nas relações cotidianas. Ela não deve ser reduzida, unicamente, nem a fatos prontos e acabados, nem a impossibilidade deles existirem. Há que considerar real somente aquilo que está visivelmente resistindo às mudanças e transformações, por mais que as negociações entre atores continuem existindo. Realidade, desse modo, para a TAR, é compreendida unicamente como resistência (HARMAN, 2009). A realidade refere-se aos “ensaios específicos, dentro de laboratórios [espaços] específicos e redes específicas que medem a resistência de alguns atores” (LATOUR, 1988b, p. 26, tradução nossa).

[...] realidade, como indica a palavra latina *res*, é aquilo que *resiste*. Mas resiste a quê? Ao teste de força. Se, em dada situação, nenhum discordante é capaz de modificar a forma de um objeto novo, então sim, ele *é* realidade, pelo menos enquanto os testes de força não forem modificados (LATOUR, 2000, p. 155, grifos do autor).

O real é o que resulta de alianças e negociações das redes específicas dos atores e não pode ser extrapolado nem presumido como imutável. A força é uma especificidade de cada aliança e irreduzível a qualquer outra. As alianças são os compromissos assumidos pelos atores, independente de suas posições e disposições, que definirá quais forças influenciarão nos caminhos a serem traçados e percorridos e que outras permanecerão inativas. Todo ator, por si só, é uma força a ser considerada (LATOUR, 1988a) e por menos evidente que seja, não pode ser julgado como menos significativo em comparação a outros. Todos os atores são concretos o suficiente para que sejam considerados em pé de igualdade nas alianças (HARMAN, 2009), não existindo um maior, melhor ou mais poderoso, a não ser dentro de suas próprias relações. A força é medida por intermédio unicamente da relação (LATOUR, 1994a), pois “existem múltiplos modos de ordenar, múltiplas realidades [em resistências simultâneas], e isto funciona precisamente porque todas são irreduzíveis umas às outras” (LAW, 2007, p. 14).

Para pressupor uma realidade somente como gradientes de resistência específicos e nunca redutíveis a unidades estáveis e duradouras, há, implicitamente, quatro princípios que orientam essas pressuposições e dão validade à TAR (LATOUR, 1988a; HARMAN, 2009). Esses princípios são: a permanente presença de atores na definição e evidenciação da realidade; a própria ideia de irreduzibilidade de que nada é, por si só, redutível a qualquer

outra; a existência de translação sempre que houver vínculos entre os atores; e, por último, a ideia de que não há atividade e inatividade *a priori*, mas contínuas provas de força.

O primeiro princípio pressupõe a realidade sempre sendo elaborada e performada pelos atores. “Átomos e moléculas são atores, assim como os filhos, os pingos de chuva, os trens bala, os políticos e os números. Todas as entidades estão exatamente na mesma posição ontológica” (HARMAN, 2009, p. 14). Os atores atuam e só podem ser vistos e caracterizados nessa atuação. Não há um núcleo substantivo que mantém uma essência de cada ator, se assim fosse, tiradas as deformações e os acidentes periféricos ocasionados pelas relações, tornaria possível localizar um núcleo essencial que o caracterizaria. Nesse caso, seria possível localizar em cada ator uma substância ou essência indivisível (HARMAN, 2009), o que faria a TAR voltar às posições ontológicas empiristas ou construtivistas comumente adotadas como absolutas. Um ator, ao contrário, é uma

[...] absoluta concretude. Todo ator é simplesmente o que ele é. Isto implica que todos os atores estão na mesma posição. Tanto o grande como o pequeno, tanto o humano como o não-humano. Nenhum ator é somente base para outros; cada um cede ou resiste a outro de maneira muito específica. Por isso todo ator é inteiramente concreto, nós não encontramos sua realidade em alguma essência solitária ou substrato puro, mas sempre em um absoluto lugar específico no mundo, em alianças completamente específicas e em um dado momento (HARMAN, 2009, p. 15-16, tradução nossa).

Na perspectiva da irreducibilidade nenhum ator, *a priori*, é fraco o suficiente que não possa inscrever outro. Quando se juntam, as possibilidades de deslocamentos podem se diferenciar. Com isso, um ator pode ganhar ou perder força em associação com outros, ganhar ou perder mobilidade. Certos resultados de seu trabalho não podem voltar ao seu estado original. Além disso, como tudo é passível de ser negociado, não se pode dizer que um ator, ou uma associação deles, segue regras, leis ou estruturas, como também não se pode dizer que age sem elas (LATOUR, 1988a). A sua durabilidade é relativa, se não fosse, existiria um núcleo substantivo que o manteria indefinitivamente. Ao contrário, a existência de um ator só pode ser considerada nas suas relações, podendo continuar, mudar, ou deixar de existir em cada novo evento dessas relações (HARAWAY, 1991; MOSER; LAW, 1999). Como os eventos são sempre específicos, pois “tudo acontece somente uma vez e em um único lugar” (LATOUR, 1988a, p. 162), os atores são gradientes irreducíveis de resistência que cooperam na composição da realidade.

O segundo princípio é a própria ideia de irreducibilidade. A Ciência Social rotineiramente emprega um fato para explicar outro. Ou toma um como causa ou efeito de outro. Muitas vezes esse emprego de causa e efeito funciona, mas, muitas vezes, também não

dá certo para igual número de casos. Para não continuar pagando o preço do risco e ter sempre que apostar na possibilidade do acerto, o melhor é começar a análise presumindo que nenhum objeto ou sujeito é redutível ou irredutível a qualquer outro (HARMAN, 2009). Ao invés de pressupor que um evento A define um evento B ou C, ou que os eventos B e C definem e moldam o evento A, há que considerar que são concretudes que precisam ser analisadas como tais, sem reduzi-los, *a priori*, como causa ou consequência de nenhum outro. Para Latour (1988a) nada é, por si só, redutível ou irredutível a qualquer outra coisa. Há que manter sempre certa relatividade entre a identidade, a equivalência e as trocas entre os atores, pois cada uma dessas tem um “custo” (LATOURE, 1988a, p. 162) que só pode ser conhecido estudando as relações entre eles.

A translação é o terceiro princípio que ajuda definir a irredutibilidade afirmada na TAR. No trabalho de mediação, como as interações estão sempre em mudança contínua, o deslocamento está sempre em negociação pelos atores e seus aliados. A translação é cada deslocamento negociado que se traduz em novos links, conexões e redes. Ela designa “[...] uma operação generalizada, não apenas linguística, e toma muitas formas diferentes. Pode envolver o deslocamento de algo, ou o ato de substituição, mas sempre envolve transformação” (CZARNIAWSKA, 2009, p. 424). Latour (1999, p. 32) diz que usa translação para “[...] significar deslocamento, movimento, invenção, mediação, a criação de um link que não existia antes e que, em certa medida, modifica dois elementos ou agentes”.

A translação diz respeito ao deslocar dos atores no trabalho de mediação. Para Callon (1986), além disso, a translação enfatiza a continuidade, os deslocamentos e as transformações que ocorrem nas muitas fases da história dos atores e em suas atuações como mediadores. Nesse sentido, Latour (2001, p. 106-107) compreende que “a operação de translação consiste em combinar dois interesses até então diferentes [...] num único objetivo composto” à medida que “o que importa nessa operação de translação não é unicamente a fusão de interesses que ela enseja, mas a criação de uma nova mistura”; uma mistura em que é impossível reconhecer, isoladamente, Natureza e Sociedade. O movimento contínuo, com isso, é o que assegura que nada, por si só, é igual ou diferente de qualquer outra coisa, pois não existe equivalência em princípio, apenas translações (LATOURE, 1988a, p. 162).

Um último princípio da irredutibilidade que não pode deixar de ser mencionado envolve a ideia de força entre os atores. Estes não são mais fortes ou fracos em virtude de alguma força ou fraqueza inerente ou que os mesmos a possui por meio de uma essência particular. Ao contrário, os atores ganham ou perdem forças somente por meio de alianças (HARMAN, 2009). Para Latour (1988a) não há uma força apriorística em si, mas há apenas

estados de forças ou fraquezas definidos por essas alianças. Ou mais simplesmente, há apenas ensaios, pois as resultantes de suas forças são sempre provisórias e momentâneas. Uma força, assim, não pode ser reduzida a um ator ou grupo de atores sem considerar o trabalho que está sendo realizado para evidenciá-la. Ela pode somente ser testada, contada ou medida em determinados pontos e momentos da rede de atores, pois ela é sempre efeito provisório das alianças em que estes estão continuamente engajados no trabalho de mediação. Em consequência, nem a Natureza possui forças inatas, nem a Sociedade possui forças sociais puras, se elas existirem isso é devido às definições provisórias realizadas pelo trabalho de mediação, pois os mediadores são aqueles que definem quais forças serão empregadas e como elas serão distribuídas.

A impossibilidade de definir forças *a priori* implica em não ser possível reduzir algo ou alguém a uma coisa pronta e acabada. Tudo deve ser conhecido e descrito pelo traçar da rede da qual atua, pois por mais fracamente que um ator recrute outro, isto restringe a possibilidade de cada um definir suas próprias associações. Entre um traçar e outro da rede, bem como entre uma força e outra, nada, por si só, pode ser comensurável ou incommensurável, por isso Latour afirma que nada é nem redutível nem irreduzível em princípio, mas deve ser testado, contado e medido, afim de evidenciar sua *performance* frente aos demais. É nesse sentido que a TAR pressupõe rede de atores, cada uma com suas respectivas forças, definindo o que será ou não sustentado como real. A realidade não é o que é interpretado, como definem os construcionistas, nem o que é considerado dado *a priori*, como ressaltam os realistas, mas o que resulta das provas de força e se estende por meio das translações. Os atores têm existência comprovada somente por meio de suas interações, pois “[...] quanto mais eles se afastam de suas relações, menos reais eles se tornam” (HARMAN, 2009, p. 19).

Ao considerar a irreduzibilidade, desse modo, é preciso que princípios básicos tidos inquestionavelmente na Modernidade sejam reconsiderados como um todo (LATOUR, 1994a). As forças que define a modernidade, por exemplo, como o poder, não é o que descreve as relações, mas é o que são por elas descrito. As grandezas, como o tempo, não é o que torna as negociações possíveis, mas é o que delas resulta (LATOUR, 1988a; HARMAN, 2009). As formas de conhecer, em consequência, devem estar implicadas nos espaços mediativos entre Natureza e Sociedade, não sendo possível estabelecer verdades para além desses espaços. O conhecimento deve ser simétrico entre quem explica e quem é explicado, entre o que é considerado verdade e o que é considerado erro, entre o que é Natural e o que é Social, entre o que é Ciência e o que é Senso Comum. É preciso considerar,

epistemologicamente, tratamento simétrico a cada uma dessas ambiguidades que a Modernidade continuamente vem definindo.

2.3 Simetria generalizada como epistemologia da TAR

Epistemologicamente a TAR afirma que novas considerações devem ser feitas sobre a relação natureza e sociedade. Uma das principais afirmações é de que não há dois polos distintos. De um lado a Natureza e do outro a Sociedade, como há mais de um século os sociólogos e cientistas modernos tentaram definir (LATOUR, 2012). Na prática científica, conforme vem discutindo a TAR, não há um lado onde está o social, com os sociólogos, suas técnicas, meios e ferramentas para conhecer e, do outro, a natureza, com os cientistas naturais, seus experimentos, laboratórios e inscrições científicas. Essas diferenças são, para a TAR, inexistentes. E isso ocorre, pois, da mesma forma que os, como Boyle, cientistas naturais, fazem política ao convencer o mundo da importância da bomba de ar a vácuo, aqueles como Hobbes, teóricos políticos, fazem Ciência com a “descoberta” do Leviatã (Estado) (LATOUR, 1994a).

Esses polos são ocasionados, para a TAR, por um processo de purificação buscado pela Ciência Moderna (LATOUR, 1994a; LEE; BROWN, 1998). A purificação é o movimento de não deixar nada entre Natureza e Sociedade. As coisas naturais devem ficar de um lado, fechadas no que se conhece como Natureza, e os humanos devem ser isolados do outro, pertencentes ao polo chamado de Sociedade. O trabalho de purificação é sempre tornar algo, ou humano, para que possa ser posto no lado da sociedade, ou coisa, para que possa ser colocada do lado da natureza. Para Latour (1994a), quanto mais a modernidade se esforçou para purificar esses dois polos, mais foi existindo uma multiplicação intermediária de seres que não podem ser considerados, nem humanos, nem naturais, mas ao mesmo tempo se aproximam, ora de um, ora de outro desses polos. Serres (1990) chamou esses seres existentes intermediários de quase-objetos. Latour (1994a) afirma que também podem ser considerados quase-sujeitos. Isso, pois, em alguns momentos se aproximam do Polo Natureza e se parecem com coisas naturais, em outros, se assemelham mais aos humanos e parecem pertencer à Sociedade.

Para a TAR, por outro lado, é preciso concordar que o processo de purificação existe. Mas ele não está sozinho. Ele é somente mais um trabalho existente dentre muitos que ocorrem entre os dois polos. Para Latour (1994a) há, no meio, um trabalho de mediação, mais amplo e que engloba, inclusive, a purificação. A mediação é o composto de práticas, ações e

eventos situados no âmbito das relações e interações dos atores e que possibilitam descolamentos e mudanças, tanto na própria configuração desses atores e suas conexões, como nos espaços e tempos implicados em suas *performances*. A Mediação, para Latour, é tudo o que acontece entre os polos da natureza e sociedade, inclusive o processo de purificação que os mantém (LATOUR, 1994a).

A Ciência Moderna, contudo, para a TAR, pratica somente o trabalho de purificação e ignora o trabalho de mediação. A Sociologia, por exemplo, seguindo a lógica moderna, depois de isolada a natureza, separa a sociedade em diversos níveis, em um processo interno de purificação, e analisa-os separadamente. A estratificação ocorre em níveis que vão desde o micro até o macro e os *frameworks* de análise dependem dos tamanhos desses níveis. Os níveis sociais, para a Sociologia, são compostos por indivíduos, relações humanas e cultura. Os materiais, as técnicas e a natureza, como um todo, são somente apêndices úteis para as relações humanas e os desdobramentos sociais. Como consequência dessa forma de análise, passa a existir, sociologicamente, ‘sociedade’, ‘ordem social’, ‘prática social’, ‘dimensão social’, ‘estrutura social’, dentre outros conceitos que reforçam essa divisão e que foram úteis para explicar os “fatos sociais” da modernidade (LATOUR, 2012). Essa utilidade se deu, principalmente, ao se tornarem, cada um ao seu tempo, os diversos níveis de análise da Sociologia.

Para a TAR, por outro lado, não é possível distinguir diferentes dimensões entre micro e macro atores. Callon e Latour (1981) afirmam que “existe, é claro, macro e micro atores, mas a diferença entre eles é provocada pelas relações de poder e pelas construções de redes e escapa à análise presumir à priori que os macroatores são maiores ou superiores que os microatores” (CALLON; LATOUR, 1981, p. 280, tradução nossa). A argumentação é que os atores devem ser entendidos como redes, com capacidades de formar associações e dissociações. Para a TAR, “não há nada de específico na ordem social; [...] não existe nenhuma dimensão social, nenhum ‘contexto social’, nenhuma esfera distinta da realidade a que possa atribuir o rótulo ‘social’ ou ‘sociedade’” (LATOUR, 2012, p. 21).

Diferente do trabalho de purificação, que é uma consequência direta da atuação humana em classificar e organizar suas realizações, a mediação diz respeito às relações e interações de todos os pertencentes entre os polos da Natureza e Sociedade. Os atores são tanto os humanos, como os não-humanos; tanto os quase-objetos, como os quase-sujeitos, pois todos estão implicados relacionalmente, seja estabelecendo vínculos, seja sofrendo conexões de outrem.

Além disso, a TAR, ao superar as dualidades existentes entre diferentes e divergentes formas de entender a realidade, pressupõe que é necessário um “desapego” a conceitos tradicionais como verdade, racionalidade e objetividade tomados como indiscutíveis na Ciência Moderna (DOMÈNECH; TIRADO, 1998). A simetria é uma forma específica de conhecer a realidade baseada na superação desses pressupostos. O conceito de Simetria é atribuído, inicialmente, a David Bloor em sua obra *Conhecimento e Imaginário Social*, datada originalmente de 1976, na qual ele define o que deveria ser um Programa Forte para o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento. Um dos principais objetivos do Programa Forte era superar as “normatizações” do conhecimento científico, que foram, por muito tempo, professadas como verdades absolutas pela maioria das comunidades científicas. Valores como o universalismo, o desinteresse (falta de interesse com base no viés da investigação), o "comunismo" (o livre compartilhamento de dados e resultados), e o ceticismo organizado (a tendência de duvidar e questionar resultados e teorias), bases da Ciência Moderna (DUSEK, 2006), foram colocados em dúvida por Bloor e novos conceitos passaram a ser considerados na prática científica.

O argumento do Programa Forte é que a sociedade, economia, política, cultura e outras áreas estão totalmente entrelaçadas com os conteúdos científicos, devendo ser, portanto, analisados igual e conjuntamente. Com isso é necessário considerar uma adequação de princípios que assegure equilíbrio nas análises. Para Bloor (2009) esses princípios devem estar baseados na causalidade, imparcialidade, simetria e reflexividade⁴, devendo o conhecimento ser tratado imparcial e simetricamente. A ideia de Bloor (2009) é que deve ser possível explicar tanto o êxito como o fracasso, a racionalidade como a irracionalidade, a verdade como a falsidade nas discussões sobre conhecimento igual e nos mesmos termos explicativos (DOMÈNECH; TIRADO, 1998). O sentido de simetria torna-se relevante para que um mesmo estilo de explicação para os mesmos tipos de causas sirvam para descrever tanto as crenças verdadeiras como as falsas.

Para Latour e Woolgar (1997) é a partir do conceito de simetria de Bloor que torna possível discutir no âmbito da TAR que humanos e não-humanos devem ser tratados de maneira simétrica na construção dos fatos científicos. Os fatos científicos, para Latour (1994a, p. 12), são formados coletivamente, mas não podem ser reduzidos ao social, porque esses

⁴ Os quatro princípios do Programa Forte de Bloor são: 1) ela [sociologia do conhecimento] deverá ser causal, ou seja, interessada nas condições que ocasionam as crenças ou os estados de conhecimento [...]; 2) ela deverá ser imparcial com respeito à verdade e à falsidade, racionalidade e irracionalidade, sucesso ou fracasso. Ambos os lados dessas dicotomias irão requerer explicação; 3) ela deverá ser simétrica em seu estilo de explicação. Os mesmos tipos de causa deverão explicar tanto crenças verdadeiras como falsas e; 4) ela deverá ser reflexiva. Seus padrões de explicação terão que ser aplicáveis, a princípio, à própria sociologia (BLOOR, 2009, p. 21).

fatos estão povoados por objetos que contribuem na sua construção. É a partir das argumentações de Bloor que a TAR vai tratar os efeitos da ciência de maneira simétrica sem rotulá-la, nem como social, nem tecnológica, já que, além de humanos, técnicas e objetos também estão envolvidos na sua composição.

A simetria define que as dualidades consideradas pela Ciência, como verdade e erro, têm as mesmas origens, devendo, portanto, ser consideradas igualmente. Para a TAR, além disso, tudo o que é realizado no trabalho de mediação devem ser tratados simetricamente, o que ficou conhecido como simetria generalizada. A simetria generalizada é a condição que o pesquisador deve sempre adotar para não alterar seus registros quando se move dos aspectos técnicos para os aspectos sociais dos problemas estudados. As descrições precisam ser utilizadas da mesma forma para todos os elementos que compõe a rede (CALLON, 1986). Nesse sentido, Law (1998, p. 66) afirma que “necessitamos de um vocabulário único quando descrevemos o trabalho de criação e imposição do social e o científico, e necessitamos também de uma maneira única, unificada, de falar a acerca dos êxitos e fracassos de tais intentos”. Para Singleton e Michael (1998, p. 173) a simetria generalizada diz respeito ao “uso de um vocabulário abstrato e neutro para compreender os pontos de vista conflitivos dos atores”.

Ao praticar a simetria generalizada para obtenção de descrições com o máximo possível de imparcialidade é preciso uma postura agnóstica⁵ (CALLON, 1986; DOMÉNECH; TIRADO, 1998) enquanto se move na rede de atores estudada. Uma postura agnóstica contribui para estudos simétricos, pois permite que todas as entidades humanas e não-humanas e explicações racionais ou místicas possam ser levadas em consideração na análise, sem que nenhum ponto de vista seja privilegiado e nenhuma interpretação seja censurada. Além disso, permite que o pesquisador abandone todas as distinções, *a priori*, entre eventos naturais e sociais. O pesquisador, de maneira agnóstica, pode seguir os atores e identificar a maneira como eles definem e associam os diferentes elementos, por meio dos quais os mesmos constroem e explicam seus mundos (CALLON, 1986).

⁵ Para Callon (1986) os “sociólogos do social”, quando analisam detalhadamente conteúdos científico e tecnológico, encontram-se em situações paradoxais. As explicações e interpretações são assimétricas (não usam os mesmos termos entre natureza e sociedade) e recaem em três dificuldades: de estilo, teórica e metodológica. A dificuldade de estilo se dá, pois os sociólogos habitualmente censuram as demais explicações sociais que não sejam dadas por eles próprios. A dificuldade teórica ocorre devido a existência de infundáveis controvérsias entre sociológicos, nunca ocorrendo acordo entre eles próprios. E metodológica, ao considerarem aspectos como tamanho e importância de alguns atores e ignoram os riscos e incertezas de outras relações. A livre associação, o agnosticismo e simetria foram as alternativas encontradas por Callon para a superação dessas dificuldades.

Não se pode confundir, contudo, simetria generalizada com as relações simétricas ou assimétricas das associações. A simetria generalizada não pressupõe que haja nas associações de atores uma simetria natural entre humanos e não-humanos. Nem trata da equivalência ou não equivalência entre eles. Nem pretende, como diz Latour (2012, p. 113), pressupor uma “reconciliação da famosa dicotomia objeto/sujeito”. A simetria é para “não impor a *priori* uma assimetria espúria entre ação humana intencional e mundo material de relações causais” (LATOURE, 2012, p. 114). Além disso, não se pretende unir Natureza e Sociedade para que permaneçam juntas nas explicações científicas, o que se busca é exatamente não incorrer em uma acentuação das purificações desses polos e evitar suposições de que esses sejam dotados de simetrias. A simetria generalizada, ao contrário, pressupõe simplesmente que “a continuidade de um curso de ação raramente consiste de conexões entre humanos [...] ou entre objetos, mas, com muito maior probabilidade, ziguezagueia entre umas e outras” (LATOURE, 2012, p. 113).

Com a simetria, desse modo, se evita colocar o peso das explicações sobre um ou outro polo entre Natureza e Sociedade. A sociedade é tão construída quanto a natureza, e uma é tão real quanto outra. O tratamento simétrico assegura que, se o analista for realista para uma, deve-se da mesma forma ser para a outra. Se for construtivista para uma, também deverá ser para a outra (LATOURE, 1994a, p. 95). Na simetria generalizada, além disso, o observador

[...] deve estar situado no ponto médio, de onde pode acompanhar, ao mesmo tempo, a atribuição de propriedades não-humanas e de propriedades humanas [...]. Não lhe é permitido usar a realidade exterior para explicar a sociedade, nem tampouco usar os jogos de poder para dar conta daquilo que molda a realidade externa. Também não lhe é permitido alternar entre o realismo natural e o realismo sociológico, usando “não apenas” a natureza, “mas também” a sociedade, a fim de conservar as duas assimetrias iniciais, ao mesmo tempo em que dissimula as fraquezas de uma sob as fraquezas da outra [...].

Ao analisar a realidade por meio da simetria generalizada, os deslocamentos e transformações realizados pelas associações são descritos a partir dos mesmos termos usados para todos os atores da rede. Essa condição é necessária, como visto, pois as translações não são deslocamentos negociados unicamente de maneira linear e amistosa. É preciso imparcialidade e agnosticismo com relação às verdades das argumentações que os atores empregam nas muitas controvérsias que se fazem presentes nas redes estudadas.

2.4 Ação como base para translação das redes de atores

Para a TAR, não é possível supor nas interações que a ação seja determinada por um ou outro agente *a priori*. Primeiro, pois, o ator não pode ser considerado unicamente a fonte

de um ato ou evento, mas deve ser considerado também como efeito das translações realizadas nas associações das quais está conectado. Segundo, a ação não se encontra em uma possível agência material (ORLIKOWSKI, 2007; LEONARDI, 2011) e que os humanos não têm capacidade de interferência nos cursos das translações. Além disso, os humanos não são, por si só, dotados de uma agência humana (SHAPIRO, 2005) e determinam os eventos das associações. A agência não está restrita a um ponto ou ator específico na rede, mas ela é pertencente à rede de atores, com fonte incerta e com muitas controvérsias entre os mediadores que a transporta. A ação não é somente o modo como um agente atua provocando consequências sobre algo ou alguém, seja ele humano ou não-humano. A ação é o conjunto de forças distribuídas em uma associação de atores permitindo seu contínuo movimento translativo.

A agência não é uma capacidade de atuação individual para alcance de objetivos, mas é uma capacidade dependente e totalmente específica das relações dos atores. Para Tureta (2011, p. 64) “a agência não é algo inerente a uma entidade, não é um atributo, mas um evento, ou seja, é o resultado que emerge quando a entidade passa a fazer parte de uma rede de relações com outras entidades”. A agência diz respeito, como destacou Introna (2007), a uma infinidade de ligações constitutivas intra-acionais que possibilitam ou restringem a atuação dos atores nas suas associações. Essas ligações não permitem, portanto, uma intencionalidade direta dos atores e suas atuações, pois ao mesmo tempo em que estão envolvidos e participam da definição de fatos e eventos, também estão sendo, simultaneamente, performados. A heterogeneidade das associações, além disso, fazem dos atores contínuos mediadores (GOMART; HENNION, 1999) que, ao mesmo tempo em que participam das ações transformativas, têm a incumbência e com iguais condições de interferência de transportar essas mesmas mudanças pela rede.

O termo ator, vale destacar, é uma tradução do conceito de actante da semiótica greimasiana. Na semiótica, o conceito actante “[...] pode ser concebido como aquele que realiza ou que sofre o ato, independentemente de qualquer outra determinação”. Além disso, os “[...] actantes são seres ou coisas que, a um título qualquer e de um modo qualquer, ainda a título de meros figurantes e da maneira mais passiva possível, participam do processo” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 12). A TAR considera como ator, a partir do conceito de actante da semiótica greimasiana, tanto os atuantes, como aqueles que sofrem a ação de um ou de vários atores (TONELLI, 2011) interconectados em suas diversas associações. Só pode ser considerado um ator, aquele que faz, de alguma forma, seja impondo ou consentindo com uma ação, transformações na rede por ele formada.

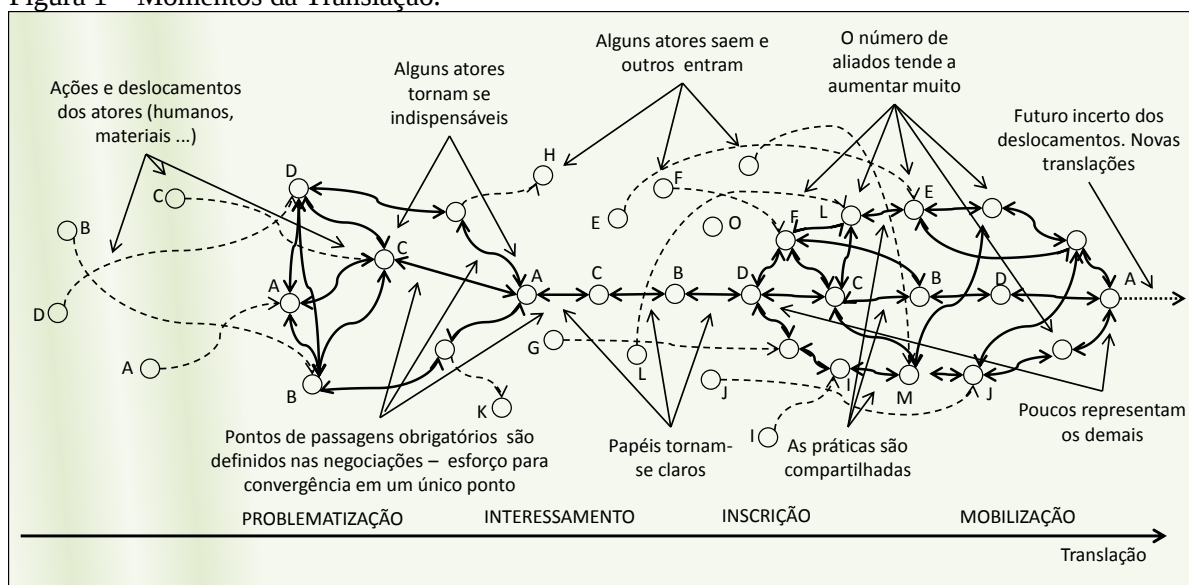
As redes, para TAR, são as diversas conexões formadas pelo trabalho de mediação. Não é uma rede comum, que “liga de maneira mais ou menos previsível elementos estáveis que estão perfeitamente definidos” (CALLON, 1998, p. 156). Nesse sentido, convencionalmente, o termo está mais vinculado a como ela é tratada na teoria social, ou seja, “uma maneira informal de associar agentes humanos” (LATOUR, 2012, p. 190). Rede pode ser definida como os traços inscritos pelas conexões de cada ator, considerando que cada ator deixa incerta sua atuação na continuidade de suas conexões e “pode a qualquer momento redefinir suas identidades e relações mútuas e atrair novos elementos para a rede” (CALLON, 1998, p. 156). Elas são conexões oriundas das relações originárias de um ou um conjunto específico de atores que, mediante as conexões e interações com outros, deixa incerto o futuro dessas interações. Para Latour (2012) rede é uma expressão para avaliar quanta energia, movimento e especificidade cada ator consegue incluir em suas relações. Ela permite descrever como o trabalho de mediação é realizado ao evidenciar as transformações, tanto dos atores envolvidos, como de suas conexões.

O Ator-Rede, ao inter-relacionar atores e suas conexões, é, simultaneamente, “um ator cuja atividade consiste em entrelaçar elementos heterogêneos e uma rede que é capaz de redefinir e transformar aquilo que já está realizado” (CALLON, 1998, p. 156). Todo ator, para a TAR, é intrinsecamente qualificado pelas conexões que ele forma e é por elas formado. Assim, ele é ator e rede, simultaneamente, pois possui intrinsecamente a agência, ou seja, ele pode influenciar ou ser influenciado (SHAPIRO, 2005), mas é restrita e dependente de suas posições, interações e conexões em relação aos demais. Para Callon (1986) os atores-redes são formados por elementos heterogêneos, sejam eles humanos ou não humanos, quase-sujeitos ou quase-objetos, que são ligados mutuamente no curso de suas interações. Os atores-redes agem simultaneamente entrelaçando elementos heterogêneos e desconectando-os na medida em que outras transformações e redefinições acontecem. A heterogeneidade não diz respeito somente a elementos ou partes de diferentes naturezas, constituindo-se em seres diversificados e variados (DICIONÁRIO AULETE DIGITAL, 2013), mas relaciona-se principalmente às infinitas possibilidades de agrupamentos, indiferentes de serem, mais ou menos instáveis, mais ou menos duradouros, oriundos do trabalho de mediação entre natureza e sociedade (LATOUR, 1994a; LAW, 2011).

A ação é a matéria-prima das translações. Acompanhando os atores é possível identificar como as ações ocorrem, quem as reivindicam e como seus agrupamentos e ordenamentos permitem seu deslocamento translativo. Callon (1986) identifica quatro momentos em que as ações podem ser agrupadas para formar as translações em uma

associação de atores. Um desses momentos é a problematização, por meio dela os atores tornam-se indispensáveis uns aos outros. O segundo é o interessamento, que destaca as ações e dispositivos que são usados para assegurar a participação dos demais. O terceiro é a inscrição, ou seja, como as ações formam funções definidas e coordenadas. E, quarto e último, a mobilização, que permite massas inteiras de atores possam ser representadas por uns poucos porta-vozes. A figura 1 mostra os quatro momentos que geralmente compõem a translação.

Figura 1 – Momentos da Translação.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Callon (1986).

A problematização coloca questões iniciais que desdobrarão em posteriores cursos de ações. Mas a problematização não trata somente de levantar questões, ela também trata das inter-relações dos atores no desenrolar dessas questões. Isto é, são definidas as inter-definições dos atores e suas trajetórias (CALLON, 1986). A problematização “diz respeito às alianças estabelecidas entre entidades, representando o momento no qual o ator central definirá os interesses dos principais atores envolvidos em uma rede específica” (TURETA, 2011, p. 69).

No momento da problematização ocorre a inter-definição dos atores e o estabelecimento de identidades e ligações que existirão entre eles. Nessas definições são apresentados também os pontos de passagens do qual cada um deverá passar para continuar o curso da associação que está sendo delineada. Esses pontos, chamados por Callon (1986) de pontos de passagens obrigatórios, “são aquelas estratégias empregadas para alistar e interessar o maior número possível de atores humanos e não-humanos e que, quando bem sucedidas, tornam-se indispensáveis para todos aqueles que queiram promover seus interesses próprios” (TURETA, 2011, p. 69). Na problematização alguns atores não se limitam simplesmente à

identificação de outros, mas mostram também que os interesses desses atores se encontram em consonância com o programa proposto (CALLON, 1986).

O interessamento trata de uma série de processos pelos quais os atores buscam assegurar que os outros atores desenvolverão os papéis que haviam sido propostos para eles no programa. Esse processo translativo trata das ações pelo qual uns atores tentam estabilizar a identidade dos outros que foram definidas durante problematizações anteriores. Diferentes dispositivos podem ser usados para realizar essas ações. Para Callon (1986, p. 9, tradução nossa) esses atores “definem cuidadosamente a identidade, os objetivos ou as inclinações de seus aliados. Mas esses aliados estão implicados provisoriamente na problematização de outros atores também. Suas identidades são definidas, consequentemente, de forma negociada. É neste sentido que se deve entender interessamento”.

As associações, cotidianamente, se apresentam mais complexas do que estritamente os atores envolvidos em problematizações e interessamentos. Geralmente, além de problematizar questões relevantes, garantir o envolvimento de aliados, definir suas identidades e motivos da participação, bem como as passagens por onde cada um deve passar e como desenvolverão seus papéis, eles também inscrevem estratégias e compartilham práticas mais amplamente. As inscrições, como uma fase de interação translativa, diz respeito a um conjunto de estratégias em que os atores procuram definir e relacionar esses vários papéis que são atribuídos a cada um na associação. Para Tureta (2011, p. 70), em forma de inscrições “os atores exploram suas diferenças e interesses de maneira que possam estabelecer o conjunto de práticas que será compartilhado”. Na inscrição considera-se que além de articular uma problemática bem feita, os atores também lançam mão de inscrições que determinam especificamente a posição e papel de cada um, personalizando não só suas identidades, mas também suas *performances*.

Além disso, nas translações, os atores estão, com muita frequência, em constantes mobilizações. Para Callon (1986, p. 14, tradução nossa), “mobilizar, como a palavra indica, é tornar móveis as entidades que não eram tão previamente”. A mobilização é um conjunto de métodos utilizados pelos atores para garantir que seus porta-vozes sejam realmente capazes de representar a coletividade e não somente alguns atores. Os porta-vozes são aqueles atores que se tornam os legítimos representantes da associação e que falam e agem em nome dos demais. Para Tureta (2011, p. 70), a mobilização é uma fase em que “os atores interagem para mobilizar aliados, estabelecendo definitivamente um representante de todos os atores componentes da rede”.

Esses processos translativos não ocorrem somente presencialmente. Os ciclos translativos podem se desenrolar por meio de ações em que os atores estão distantes uns dos

outros. Para isso, os atores definem centrais de cálculos que permite-os atuar à distância. Na interpretação de Tureta (2011, p. 72), o centro de cálculo “[...] é o local, um laboratório ou organização, onde se podem reunir acontecimentos, lugares e pessoas que se pretende controlar para que ocorra a combinação das inscrições desses elementos e o controle possa ser exercido”. Ao estudar os métodos de longa distância da navegação portuguesa, Law (1986) notou que as inscrições torna possível a concentração de uma gama muito maior de aliados do que tinha sido previamente possível. Essa “concentração” de atores atuando à distância é que produz centrais de cálculos. No seu estudo de uma escola de samba, por exemplo, Tureta (2011, p. 209) entende que “a quadra serve como centro de cálculo por meio do qual os harmonias exercem seu poder de controle sobre todo o processo de produção, desde os trabalhos que ocorrem no barracão até os ensaios no sambódromo”. Os centros de cálculo são os resultados das contínuas inscrições produzidas pelos atores em processos cíclicos de acumulação. Tanto presencialmente como à distância, as ações definem os cursos das translações: problematizando, interessando, inscrevendo e mobilizando.

2.5 Rotinas e mudanças como efeitos de translações

A mudança é um dos conceitos mais discutidos e estudados nos estudos organizacionais (BECKER; LAZARIC; NELSON; WINTER, 2005). Volkoff, Strong e Elmes (2007) consideram que os estudos sobre mudança organizacional tem se concentrado entre dois extremos teóricos. De um lado, a perspectiva da agência humana, em que as organizações mudam na medida em que os usuários definem as tecnologias a serem usadas por meio de suas ações e, de outro, a perspectiva institucional, em que as ações ficam condicionadas pelas tecnologias disponíveis, sendo essas tecnologias resultantes de processos de institucionalização.

Entre os dois extremos não há um entendimento claro de como se dá a mudança organizacional (HAGE, 1999). Até certo ponto, as organizações ou têm sido vistas como coisas ou, ao contrário, como processo (TSOUKAS; CHIA, 2002; VAN DE VEN; POOLE, 2005). Doolin (2003) considera que tem prevalecido a ideia de que as mudanças organizacionais são baseadas em *performance* ou como efeito, ao contrário de uma estrutura social estável. Nesse sentido, destacam-se três abordagens relevantes para a compreensão do que tem sido produzido sobre mudança organizacional: a abordagem gerencial, a abordagem processual e a abordagem social ou discursiva.

A abordagem gerencial, para Doolin (2003), considera que a mudança é funcional, ou seja, são gerenciadas pelas técnicas prescritivas de gestão, ignorando as complexidades e ambiguidades organizacionais. A abordagem processual, desenvolvida por diferentes perspectivas, em grosso modo, procura entender as dinâmicas complexas, bem como seus contextos internos e externos e as negociações políticas existentes nas organizações. E a abordagem discursiva, defende que, para compreender a mudança nas organizações, é preciso “entender o corpo de conhecimento, linguagem e práticas que todos os atores usam para dar sentido e controlar seus mundos” (DOOLIN, 2003, p. 755).

Van de Ven e Poole (2005) entendem que há também, ontológica e epistemologicamente, diferenças para entender a mudança nos estudos organizacionais. Ontologicamente para esses autores, a organização é representada por um substantivo, um ato social ou uma realidade real, que mantém sua identidade enquanto muda de uma forma a outra ao longo do tempo. Ou, por outro lado, a mudança organizacional é vista como um verbo, um processo de organizar, em um fluxo emergente. Para esse último entendimento, as organizações são compostas somente por processos organizativos reificados. E para Van de Ven e Poole (2005), epistemologicamente, ou as mudanças organizacionais são vistas como as diferenças observadas ao longo do tempo de dimensões selecionadas da entidade organizacional ou, por outro lado, a mudança organizacional é entendida como uma descrição narrativa das sequências de eventos que mostram o desenvolvimento da organização.

As duas perspectivas, tanto ontológica como epistemológica, discutidas por Van de Ven e Poole (2005), mostram a relevância da perspectiva processual de mudança organizacional. A ideia de Weick e Quinn (1999) de que a mudança nunca começa, pois ela nunca termina, aproxima o entendimento de mudança organizacional daquilo que já foi discutido na TAR, já que a TAR tende a ser a sociologia dos verbos ao invés dos substantivos (LAW, 1992). Em uma análise baseada na TAR, a mudança é transportada por meio das ações realizadas nas associações de atores redes, sendo um efeito translativo nas organizações. A mudança flui, como disse Andrade (2004a), de maneira tão contínua que, na maioria das vezes, se apresenta como padrões de ações, o que permite aproximar o conceito de translação das definições que têm sido discutidas na literatura organizacional sobre rotinas.

O conceito de rotina sempre foi considerado relevante para compreender o fenômeno da mudança organizacional. Muitos, como Becker (2004), têm atribuído ao trabalho de Nelson e Winter, intitulado *An evolutionary theory of economic change*, da década de 1970, como um dos principais trabalhos a impulsionar descrições e explicações sobre mudança organizacional, e o conceito de rotina é central na obra citada para explicar a mudança.

De grosso modo, a teoria evolucionária econômica serviu para se opor à teoria da economia ortodoxa. Para Nelson e Winter (1982, p. 14, tradução nossa), a rotina está para a teoria evolucionária assim como os genes estão para teoria evolucionária biológica. Sua analogia mostra que as rotinas são “características persistentes do organismo e que determinam seus possíveis comportamentos”. Com o passar do tempo, contudo, ao contrário de levar as discussões sobre rotina ao esquecimento nos estudos organizacionais, foram cada vez mais se intensificando. Em 2011, por exemplo, o *Journal of Institutional Economics* dedicou uma seção especial⁶ em suas publicações à importância da rotina e suas relações teórico-empíricas com a TAR na compreensão das organizações e dos seus processos de evolução e mudança.

A adoção da rotina como construto teórico nos estudos organizacionais, todavia, já podia ser vista, dentre outros, nos trabalhos de March e Simon. Na tentativa de explicar como se dão os processos de escolha racional, March e Simon (1972) entenderam que a atividade organizacional geralmente tem origem em algum estímulo do ambiente. As reações ocasionadas por esses estímulos acabam por se repetir diversas vezes, resultando no que eles designaram como programa de ação. São as repetições, para esses autores, que provocam estímulos desencadeadores de programas de ação. Em suas palavras, “é o lado rotinizado em que o estímulo provoca quase instantaneamente um programa de ação” (MARCH; SIMON, 1972, p. 196). Um programa de ação pode ser definido como sequências rotinizadas de atuação de pessoas e objetos ao deslocar interesses, relações e associações de maneira estáveis e previsíveis.

Os programas de ação são ocasionados, principalmente, pelo fato de que “quando um indivíduo se vê ao mesmo tempo diante das tarefas altamente programadas e de tarefas não programadas, as primeiras tendem a merecer preferência” (MARCH; SIMON, 1972, p. 257). Nelson e Winter (1982), por exemplo, alegam que muito do que é feito enquanto *performance* humana é realizado sem consciência voluntária, ou seja, de maneira automática. Os programas permitem que os detalhes nas operações sejam ignorados, pois suas sequências são previsíveis e automáticas. Além disso, permitem resistir às pressões externas que tendem a alterar a estabilidade das *performances* individuais e organizacionais, ao prever as ações futuras pela trajetória dos fatos e eventos passados.

March e Simon, Nelson e Winter, dentre outros da época, definem as rotinas como padrões flexíveis e regulares que permitem escolhas e mudanças nas organizações (BECKER,

⁶ Volume 7, Número 2.

2004). Esses padrões, contudo, como outros estudos mostraram e até mesmo como Nelson e Winter (1982) já evidenciava, não estão somente envólucros no comportamento ou na cognição humana, a rotina é muito mais complexa do que regularidades estabelecidas e tem característica eminentemente processual. A partir, principalmente, de Feldman (2000), é iniciada uma discussão sobre rotina que passa a privilegiar sua dinâmica interna e a destacar seu caráter performativo e ostensivo, consolidando ainda mais a sua característica processual. Ao invés de se estabelecer como a unidade de análise das mudanças organizacionais, permitindo às organizações previsibilidade e estabilidade, os estudos sobre rotinas foram cada vez mais relacionando-as às próprias mudanças em si, ao entender que os próprios padrões de ação são continuamente alterados pelos atores ao conduzir seus programas de ação.

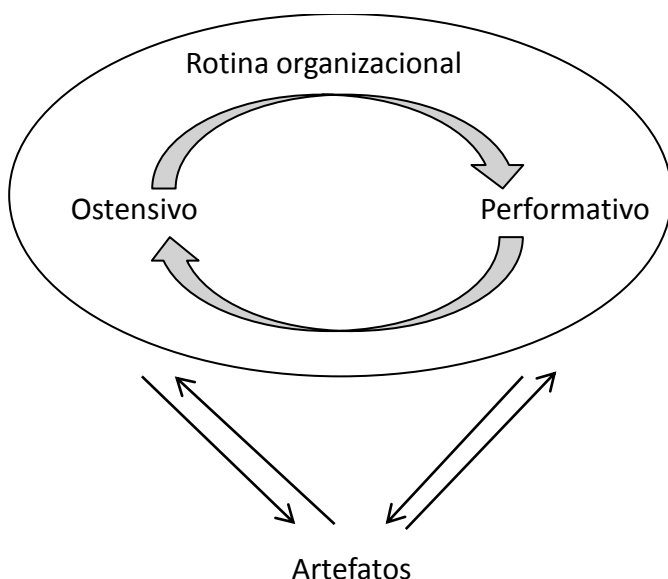
Feldman (2000) afirma que as rotinas são estáveis, pois têm um aspecto ostensivo que dá sua previsibilidade e estabilidade. O aspecto ostensivo é a forma ideal ou esquemática da rotina, ele se evidencia nos procedimentos operacionais padrões e existe na forma de norma estabelecida e possibilita visibilidade à rotina. Mas o aspecto ostensivo não representa a rotina como um todo. Ela se apresenta nas organizações como um ciclo contínuo que envolve ideias, planos, ações e resultados. Esse ciclo é dinâmico e contínuo, pois para Feldman e Pentland (2003), a rotina possui também um aspecto performativo. É a característica performativa que permite a dinamicidade da rotina e sua constante formação e transformação. A mudança na organização, para esses autores, ocorre na confluência do aspecto ostensivo e performativo.

O relacionamento entre os aspectos ostensivo e performativo das rotinas cria uma oportunidade em curso para variação, seleção e retenção de novas práticas e padrões de ação dentro das rotinas e permite gerar uma ampla gama de resultados de aparente estabilidade para considerável mudança (FELDMAN; PENTLAND, 2003, p. 94, tradução nossa).

Pentland e Feldman (2005) reafirmam, em um trabalho subsequente, que a ostensividade e performatividade se tornou uma perspectiva importante para compreender as rotinas (Figura 2). Por um lado, por meio do aspecto ostensivo, é possível entender aspectos mais gerais e abstratos que possibilita que os participantes se guiem pelas *performances* específicas. Por outro lado, também é possível entender, por meio do seu aspecto performativo, as *performances* atuais que caracterizam pessoas, tempos e lugares específicos. Com a performatividade foi possível sair de uma ênfase da rotina como objetos monolíticos indiferenciáveis para uma mais sofisticada e produtiva noção de rotina como um sistema

gerativo e emergente, caracterizado por estruturas dinâmicas (D’ADDERIO, 2008, p. 770, tradução nossa).

Figura 2 – Rotina como Sistemas Gerativos.



Fonte: Pentland e Feldman (2005, p. 795)

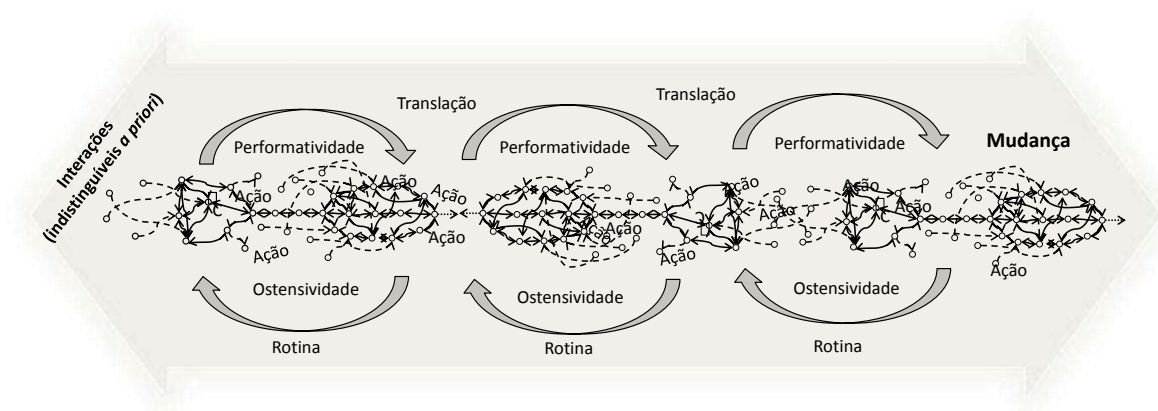
Pentland e Feldman (2005) passam a considerar os artefatos na interação entre performatividade e ostensividade devido ao papel chave que os mesmos têm na coleta de dados sobre rotinas organizacionais. Esses estudos se aproximam dos estudos “sociomateriais” das organizações (ORLIKOWSKI, 2007; PENTLAND, 2011) e passam a considerar, como D’Adderio (2010) enfatizou, os artefatos no centro das rotinas, ou como Pentland e Feldman (2005), como manifestação física da rotina organizacional. A presença de múltiplos atores (PENTLAND; FELDMAN, 2005; PENTLAND, 2011) e o papel central dos artefatos na composição das rotinas (D’ADDERIO, 2008; 2011) tornam-se elementos chaves dos estudos sobre mudança e rotinas. O próprio esquema de Pentland e Feldman (2005) das rotinas organizacionais como sistemas gerativos, por exemplo, só foi possível de ser elaborado pela sustentação dos artefatos como base desse sistema. Os artefatos, de um modo geral, atuam como “manifestação física” da rotina (PENTLAND; FELDMAN, 2005, p. 797) ou, em outros termos, atua como “cola” (D’ADDERIO, 2011) na emergência ou persistência dos padrões que as caracterizam.

Ao invés de privilegiar a agência humana no estudo de rotinas, desse modo, considera-se também a agência material (ORLIKOWSKI, 2007; LEONARDI, 2011). Não no sentido de substituição da agência humana pela material, mas ao contrário, no sentido de “soma”. Essa

soma pode ser vista em pelo menos duas formas. Uma é na perspectiva de um entrelaçamento, em que a “imbricação das agências humana e material cria infraestrutura na forma de rotinas e tecnologias que as pessoas usam para realizar seu trabalho” (LEONARDI, 2011, p. 147). Na outra, não há possibilidade de haver duas agências, a “agência não é um atributo humano ou técnico, mas é como um resultado de uma intra-ação” (INTRONA, 2007, p. 1). Mas indiferente da perspectiva, o que se acentua é que os trabalhos sobre rotina têm levado a considerar o ator organizacional cada vez mais como ele é conhecido na TAR, ou seja, como ator-rede. A TAR é um campo teórico, pelo menos na visão daqueles que recentemente têm discutido rotina organizacional na perspectiva dos sistemas gerativos (PENTLAND; FELDMAN, 2007, 2008; D’ADDERIO, 2008; WINTER, 2011; PENTLAND, 2011), útil para tratar, sobretudo, de como as “redes organizacionais” se tornam estabilizadas, mesmo que provisoriamente (PENTLAND; FELDMAN, 2007) nas interações dos atores.

A rotina é, em uma análise pela TAR, o efeito da ação dos atores em interação contínua, formando padrões e transformações constantes na medida em que translada na rede organizacional (Figura 3). A visão não monolítica da rotina e que envolve também os materiais, ao invés de somente os aspectos performativos e ostensivos (BECKER; LAZARIC; NELSON; WINTER, 2005) permite novas formas de leituras das mudanças organizacionais e a identificação de pontos de passagens obrigatórios (CALLON, 1986), ou seja, aquelas estratégias que alguns atores usam e que possibilitam ou restringem as visões de mundo ou ações das associações de atores nas organizações (D’ADDERIO, 2011) e que são fundamentais para interferir no percurso das translações.

Figura 3 – Mudança como Efeito de Sucessivas Translações



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os ciclos contínuos de problematização, interessamento, inscrição e mobilização que definem as translações, produzem efeitos às vezes de maneira performativa, outras

ostensivamente. Isto implica dizer que nas redes de atores, como um todo, há ações simultâneas, concorrentes ou não, que geram performatividade, por um lado, e ostensividade, por outro, permitindo visualizar as rotinas, isto é, o misto de estabilidade e mudança nas organizações. As rotinas geradas são as principais evidências das translações. Isso ocorre dentro de um processo contínuo que ao mesmo tempo em que as ações definem as rotinas, elas são, por essas mesmas rotinas, condicionadas, seja performativa ou ostensivamente. Os atores que atuam nessas redes, como um todo, ao serem caracterizados somente por essa atuação, ou como disse Harman (2009), somente por essa concretude são, ao mesmo tempo, causas e efeitos das translações ocorridas.

A mudança organizacional, em conclusão, são as translações contínuas e ininterruptas das rotinas. Ela é a sequência de translações que são continuamente realizadas pelas associações de atores. Para entender a mudança, dessa forma, é necessário acompanhar as translações e como as interações são negociadas evidenciando deslocamentos e alterações nas redes associativas, às vezes de maneira acentuada, outras com certa ordem e fixidez. Mas como é possível verificar por meio das rotinas, a mudança está sempre em movimento e fluidez, isso, pois, possui em seu interior a translação que dá sua dinamicidade e flexibilidade. Não podendo ser redutível a um fato, evento ou ator, isoladamente, já que as ações que originam as rotinas são também efeitos das forças distribuídas em toda a rede de atores.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

3.1 Considerações teórico-empíricas sobre a pesquisa

A PA foi a TS analisada nesta tese. A TAR foi a perspectiva teórico-metodológica adotada para analisá-la. Ontologicamente não foi presumida a PA como uma TS fechada e estabilizada, mas que está em constante negociação pelos próprios atores. Não foi considerado também que as associações estudadas eram definidas por algum ator forte, possuidor das bases da TS e que definia os pontos de passagens obrigatórios aos demais. Pelo contrário, foi acompanhando as inscrições ou o próprio deslocamento dos atores que esses pontos foram ficando evidentes. Nenhum ponto da rede pesquisada foi considerado definidor da implementação ou reaplicação da TS estudada. Foi mantida uma posição agnóstica com relação à influência de uma ou de poucas relações na definição da PA, mas nem por isso deixou-se de considerar a potencialidade que os próprios atores reivindicavam para si na influência das transformações ocorridas.

Epistemologicamente a pesquisa adotou a simetria generalizada como estratégia analítica. A simetria generalizada é uma forma de análise e não diz respeito a questões morais ou éticas (LAW, 1992; TURETA; ALCADIPANI, 2009b) como alguns atores discutem (FULLER, 2000). Ao tratar simetricamente os atores, não se pressupôs que as pessoas são simples partes que compõe o todo das redes relacionais estudadas. Foi adotada a simetria generalizada para tratar simetricamente a participação de cada ator. A forma como os atores estavam distribuídos na rede e como atuavam dizia respeito à associação estudada e não à pesquisa. Pois assimetrias só puderam ser percebidas na medida em que as relações eram descritas e a participação de cada ator foi ficando clara.

Os atores localizados foram variados e de gêneses diversos. Houve humanos (pessoas), não-humanos (objetos e outros materiais) e híbridos (incumbência comparáveis às dos humanos mas identificados em bases artefatos). Todos foram tratados indistintamente e acompanhados na medida em que se tornavam relevantes nas análises da pesquisa. Apesar disso, o foco consistiu em acompanhar as redes representativas em que cada ator estava envolvido e não o ator isoladamente. Todo ator foi considerado como mediador, tenha ele participado ou não da definição dos princípios básicos da PA. Sua participação no transporte foi considerado tão relevante quanto as próprias definições em si, pois simetricamente há equivalência entre quem atua na definição de uma inovação e quem atua no seu transporte, já

que, na maioria da vezes, esses processos não estão dissociados, mas inter-relacionados pelas próprias translações.

As ações, sejam elas presenciais ou à distância, foram o foco de análise das inscrições ou do próprio deslocamento dos atores. As ações avaliadas como relevantes foram afirmadas a partir da própria menção dos envolvidos. Foram priorizadas as ações que levaram aos consensos, ou ao contrário, ao total dissenso, e sendo analisadas como influentes para constituição e perpetuação dos fatos ou eventos implicados nesses divergentes pontos de vista. As ações estabilizadas foram registradas como rotinas caracterizadoras da PA, sendo todas elas praticadas e registradas pelos próprios envolvidos.

Além disso, ao acompanhar as translações, não houve uma preocupação em identificar fases (momentos) como mostrou Callon (1986), pois não era interesse detalha-las, mas acompanhar seus percursos e efeitos. As translações foram consideradas como eventos únicos, sendo registradas e analisadas a partir de suas continuidades e influências nas redes de atores e não suas possíveis diversas fases e etapas. Em consequência, não houve um detalhamento específico das rotinas em si, já que as rotinas estão implicadas nas translações, mas houve esforço em mostrar como as translações foram delineando a PA ao longo de sua história e como, no Estado de Rondônia, estão definindo a sua continuidade. A principal acentuação do papel das rotinas na pesquisa se deu na medida em que foram sendo definidas as ostensividades ou performatividades das ações, implicando em estabilidades ou alterações nas formas e direções dos vínculos e interações.

3.2 Estudo de caso

O estudo empírico da tese foi um estudo de caso (STAKE, 2000; YIN, 2005). A PA foi escolhida por ser um caso intrínseco (STAKE, 2000) de pesquisa, pois se apresentou como um caso em que contemplava um amplo espectro de implementação e reaplicação de TS. A escolha da PA corroborou na melhoria da compreensão da rede estudada ao permitir descrevê-la em profundidade, analisar as hipóteses teóricas subjacentes à sua aplicação e, em consequência, avançar teoricamente no campo estudado (EISENHARDT, 1989; ROESCH, 1995; VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002; GUMMESSON, 2007; MIGUEL, 2007; ALCÁZAR; FERNÁNDEZ; GARDEY, 2008).

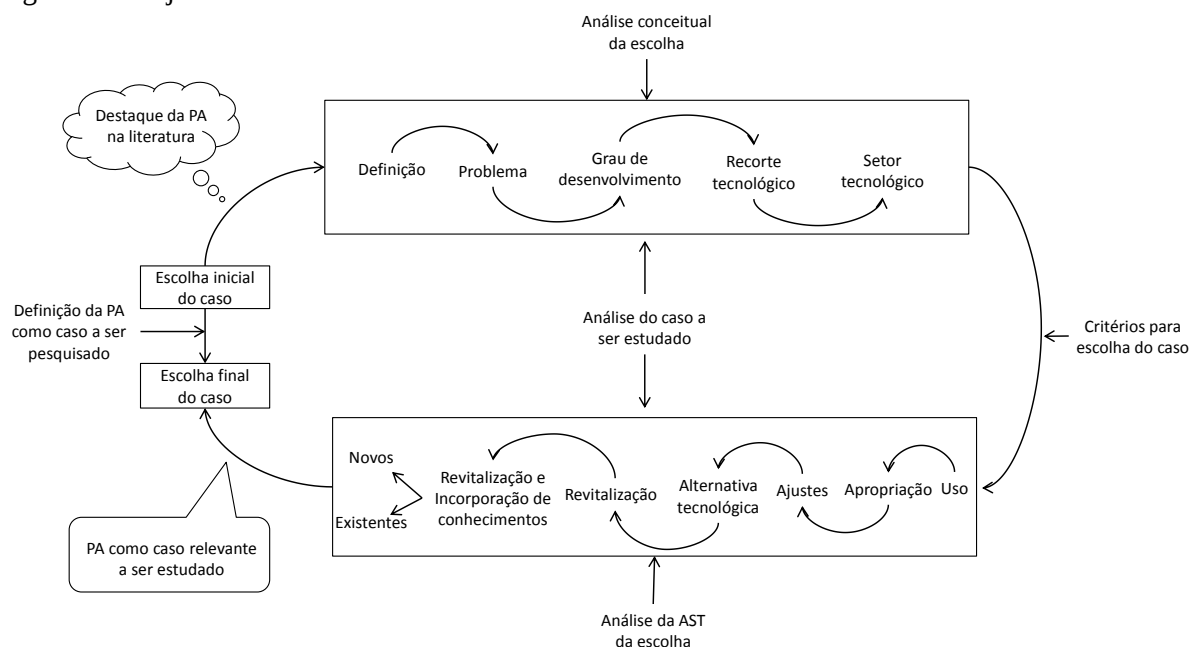
Inicialmente a PA foi considerada como um caso relevante a ser investigado. Primeiro, pelo crescente interesse no estudo em PA no Brasil (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008). Segundo, pelo número significativo de Centros Educacionais que aplicam a PA e pela

sua notoriedade no mundo, como um todo. Mas o que mais chamou atenção foi o interesse demonstrado pelo Governo do Estado de Rondônia em adotar a PA como política de educação e desenvolvimento da zona rural do Estado. A partir desses pontos, foi feita uma análise para definição dessa escolha. Para isso a PA foi submetida a uma análise a partir de três perguntas básicas:

- A TS escolhida é relevante a ponto de constituir um caso intrínseco de pesquisa?
- O caso escolhido é reconhecidamente uma TS como é discutida conceitualmente?
- A TS preenche as modalidades de AST?

Na primeira pergunta interessava saber sobre as considerações que se têm, na atualidade, da relevância da PA como metodologia apropriada de transformação social. A segunda procurou responder a adequabilidade da PA aos conceitos de TS e, seria possível, a partir dessa análise, enquadrá-la dentro das experiências registradas hoje no Brasil como TS. E a terceira pergunta objetivou analisar a PA a partir dos critérios de adequação sociotécnica necessários hoje para considerá-la como TS alternativa às metodologias anteriores discutidas na literatura. A trajetória dessa análise está apresentada na figura 4.

Figura 4 – Trajetória de Análise de Escolha do Caso de Estudo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao responder a primeira pergunta, se a TS é um caso relevante a ser pesquisado, foi feito um levantamento sobre os registros de casos empíricos em TS, sendo encontradas várias menções da relevância da PA hoje no Brasil. O quadro 3 traz algumas dessas menções e como

a PA tem sido considerada uma TS válida para melhoria das condições de vida das comunidades envolvidas com essa tecnologia.

Quadro 3 – Menções da Relevância Social da PA.

Instituição	Sigla/ano	Menção da PA	Disponível em
Instituto de Tecnologia Social	ITS Brasil - 2004	Das 50 experiências nacionais, a PA foi uma das 12 escolhidas para debate pelo Centro Brasileiro de Referência em TS.	http://www.itsbrasil.org.br/cbrts/mapeamento
Instituto de Tecnologia Social Brasil	ITS Brasil - 2004	A PA foi apresentada na oficina “Tecnologia Social e Agricultura Familiar: semeando diferentes saberes” como uma TS de promoção de desenvolvimento da agricultura familiar.	http://www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.w20.com.br/files/Relatorio_Agricultura_Familiar.pdf
Programa de Voluntários das Nações Unidas	ONU/UNV - 2007	A PA foi considerada um dos 50 jeitos brasileiros de mudar o mundo. As experiências foram selecionadas pela sua inovação, replicabilidade, impacto no âmbito da intervenção, respeito à igualdade de gênero e raça e envolvimento ativo dos cidadãos e/ou voluntariado.	http://www.oei.es/oeivirt/50jeitos.pdf
Rede de Tecnologia Social	RTS - 2009	Os Centros de Ensino que adotam a PA recebem apoio para melhoria e ampliação da oferta do ensino na Educação básica e Educação Profissional.	www.rts.org.br/noticias/destaque-2/parceria-amplia-projeto-minibibliotecas/?searchterm=alterancia
Banco de Tecnologias Sociais do Ministério do Desenvolvimento Agrário	BTS/MDA – 2009	A PA foi incluída entre as 50 experiências em TS do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e um dos 37 trabalhos selecionados para o Banco de Tecnologias Sociais do MDA	http://www.embrapa.br/imprensa/noticias/2009/abril/2a-semana/projeto-e-elecionado-para-banco-de-tecnologias-sociais-do-md/
Rede de Tecnologia Social	RTS - 2009	A PA é exposta no 2º Fórum Nacional da Rede de Tecnologia Social e na 2ª Conferência Internacional de Tecnologia Social, onde são apresentadas suas metodologias e aplicação.	http://www.rts.org.br/rtc/eventos/2o-forum-nacional-da-rts
Banco de Tecnologias Sociais do Banco do Brasil	FBB/TS - 2011	A PA foi uma das TS finalistas do Banco de Tecnologias Sociais do Banco do Brasil.	http://www.fbb.org.br/tecnologia-social/#
Programa Nacional de Habitação Rural	PNHR - 2012	A PA foi escolhida como umas das 13 experiências em TS para compor a carta final da Oficina.	http://www.bb.com.br/docs/pub/inst/dwn/CartTecnologSociais.pdf

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Foi diagnosticado também a PA como uma experiência educacional que têm influenciado as políticas educacionais para educação básica no campo. Foram várias as legislações encontradas que fazem referências à PA, seja para defini-la como experiência válida e reconhecidamente relevante para a educação do campo, seja para referencia-la como modelo adequado de implementação de políticas públicas para melhorias das condições de vida das populações rurais. Segue algumas menções encontradas:

- O Parecer CNE/CEB 21/2002 que orienta os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) a adotarem a modalidade da alternância e projeto pedagógico distinto, orientados pelo Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 01/2002;
- O Parecer CNE/CEB 01/2006 que permite que os dias letivos para a aplicação da PA nos CEFFAs sejam diferenciados, dadas suas peculiaridades;
- Reconhecimento pelas conferências nacionais, estaduais e municipais de Educação, como pôde ser visto na CONAE/2010. O referido documento deixa claro que a PA é um dos meios para *“281 FF- Implementar, na zona rural a educação no campo, a concepção libertadora, com base na pedagogia da alternância, garantindo sua expansão e fortalecimento de acordo com as necessidades de cada local e dos educandos (VI, 85).”*. E, dentre outros;
- O Guia de livros didáticos (PNLD Campo/2013) que orienta os educadores a buscar como referências as instituições reconhecidamente capazes de exercer educação do campo e, dentre elas, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) por praticarem a PA;

Essas referências anteriores mostraram empiricamente a PA como uma tecnologia significativa no Brasil, mas será que ela é, conceitualmente, relevante de ser investigada como TS? Pode-se adotar várias perspectivas para justificar se uma experiência é, ou não, uma TS. Foi considerado o que Thomas e Fressoli (2010) entendem ser necessário para isso. Para os autores, critérios como definição, problema, grau de desenvolvimento, recorte cronológico e setor tecnológico, são os principais aspectos para identificar e caracterizar uma TS. Para isso foi feita uma análise documental e cada um desses aspectos foi identificado nos conteúdos e conceitos relacionados à PA.

Primeiro foi verificado quanto a definição. Nesse critério a PA foi vista como uma TS, pois traz conceitualmente um sentido de inclusão social mediante a resolução de problemas sociais e ambientais. Isso se verifica quando, nos registros da PA como TS, os Centros Educativos que trabalham com a PA buscam “promover o desenvolvimento do meio rural, por meio da formação dos jovens, sobretudo, os trabalhadores rurais, através de um projeto educativo integral apropriado à realidade do campo e o seu desenvolvimento”. A PA, pela definição, foi considerada uma TS.

Segundo foi analisado com relação ao problema. Nesse critério, as TS devem ser explicitamente desenvolvidas para resolver problemas sociais, ambientais, econômicos, dentre outros. No caso da PA, as legislações que recomendam ou reconhecem a PA como

experiência válida de educação do campo já mostram isso. Mas foram encontradas também muitas outras referências relacionando a PA com a “formação de jovens empreendedores rurais, educando-os para a vida, pelo trabalho e para valores, visando também a melhoria das condições da vida rural da população”, o que evidenciou que a PA é uma tecnologia que objetiva resolução de problemas sociais onde é implantada.

Terceiro, a PA foi analisada com relação ao seu grau de desenvolvimento. Nesse critério considera-se a aplicação ou não da TS e se encontra em uso ou não na atualidade e sua real ou potencial capacidade de expansão. Conforme visto nas discussões sobre o desenvolvimento da PA no Brasil e no mundo, ficou evidente o atual uso da PA e sua expansão ao longo de sua aplicação em diferentes localidades, pois em mais de sete décadas, desde a sua fundação, são mais de 1200 Centros de aplicação da PA em funcionamento, dando uma média aproximada de 20 Centros implantados por ano. No Brasil, são 268 centros distribuídos ao longo de 45 anos desde o início da PA no País. A PA é uma experiência que continua em evolução e expansão, não só no Brasil, mas no mundo, como um todo.

O quarto critério analisado foi o recorte cronológico. Conforme Thomas e Fressoli (2010), as TS devem ser disponibilizadas a ponto de gerarem bancos de dados e poderem ser analisadas, mesmo em casos de insucesso, ao longo de períodos temporais, mesmos que esses sejam recentes. As experiências em PA, na medida em que cada vez mais integram publicações oficiais, acadêmicas e como parte de bancos de dados, como os desenvolvidos pelo Banco do Brasil, preenche evidentemente esse quarto critério.

Quinto e último, foi quanto ao setor tecnológico. Sabe-se que dentre os setores tecnológicos (saúde, energia, alimentos etc.) em que as TS devem estar inseridas, a educação é, sem dúvida, um dos setores mais relevantes. Como a PA é tradicionalmente uma metodologia educacional, foi possível afirmar que a mesma faz parte de um setor tecnológico em evidência na caracterização das TS.

A PA preenche os aspectos conceituais e pode ser definida como uma TS. Mas vale considerar também que esses quatro aspectos são necessários, mas não suficientes, pois como têm sido discutido na literatura, as TS devem estar contempladas dentro de uma série de modalidades de adequação sociotécnica (AST). Por adequação sociotécnica considera-se como sendo um processo pelo qual é possível envolver diversas modalidades como o uso, apropriação, ajustes, alternativa tecnológica, revitalização e incorporação de conhecimentos existentes ou novos (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2010) que permitem tanto a “construção, como a desconstrução e reprojeção dos artefatos e tecnologias, adequados ao crescimento e aprofundamento dos movimentos associativistas e autogestionários”, como

disseram Thomas e Fressoli (2010, p. 233, tradução nossa). Mas será que a PA pode preencher os requisitos de todas essas modalidades? Para isso foi pertinente considerar também algumas perguntas inerentes ao seu desenvolvimento.

A PA pode ser usada em locais diferentes onde foi inicialmente elaborada? Em muitas circunstâncias, o simples uso de tecnologias convencionais pode ser considerado como modalidade de adequação sociotécnica, a condição é que se altere a forma como se reparte os excedentes gerados (DAGNINO, 2010). A PA, como ela já foi concebida conceitualmente distinta das tecnologias convencionais, pode-se subentender, então, que o uso da PA em diferentes contextos a condiciona, pelo menos nessa modalidade, a fazer parte da adequação sociotécnica.

A PA pode ser apropriada por grupos diferentes dos originalmente produtores? A modalidade aqui discutida pressupõe que os aspectos produtivos, gerenciais e de concepção de produtos e processos são ‘apropriados’ sem mudanças significativas na forma como são usados. No caso da PA, a questão se coloca para sua análise, é se ela é desenvolvida coletivamente e permite a ampliação do conhecimento a partir de seu uso. Ao analisar os manuais foi possível verificar que essa é basicamente uma das premissas da PA. Se por lado cada CEFFA tem “autonomia” para desenvolver a PA (GARCIA-MARRIRODRIGA, PUIG-CALVÓ, 2010), por outro, deve seguir seus princípios e aplicar, plenamente, seus instrumentos metodológicos.

Esses “instrumentos metodológicos” da PA podem ser revitalizados? Isso implica pressupor que esses instrumentos podem sofrer alterações, adequações ou recondicionamentos diversos para se adequar às realidades que são aplicados. Ao visitar duas aplicações distintas, apesar de mesmas bases físicas e de conhecimento, foram possíveis identificar muitas modificações, com a alegação de que é preciso “adequar a PA às condições de uso da comunidade”. A adoção da alternância em alguns Centros de 15 dias (duas semanas o jovem fica na propriedade familiar e duas semanas no Centro Educativo) ou somente uma semana em outros, mostra como essas adequações são comuns e naturais.

Os processos de trabalho de aplicação da PA podem ser ajustados? Aqui o que se considerou foram as adequações dos processos específicos de trabalho para além daqueles em que a tecnologia foi originalmente desenvolvida. Só as distinções, por exemplo, de alguns Centros serem chamados de “Escola Família Agrícola” e outros de “Casa Familiar Rural”, com notórias diferenças entre eles, já mostraram como esses ajustes são, não só realizados, mas incorporados em cada organização.

A PA é uma alternativa tecnológica aos modelos educacionais tradicionais? O que foi considerado aqui foi a possibilidade de ir além das respostas anteriores e considerar a PA como uma alternativa aos modelos convencionais existentes. Ao considerar que uma das principais justificativas veiculadas nas falas, textos e outros meios de divulgação da história da PA, é o seu caráter de oposição ao modelo educacional francês, foi de imediato concluir que a PA é uma alternativa ao modelo educacional formal também nas demais localidades em que ela é aplicada.

Na PA, é possível incorporar conhecimento científico-tecnológico existente? Pressupõe aqui que é impossível produzir sempre novas tecnologias alternativas às demandas contínuas de adequações sociotécnicas. Nesse caso, as tecnologias existentes devem ser capazes de receber conhecimentos já existentes para as adequações necessárias às novas demandas. A PA, citando as políticas de educação do campo, por exemplo, não só têm recebido novos conhecimentos, como também têm incorporado em outras bases tecnológicas, os conhecimentos pertencentes aos seus princípios, com destaque para as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002).

E, por último, a PA é aberta o suficiente para que receba incorporações de conhecimento científico-tecnológico novo? Essa exigência é ocasionada principalmente pelo “esgotamento do processo de inovação incremental em função da inexistência de conhecimento suscetível de ser incorporado a processos ou meios de produção para atender às demandas por AST” (DAGNINO, 2010, p. 103). Isso implica na condição de que as organizações que têm posse da PA permitam o concurso de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) ou universidades e que trabalhem na exploração da fronteira do conhecimento. Essa aproximação foi vista como uma condição para aplicação da PA, como pode ser encontrado em diversos relatos ao longo das narrativas que expõem sua história.

A PA, desse modo, foi escolhida como uma TS, pois: (1) possui um conjunto de técnicas; (2) suas metodologias são transformadoras; (3) são desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela; (4) representam soluções para a inclusão social e para; (5) melhoria das condições de vida das populações envolvidas. Empiricamente ela foi considerada um caso relevante na medida em que atendeu aos critérios de aplicação de TS e da sua apropriabilidade à adequação sociotécnica.

3.3 Caracterização do caso estudado

A Pedagogia da Alternância (PA) é registrada na literatura como um processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços diferenciados e alternados. “O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão).” (PALITOT, 2007, p. 18). Esses períodos alternados variam de Centro Educativo para Centro de Educativo, onde trabalho e experiências sociais no meio integram o currículo, constituindo os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa da escola.

Sua aplicação é baseada em quatro pilares: Associação, Pedagogia da Alternância, Formação Integral e Desenvolvimento Sustentável. Por intermédio desses pilares, Fonseca (2008) relata que é possível oferecer aos jovens uma formação que lhes permita descobrir a sua vocação e desenvolver um projeto profissional ou projeto de vida, juntamente com suas famílias e no meio em que vivem, abrindo as possibilidades de inserção profissional e atuação empreendedora, agindo como agentes de transformação do meio socioprofissional.

Fonseca reforça ainda que a PA valoriza a experiência coletiva como elemento da verdadeira aprendizagem, crítica e dialética, que modifica o meio, participa de sua evolução, de sua promoção. Além disso, para Fonseca (2008), a formação em regime de alternância, experimentada com a utilização de instrumentos pedagógicos específicos (Quadro 4), permite uma vinculação eficaz entre escola e a realidade rural dos jovens bem como concretiza uma articulação entre a teoria e a prática. Neste sentido, a educação em alternância rompe com o paradigma da educação tradicional.

Quadro 4 – Instrumentos Metodológicos da PA.

(Continua)

Plano de Estudo: é uma pesquisa feita na família e/ou comunidade sobre um tema escolhido previamente pelos alunos, pais e monitores/professores. A organização desta se dá no final das sessões escolares onde os alunos participam da elaboração do roteiro, contando com a colaboração dos monitores para a sistematização da mesma. Colocação em comum: é uma estratégia de socialização da pesquisa do Plano de estudo, onde ocorre debate e a problematização das respostas para posterior síntese do aluno e do grupo. Caderno da Realidade: é um "diário" da vida do aluno em seu processo educativo na Escola Família Agrícola. É um elo orgânico entre a escola, família e comunidade. Nele são registrados os temas de cada Plano de Estudo, as folhas de pesquisa, o texto síntese pessoal e da colocação em comum, relatórios de visitas de estudo e palestras, estágios, ilustrações, mapas, fotos, etc. O Caderno da Realidade é um instrumento elaborado para observar o processo evolutivo da aprendizagem dos alunos. Visita de estudo: atividades constantes organizadas a partir de cada tema de Plano de Estudo. Objetiva confrontar os conhecimentos de cada um e da família com os conhecimentos dos outros, conhecimentos estes relacionados aos Planos de Estudo. Intervenções externas: usado para complementar o tema do Plano de Estudo vigente. São convidadas pessoas, profissionais e entidades para promover palestras, cursos e seminários com os alunos na Escola para dar uma visão de maior abrangência sobre o tema. Atividades de retorno: a partir de um tema estudado na escola e em casa, o aluno desenvolve práticas experimentais na escola ou na propriedade onde a família trabalha. Essas atividades constituem-se em meios para comprovar hipóteses levantadas no Plano de Estudo, assim como buscar soluções para os problemas

(Conclusão)

levantados a partir deste.

Visita às famílias: é um instrumento usado para integrar os espaços e tempos diferentes na escola e na família. Devidamente planejadas e organizadas de forma sistemática, visando:

- Conhecer a realidade do aluno e seu meio;
- Acompanhar as experiências dos alunos, realizadas a partir do Plano de Estudo;
- Conscientizar as famílias sobre seu papel na educação dos filhos e co-autores das alternâncias.

Caderno da Alternância (acompanhamento): é um meio de manter a comunicação entre a escola e a família, fazendo a ligação entre os dois momentos vividos pelo aluno.

Projeto Profissional do Jovem: além de requisito para a conclusão do curso, o projeto é um meio proposto para a inserção profissional e a geração de trabalho e renda. O projeto propõe a permanência do jovem no campo, com subsídios para suas atividades, coordenados e previamente sistematizados por meio da melhoria da propriedade.

Fonte: Fonseca (2008).

A PA se tornou a metodologia específica dos jovens “ir e vir” entre sua casa familiar e o Centro Educativo, desenvolvendo atividades nos dois momentos de maneira integrada e articulada. Nos manuais de orientação sobre a sua aplicação é possível visualizar que a PA é uma “rotina formativa” (Apêndice A) que acontece em momentos alternados entre a família e a Escola. O quadro 5 sumariza como esse processo é executado na maioria dos Centros Educativos que aplicam a PA.

Quadro 5 – Processo da Alternância em Três Momentos.

1º Momento: Centro Educativo	2º Momento: Meio familiar, técnico profissional e social.	3º Momento: Centro Educativo
• Preparação; • Elaboração de questionamentos e pesquisas para a realidade familiar; • Formalização; • Relações e conceituações.	• Saberes e experiência; • Observações, investigações, análise; • Relações, associações e mudanças. • Aplicação – ação; • Experimentação; • Composições, novas práticas.	• Formalização – organização; • Conceitualização (saberes teóricos e formais); • Novas relações e associações.

Fonte: Adaptado de Gimonet (2007, p. 30).

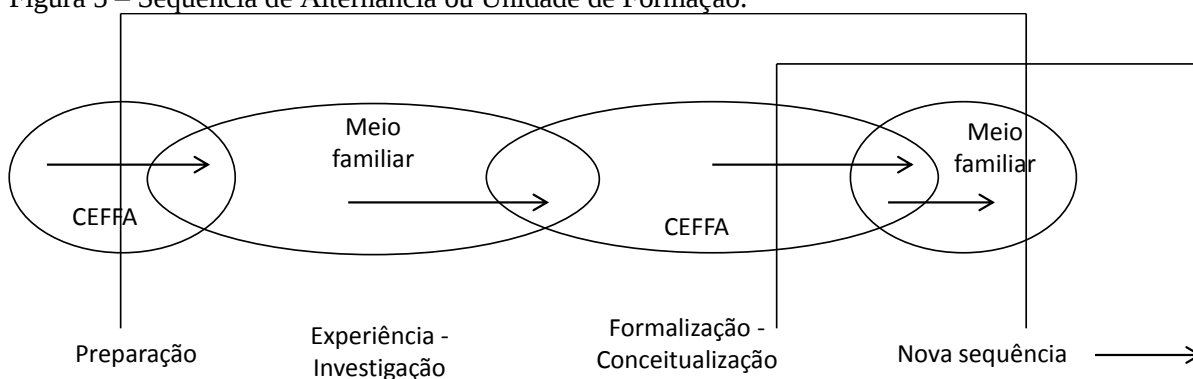
Em um primeiro momento, no Centro Educativo, é realizada a preparação para que o jovem e os demais envolvidos no seu processo de formação deem sentido ao período em que for para o meio familiar. Por intermédio do Plano de Estudo, uma “programação” teórico-empírica das atividades formativas é gerada para ser desenvolvida juntamente com a família e comunidade. Quando o jovem vai para o meio familiar, em um segundo momento, acontece investigações empíricas, experimentos, encontros de discussões e resolução de problemas em grupo ou individual, bem como articula novos problemas e fazeres para sua estadia no Centro Educativo.

Quando no Centro Educativo, em um terceiro momento, é feita a sistematização das pesquisas e demais atividades desenvolvidas no período familiar. Estudos, experiências e outras atividades pedagógicas são realizadas e instrumentos metodológicos, como visitas e

viagens de estudo, são usadas para contribuir na complementaridade da formação. No Centro Educativo também, de maneira integrada e continuada, acontece a preparação para nova estadia no meio familiar. Essa rotina é toda documentada no Caderno da Realidade e veiculada pelo Caderno da Alternância, dois instrumentos que ajudam a compor a PA.

Essa rotina evidencia também que os dois momentos, meio familiar e Centro Educativo, estão interligados de maneira contínua (Figura 5). Os elementos que estão presentes no ambiente familiar, social e profissional aparecem também no ambiente do Centro Educativo por intermédio de sucessivas atividades integradas.

Figura 5 – Sequência de Alternância ou Unidade de Formação.



Fonte: Gimonet (2007, p. 30).

Atualmente, somente na França há mais de 400 associações formadas que desenvolvem esse itinerário formativo⁷. Além dos Centros Educativos franceses, há mais de 600 centros distribuídos por aproximadamente quarenta países, principalmente na Europa, América Latina e África (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010). Ao todo são:

- ✓ 621 na Europa (Espanha, Portugal, Itália, França);
- ✓ 288 na América Latina (Brasil, Argentina, América Central);
- ✓ 157 Casas na África (Ruanda, Senegal, República Central Africana, Togo, Congo e Marrocos);
- ✓ 9 na Ásia (Filipinas e Vietnã)⁸;

Na França os Centros Educativos são conhecidos como Casas Familiares Rurais (CFR), uma tradução de *Maisons Familiales Rurales* (MFR). A partir da França, primeiramente a PA se expandiu para a Itália, sendo os Centros Educativos traduzidos para *Scuolas della Famiglia Rurale* (SFR). No Brasil, pela experiência ter iniciado no Espírito

⁷ Conforme informações da *Union nationale française des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation*.

⁸ Dados disponíveis em <http://www.mfr.asso.fr/mfr-dans-le-monde/pages/les-mfr-dans-le-monde.aspx#titre3>, acesso em 03 de novembro de 2011.

Santo, na década de 1960, via experiência italiana, ficou conhecida inicialmente por Escolas Família Agrícola (EFA). Só posteriormente iniciaram Centros no Brasil, principalmente nos Estados do Paraná e Rio Grande do Sul, oriundos da experiência francesa, sendo conhecidos no Brasil por Casas Familiares Rurais (CFR). As várias denominações baseadas em PA passaram a se conhecidas, nas décadas recentes, de Centros Familiares de Formação por Alternância ou simplesmente CEFFAs, devido, principalmente, a articulação política e pedagógica para reconhecimento da PA no País. A figura 6 ilustra como essas duas organizações estão distribuídas no Brasil e a quantidade de Centros em funcionamento.

Figura 6 – Distribuição dos CEFFAs no Brasil.



Fonte: Extraído da Revista de Formação por Alternância (2010).

Tanto as EFAs quanto as CFRs são vinculadas à Associação Internacional das Casas Familiares Rurais (AIMFR). De modo geral, possuem modos de funcionamento e de aplicar a Pedagogia da Alternância com acentuadas variações. Organizacionalmente, cada EFA

(unidade) está vinculada a uma organização regional, que por sua vez está vinculada à União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB). Com relação às CFRs, cada Centro está vinculado, ou a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul (ARCAFAR SUL) ou à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste (ARCAFAR NORTE-NORDESTE). A UNEFAB, ARCAFAR SUL e ARCAFAR NORTE NORDESTE formam a REDE CEFFAs BRASIL. O quadro 6 mostra a distribuição dessas organizações.

Quadro 6 – Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs/Brasil).

REDE/REGIONAL	ESTADO	EFAs e CFRs funcionando
ARCAFAR SUL - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil	PR	41
	SC	22
	RS	08
Subtotal		71
ARCAFAR NE/NO – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil	MA	18
	PA	26
	AM	03
Subtotal		47
UNEFAB – União das Escolas Família Agrícola do Brasil		
AMEFA – Associação Mineira das Escolas Família Agrícola	MG	18
AEFACOT – Associação das Escolas Família Agrícola do Centro Oeste e Tocantins	MS	03
	MT	01
	GO	04
	TO	03
AEFARO – Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia	RO	05
AECOFABA – Associação das Escolas Comunidades Família Agrícola da Bahia	BA	23
REFAISA – Rede das Escolas Família Agrícola Integradas do Semi-Árido	BA	09
	SE	01
AEFAPI – Associação das Escolas Família Agrícola do Piauí	PI	16
RAEFAP – Rede das Associações das Escolas Família Agroextrativistas do Amapá	AP	05
UAEFAMA – União das Associações das Escolas Família Agrícola do Maranhão	MA	20
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo	ES	11
RACEFFAES – Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo	ES	19
IBELGA – Instituto Belga de Nova Friburgo	RJ	04
AGEFA – Associação Gaúcha das Escolas Família Agrícola	RS	01
Escolas Família Agrícola de Acrelândia	AC	01
Escolas Família Agrícola Dom Fragoso – Independência	CE	01
Subtotal	21	145
Total Geral		263

Fonte: Revista da Formação por Alternância (2010).

A UNEFAB é composta por Associações Regionais, conforme pode ser visto no quadro 6. Cada Centro Educativo está vinculado a um desses regionais. No Estado de Rondônia a associação regional existente é a Associação das Escolas Família Agrícola de

Rondônia (AEFARO). Os quatro Centros que foram fundados no período de composição da Pedagogia da Alternância no Estado são os que constituem a Associação Regional (AEFARO), juntamente com a entrada de três novos Centros a partir de 2010. Foram essas associações, fundadas entre os anos de 1989 e 1993, que formalizaram, em 1992, a AEFARO, que passou a abrigar a responsabilidade de articular financeiramente e pedagogicamente os CEFFAs no Estado.

3.4 Coleta e análise dos dados

O problema de pesquisa demandou coletas em diferentes fontes. Havia objetivos que estavam relacionados à origem e expansão da PA e outros que diziam respeito, especificamente, à expansão da PA no Estado de Rondônia (Figura 7).

Figura 7 – Fases da Coleta de Dados.

Fase 1	Fase 2
Novembro de 2012 a fevereiro de 2003	Novembro de 2012 a junho de 2013
<pre> graph LR OP[Origem da PA] --> Africa[Africa] OP --> AL[América Latina] OP --> Dots1[...] AL --> Brasil[Brasil] AL --> Argentina[Argentina] Brasil --> Sul[Sul] Brasil --> Norte[Norte] Brasil --> Dots2[...] Norte --> Rondônia[Rondônia] Norte --> Amazonas[Amazonas] Rondônia <--> IR[Implementação e reaplicação] </pre>	
Objetivos – Fase 1	Objetivos – Fase 2
(1) Investigar as bases sociotécnicas de formação da Pedagogia da Alternância na França; (2) Examinar as translações de formação das rotinas da Pedagogia da Alternância na França; (3) Examinar as translações de expansão da Pedagogia da Alternância;	(4) Investigar as bases sociotécnicas de formação e translação da Pedagogia da Alternância no estado de Rondônia; (5) Analisar as translações de expansão da Pedagogia da Alternância no estado de Rondônia;

Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa foi dividida em duas fases. Uma fase para investigar a implementação da PA ao longo de sua história e outra para analisar sua reaplicação no Estado de Rondônia. A justificativa por ter usado as fontes de documentos, entrevistas e observação nas duas fases se deu devido a facilidade de operacionalidade dessas fontes, sua profundidade em fornecer dados e pela amplitude com que permitiu a coleta. Pettigrew (1990) faz uma consideração relevante para esse conjunto de fontes de dados. Para ele os documentos fornecem fatos, mas são submetidos ao que ele chama de sobrevivência seletiva. As entrevistas fornecem sentimentos ricos, sutis e pessoais, mas podem ser influenciadas por emoções pessoais. As

observações, por sua vez, fornecem acesso direto às atividades individuais de grupos ou de processos diversos e permite que o pesquisador possa confrontar as discrepâncias entre o que as pessoas dizem e o que as elas realmente fazem. Juntas, essas técnicas permitem que o pesquisador possa cruzar os dados, bem como recorrer a pontos fortes de cada técnica para responder à pergunta de pesquisa (YEOW, 2008, p. 38).

3.4.1 Primeira fase: implementação da PA

Na primeira fase foram realizadas coletas de dados por meio de duas fontes de dados. Primeiro foi realizada uma coleta em documentos que tratam da origem da PA e sua expansão ao longo das décadas seguintes. Segundo foi utilizado um conjunto de entrevistas realizadas em data diferente da realizada nessa fase, bem como foram realizadas para outros fins, mas que foram consideradas como dados relevantes para a pesquisa.

Quanto a coleta de documentos, foi definido primeiramente que os documentos poderiam ser impressos (livros, manuais e outros) ou digitais. A condição com relação aos digitais eram que só seriam analisados a partir da extensão pdf e que tivessem condições de serem identificadas as fontes. A exigência de ser pdf era para assegurar maior qualidade e integridade do material coletado. Fisicamente foram pesquisadas duas bases de dados. A biblioteca da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), localizada no Município de Orizona, no Estado de Goiás e a biblioteca da Associação das Escolas Família de Rondônia (AEFARO), localizada no Município de Ji-Paraná, no Estado de Rondônia. Essas bibliotecas foram escolhidas devido as duas serem as únicas referências que o pesquisador tinha conhecimento para realização da pesquisa na época da coleta. Foram coletados doze documentos, todos com referência à origem ou expansão da PA (Quadro 7).

Eletronicamente foram usadas cinco bases de pesquisa: o sítio da *Union Nationale Française des Maisons Familiales Rurales D'Éducation et D'Orientation*⁹, da *Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale*¹⁰, da UNEFAB¹¹ e da ARFAFAR SUL¹². Essas bases digitais foram selecionadas por serem sítios oficiais de organizações que trabalham com a PA no Brasil e no mundo. Além dessas bases de dados digitais de entidades que trabalham com a PA, foi realizada pesquisa também no sítio do Google, na função “Pesquisa Web”.

⁹ <http://www.mfr.asso.fr>

¹⁰ <http://www.aimfr.net>

¹¹ www.unefab.org.br

¹² www.arcafarsul.org.br

Quadro 7 – Documentos Físicos Coletados.

- ✓ NOVÉ-JOSSERAND, F. **L'étonnante histoire des Maisons familiales rurales**. 1^{ère} édition, France-Empire, 1987;
- ✓ GRANEREAU, A. **Le livre de Lauzun: une histoire des premières maisons familiales rurales**. L'Harmattan, 2007;
- ✓ GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010;
- ✓ UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. 2 ed. Distrito Federal: CIDADE. p. 64-72. (Primeiro Seminário Internacional. Salvador, 03 a 05 novembro de 1999);
- ✓ UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. Distrito Federal: CIDADE. p. 126-146 (II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília, 12 a 14 de novembro de 2002);
- ✓ NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da família agrícola do movimento de educação promocional do Espírito Santo**, 1977;
- ✓ GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petropolis: Vozes, 2007;
- ✓ Revista em Formação em Pedagogia da Alternância (5 exemplares).

Fonte: Elaborado pelo autor.

As pesquisas no Google foram realizadas usando os seguintes termos de pesquisa: 'pedagogia da alternância e pdf', 'pédagogie de l'alternance et pdf', 'pedagogy of alternation and pdf' e 'pedagogía de la alternância y pdf', respectivamente em Português, Francês, Inglês e Espanhol. A conjunção e¹³, seguida de pdf, foi usada para que fossem priorizados retornos de documentos no formato pdf. Todos os documentos baixados das cinco bases de pesquisas eletrônicas foram armazenados com a extensão 'dropbox – tese – pedagogia da alternância' (Figura 8). O *dropbox*¹⁴ foi usado para evitar perdas dos dados salvos. Foram retornados 54 documentos selecionados como válidos. A validade foi considerada se o documento mencionava, ou não, a origem ou evolução da PA.

A saturação da pesquisa documental nas bases físicas se deu pela completude, ou seja, foram vistoriados todos os documentos à disposição nas bibliotecas mencionadas. Documentos que, à primeira vista, foram considerados pouco relevantes ou de fontes pouco fidedignas, como manuais de formação, cartilhas e outros, foram desconsiderados. Os materiais selecionados foram, quando permitido, fotocopiados. Quando não foi possível obter permissão para cópias, foram comprados de diferentes fontes, priorizando, em casos de livros, a compra no formato *e-book*, com opção de impressão. Todos esses materiais foram posteriormente impressos, assegurando sua permanência na base física da coleta.

¹³ et, and e y, em Francês, Inglês e Espanhol, respectivamente.

¹⁴ Dropbox é um serviço para armazenamento e partilha de arquivos. É baseado no conceito de "nuvem" em que os documentos ficam em bases de servidores e podem ser acessados de diferentes lugares que tenham acesso a internet. Além disso, permite manter arquivos sincronizados entre dois computadores que tenham o Dropbox instalado.

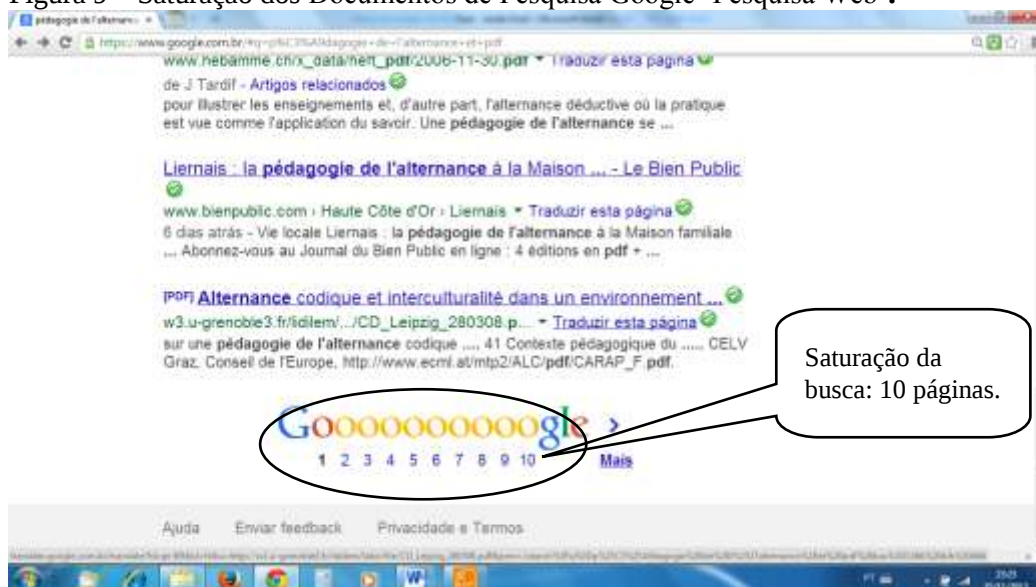
The screenshot displays a Windows 7 desktop environment. A web browser window is open, showing a Google Drive interface. The active folder is 'Pedagogia da Atenção', which is a sub-folder of 'Atenção'. The folder contains a list of PDF documents, including '24_casos_familiares_cjlf', '23_ange_8', 'APRILA-SO_2010 Uma proposta de desenvolvimento sustentável nas pequenas comunidades das serras', 'ADUNGA, Cláudia Valéria - PA num movimento em Goiás', 'AGRICULTURA FAMILIAR e af', 'ALBERTO NALUS (INTERVISÃO) (2009) GE', 'ARAUJO - escola para a cidade para o trabalho', 'BRESSANO, CORDEIRO_2011 Centro de formação por atenção e a crise socioambiental na modernidade', 'Casa das famílias rurais', 'CHARTER_2009 La especificité des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation', 'CRUZ, TORRES_2010 PA metodologia protagonizada pelos camponeses', 'CRUZ, TORRES_2010 Pedagogia da atenção uma metodologia própria e apropriada das EFA's protagonizada pelos camponeses', 'drep_2009', 'Dissertação de Mestrado de Marivaldo Jardim-Franca Segurini', 'Dissertação PEDAGOGIA DA ATENÇÃO: LIMITES E PERSPECTIVAS DO PRECÓRIO', 'ESTATUTOS AMFPI 2010 PT', 'FRANCE - ENTRE A TROVADA E O LAFO', 'FRANCO - educação ambiental no contexto de PA', 'GODOY - A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura', 'Kneut_2000 Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil', 'La experiencia de la Red', 'La Silva de Leon_2011_01', 'Lemonete histórias das famílias rurais locais', and 'LIMA, SILVA, GOUART_2010 Projeto profissional do governo'. The taskbar at the bottom shows several open applications, including a web browser, a file explorer, and a word processor.

A saturação dos materiais de fontes digitais se deu de duas formas. No caso das fontes que trabalham com a PA, todos os materiais disponíveis para *downloads* em pdf foram analisados. Foram baixados e armazenados somente aqueles que mencionavam, de alguma forma, a origem e expansão da PA. A saturação de pesquisa no Google “Web” foi realizada por meio do número de páginas analisadas. Para todos os idiomas da pesquisa, foram consideradas as dez primeiras páginas, isso por avaliar que a partir desse ponto os retornos não mais traziam conteúdos diretos ao termo pesquisado, de modo que preenchesse os requisitos definidos no ato da busca (Figura 9).

A segunda coleta de dados dessa fase consistiu em um conjunto de entrevistas realizadas pelo pesquisador Suíço Pedro Puig Calvó¹⁵, na segunda metade da década de 1990, que investigou sobre a PA. A descoberta desses dados foi feita por meio dos documentos levantados eletronicamente e que faziam referências a essas entrevistas. Foi realizado contato com o referido pesquisador que cedeu as entrevistas para uso nessa fase de coleta de dados (Anexo B). As questões foram avaliadas como diretamente relacionadas ao conteúdo da pesquisa (Anexo C) e foram, na íntegra, consideradas como fonte de dados para a pesquisa.

¹⁵ Secretário Permanente da AIMFR. Professor Ordinário da Universidade do Istmo (Guatemala) e Consultor do seu Conselho Assessor, assim como colaborador da Universidade Internacional da Catalunha (Espanha); das Universidades de Tours e Lille (França) e Universidade Nova de Lisboa (Portugal). As entrevistas foram usadas também em sua Tese de Doutorado pela Universidade Internacional da Catalunha no ano de 2002 (Fonte: orelha de um de seus próprios livros).

Figura 9 – Saturação dos Documentos de Pesquisa Google ‘Pesquisa Web’.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas foram realizadas com pessoas que participaram, de uma forma ou de outra, da história da PA, principalmente durante o seu processo de expansão na França e em outros países após sua consolidação como metodologia educativa apropriada à educação do campo. Todas as entrevistas realizadas, em um total de quatro, foram usadas integralmente como dados para uso nesta fase de coleta. Pelo fato das entrevistas serem realizadas em língua francesa, o documento original que as contém também está na mesma língua, sendo que o documento não foi traduzido para o Português por entender que não comprometia a análise. O quadro 8 detalha sobre as entrevistas realizadas.

Quadro 8 – Obtenção de Dados Secundários de Entrevistas.

(Continua)

Nome do entrevistado	Biografia do entrevistado	Local da entrevista	Data	Número de páginas
1 André Duffaure	Foi um dos fundadores do Centro Pedagógico Nacional e participante do processo de formação da PA. É citado como um dos mais influentes dirigentes da PA desde a década de 1940.	Paris-Fr.	18/12/1996	11
2 Daniel Chartier	Foi um dos primeiros monitores nas Casas Familiares e desde o período de sua fundação trabalhou no Centro Pedagógico Nacional na França e participante do processo de formação da PA.	Chaingy-Fr.	19/12/1996	09
3 Florent Nové-Josserand	Agricultor e um dos primeiros presidentes eleitos para assumir a presidência das Associação Nacional das Casas Familiares na França. Participou do processo de fundação da PA.	Saint Romain de Popey-Fr.	30/12/1996	13

(Conclusão)

Nome do entrevistado	Biografia do entrevistado	Local da entrevista	Data	Número de páginas
4 Jean-Claude Gimonet	Monitor, Diretor de Casa Familiar e Diretor do Centro Pedagógico Nacional na França e participante do processo de formação da PA	Chaingy-Fr.	22/03/1998	11

Fonte: Cedidas pelo pesquisador Pedro P. Calvó.

O *corpus* da pesquisa, como resultado dessas duas formas anteriores de coleta de dados, foi composto, como visto, por uma “coleção finita de materiais” (BARTHES, 2007, p. 104). Foram doze materiais impressos, cinquenta e quatro documentos digitais e um documento (digital) contendo as entrevistas.

Após reunião de todo o material, foi realizada a análise dos dados. Primeiro foi feita uma análise de cada documento, tomando conhecimento de seu conteúdo, situando-o temporal e espacialmente e organizando-os em quatro grupos diferentes: documentos que todo seu conteúdo dizia respeito aos objetivos da pesquisa (grupo 1); documentos que continham parcialmente conteúdo de interesse da pesquisa com conteúdo inédito (grupo 2); documentos que continham parcialmente conteúdo de interesse da pesquisa, mas que seu conteúdo era comentários de fontes originais selecionadas no primeiro ou segundo grupo (grupo 3); e documentos que, nessa nova análise, foram considerados como irrelevantes para a pesquisa (grupo 4). A separação desse material foi feita por meio de leitura e seleção dos materiais. Uma planilha do Excel foi elaborada para seleção e organização desse material (Figura 10).

Figura 10 – Modo de Seleção e Organização dos Dados da Primeira Fase.

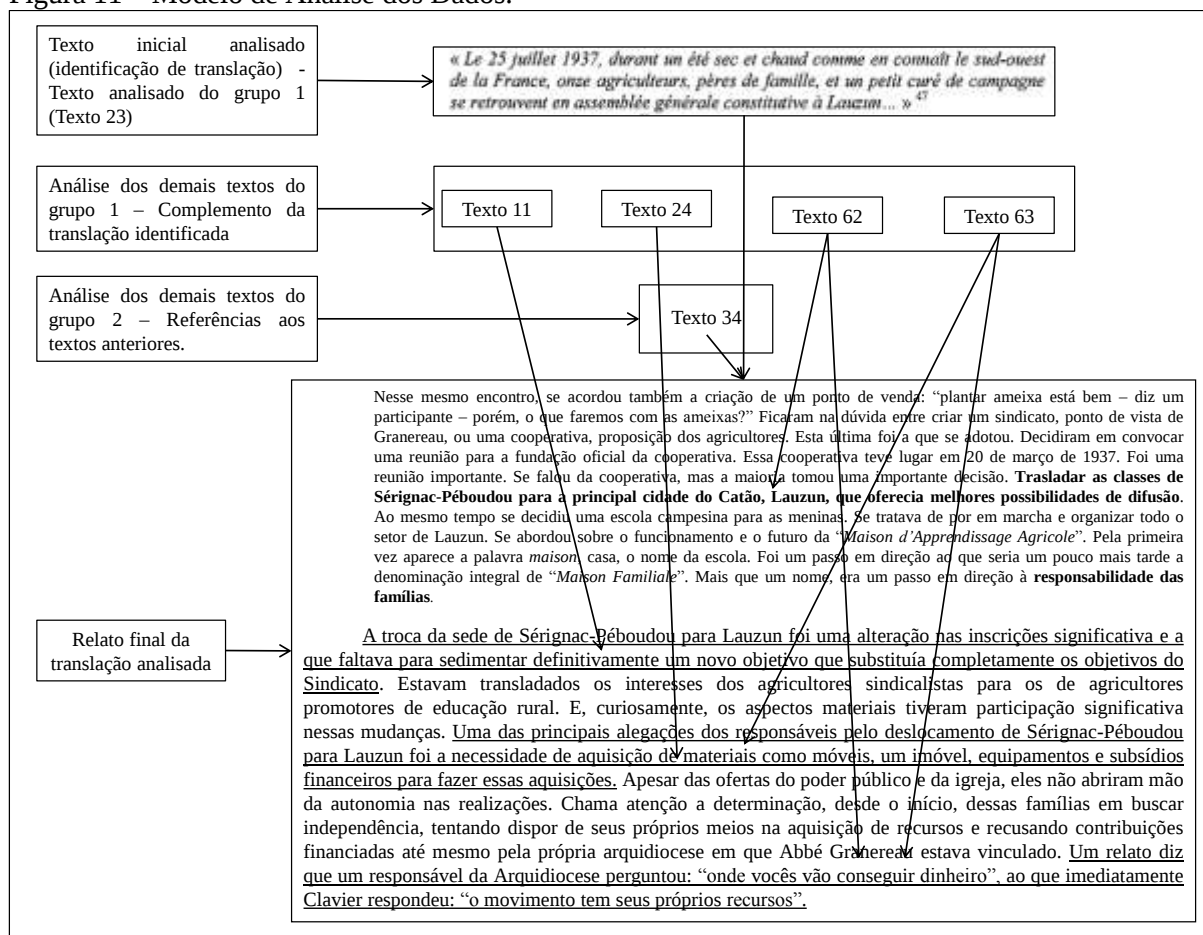
Id	Nome do documento	Conteúdo relevante?	Tudo ou parte?	Original ou secundário?	Manter ou descartar?
1	34_000000_Familiars_198	S	S	S	N
2	204786_1	N	N	S	D
3	ABRAVADO_2012_Uma proposta de desenvolvimento sustentável	N	N	S	D
4	AUBERTONOLIVANTZETREVISAMINZBOROGES	N	N	S	D
5	ALVES_2003_A proximidade do financiamento a os desafios	S	S	S	N
6	ANDRADE_2003_Formação de lideranças e pedagogia da alternância	S	S	S	N
7	BIGUARI_2003_Formação pedagógica de monitores	S	S	O	N
8	BRESSANIN_CORONA_2011_Centro de formação por alternância e a crise socioambiental na modernidade	N	N	S	D
9	BURGARELLI_2001_Autoformação e participação no meio socioprofissional	S	S	O	N
10	Casa das famílias rurais	S	T	O	N
11	CHASTRELL_2006_Le rôle des familles rurales d'éducation et d'orientation	S	T	O	N
12	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
13	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	S	T	O	N
14	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
15	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
16	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
17	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
18	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
19	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
20	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
21	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
22	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
23	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
24	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
25	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
26	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
27	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
28	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
29	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
30	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
31	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
32	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
33	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
34	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
35	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
36	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
37	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
38	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
39	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
40	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
41	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
42	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
43	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
44	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
45	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
46	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
47	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
48	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
49	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
50	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
51	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
52	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
53	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
54	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
55	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
56	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
57	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
58	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
59	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
60	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
61	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
62	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
63	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
64	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
65	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
66	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
67	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
68	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
69	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
70	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
71	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
72	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
73	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
74	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
75	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
76	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
77	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
78	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
79	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
80	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
81	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
82	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
83	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
84	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
85	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
86	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
87	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
88	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
89	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
90	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
91	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
92	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
93	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
94	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
95	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
96	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
97	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
98	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
99	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D
100	CHIST_2006_2003_Pedagogia da alternância	N	N	S	D

Fonte: Elaborado pelo autor.

A leitura dos textos foi orientada pelas diversas translações que iam sendo evidenciadas nas leituras. Em cada translação identificada, a leitura concentrava nessa

translação e todos os materiais eram analisados para esgotar todas as informações disponíveis sobre as ações que caracterizavam essa translação. A figura 11 mostra o exemplo de uma translação e como os textos foram analisados a partir dela.

Figura 11 – Modelo de Análise dos Dados.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Após relatada uma translação, ou um conjunto de translações em que os textos faziam referência, era dado continuidade na análise, sempre observando as relações, tanto com a última, como com as demais translações anteriores. Ao longo do texto que se formou na conjunção dessas translações, foram sendo identificadas sequências entre elas e agrupamentos foram feitos. Ao final teve-se um texto que permitiu evidenciar a implementação da PA e acompanhar seu percurso ao longo de sua história.

3.4.2 Segunda fase: reaplicação da PA

A Segunda fase consistiu em acompanhar a reaplicação da PA no Estado de Rondônia. A coleta de dados foi realizada por meio de documentos, entrevistas e observação

participante. As entrevistas não tiveram datas previamente definidas para serem realizadas. A coleta de dados por meio de documentos também foi realizada durante todo o período da segunda fase. Não houve uma data definida previamente para que os documentos fossem coletados por conterem reportagens na imprensa local e que foram sendo coletados na medida em que iam sendo publicados. De modo geral, a coleta de documentos e a realização das entrevistas, mesmo ocorrendo concomitantemente como a observação participante, não comprometeu sua realização. A observação, contudo, teve início e fim pré-determinado.

A observação participante ocorreu de novembro de 2012 a junho de 2013. A observação participante é uma técnica de coleta de dados relevante (SCHWARTZ; SCHWARTZ, 1955; MALINOVSKI, 1997; SCHUTZ, 1976) na medida em que permite vivenciar as interações dos atores em seus processos translativos (LATOUR; WOOLGAR, 1997; TURETA, 2011; TURETA; ALCADIPANI, 2011). Sua realização se tornou possível, pois a AEFARO, que têm sido a organização mais referenciada em aplicação da PA no Estado de Rondônia, aceitou a inserção do pesquisador por meio da realização de uma série de atividades, tais como cursos, palestras e reuniões durante o período previsto para a coleta de dados, ao passo que a organização contribuiu para que o pesquisador tivesse acesso às interações dos atores.

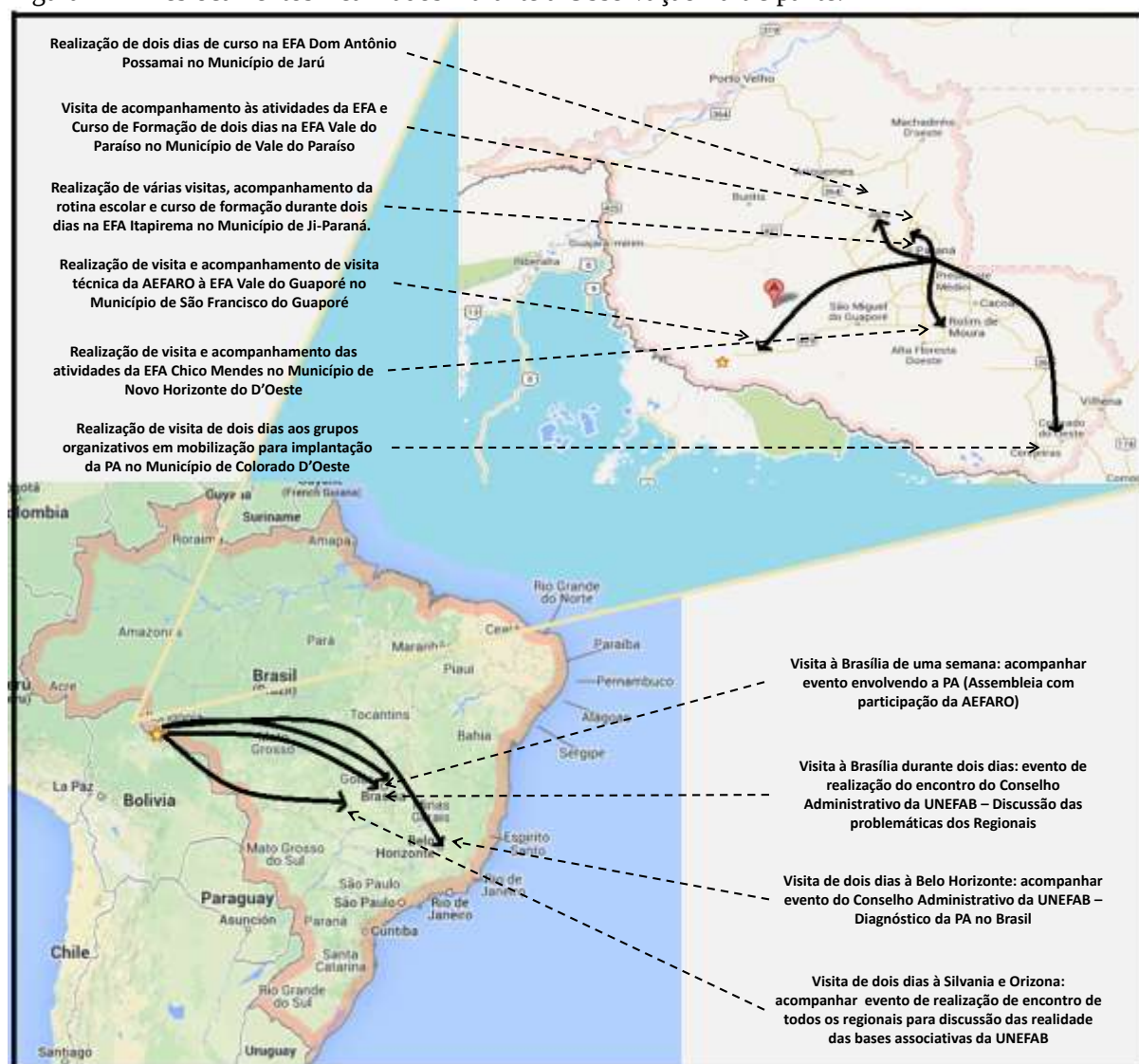
A partir do ponto de partida da AEFARO, o pesquisador procurou seguir as ações, envolvimento, controvérsias e práticas realizadas desta com outras entidades locais como Governo, sociedade civil, movimentos sociais, ONGs, associações e cooperativas, instituições de ensino, empresas de assistência técnica e empreendimentos privados que estavam envolvidos na problemática. Para seguir as associações, foram acompanhados os atores que formavam as redes que os entrelaçavam em discursos, técnicas, práticas, eventos e materiais presentes nas associações identificadas.

O propósito da observação, assim, foi acompanhar as translações da rede de atores identificadas, sem pressupor que poucos atores eram detentores das soluções das possíveis controvérsias encontradas no campo. Por isso, o acompanhamento simétrico foi base para o desenvolvimento da observação. A escolha da AEFARO como ponto de partida, se deu pela identificação de fortes laços que ela evidenciava preliminarmente nessa rede, além da facilidade de entrada do pesquisador no campo via essa organização e não necessariamente pelo entendimento de que ela “detinha o conhecimento” da aplicação da PA no Estado.

Ao todo, foram realizadas trezentos e vinte horas de observação. Durante essa carga horária, 152 foram realizadas em escritórios ou ambientes de reuniões, e as outras 168 horas foram realizadas em atividades de contato direto com a aplicação da PA ou discussões que

envolviam sua promoção. A figura 12 mostra algumas das localidades e as principais atividades acompanhadas e/ou realizadas durante a observação participante.

Figura 12 – Deslocamentos Realizados Durante a Observação Participante.



Fonte: Elaborado pelo autor baseando-se no Google Maps.

Durante a coleta de dados, como em muitas atividades o pesquisador estava envolvido na própria execução da atividade, foi feita a utilização recorrente de armazenamento de dados por meio de gravações. Foram quarenta e duas horas e treze minutos de gravações, devidamente organizadas e armazenadas. Além disso, notas de campo foram tomadas ao longo da observação, conforme pode ser visto na figura 13.

normalmente surgem espontânea e surpreendentemente a partir de contatos de campo regulares” (FLICK, 2009, p. 159).

As entrevistas realizadas foram episódicas (FLICK, 2009). Ou seja, visaram principalmente aprofundar as questões de pesquisa que envolvia controvérsias e processos cotidianos com relação a expansão da PA no Estado. Em consequência, foram escolhidas questões abertas e sem uma definição prévia dos questionamentos a serem realizados. O único direcionamento era para que os entrevistados falassem de “seu conhecimento, pontos de vista e participação” na implementação e reaplicação da PA no Estado. Não houve em nenhum momento dificuldade dos entrevistados discursarem a respeito do tema. Foi priorizado, durante as entrevistas, a objetividade, principalmente devido a pouca disponibilidade de tempo de muitos entrevistados. O quadro 9 mostra as entrevistas realizadas e as representações locais que as concederam.

Quadro 9 – Entrevistas Realizadas Durante a Pesquisa.

Entrevistado	Sigla usada	Duração	
		Gravado	Conversa informal
5 Presidente de Associação que pratica a PA	Pres. Assoc.	25min	-
6 Vice-Prefeita	Vice-Pref.	15min19s	2h10min
7 Técnico de Empresa de Assistência Técnica	Tec. EAT	22min	
8 Presidente de Representação Sindical	Pres. Rep. Sind.	17min32s	-
9 Secretário de Estado	Sec. de Est.	7min18s	01h02min
10 Técnico de Governo de Estado	Tec. Gov. Est. (1)	29min04s	-
11 Representante de Movimento Social	Rep. Mov. Soc.	07min14s	45min
12 Monitora de Centro Educativo em PA	Monit. em PA (1)	25min40s	1h40min
13 Monitora de Centro Educativo em PA	Monit. em PA (2)	10min	
14 Executivo da Rede CEFFAs	Ex. Red. Ceffas	2h19min19s	-
15 Técnico de Governo de Estado	Tec. Gov. Est. (2)	47min22s	-
16 Técnico de Governo de Estado	Tec. Gov. Est. (3)	44min27s	-

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

É preciso ressaltar que as interações que ocorreram entre o pesquisador e os atores da pesquisa no ato da observação participante, como questionamentos, diálogos e outras interações verbais, não foram considerados como entrevistas, mas sim como parte da observação participante. Essas interações, gravadas e/ou anotadas, foram consideradas na redação final do texto como “depoimentos” (os documentos contendo os depoimentos podem ser vistos no Apêndice B). A definição de cada entrevistado, bem como outros aspectos de saturação, como tempo de entrevistas e número de entrevistados, foram definidos no decorrer da observação participante, tendo as entrevistas um caráter complementar à sua coleta. Todas as entrevistas foram transcritas pelo próprio pesquisador e armazenadas em arquivo texto Word. Foi preservada, na transcrição, a linguagem usada pelos entrevistados, como vícios, interrupções e dificuldades de expressão.

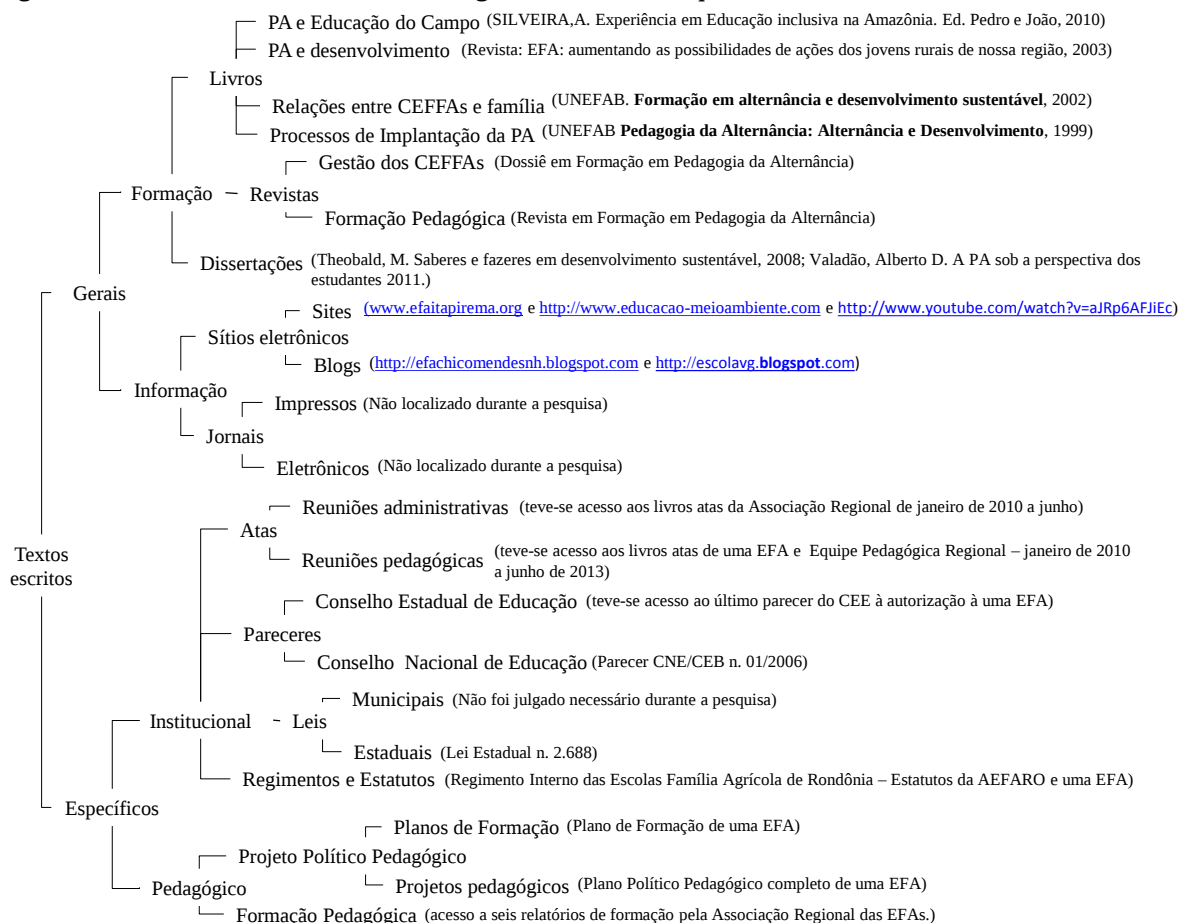
Outra forma de obtenção de dados da segunda fase foi a coleta de documentos. Foram realizadas duas coletas. Uma transversal, onde foram obtidos diversos documentos relacionados à PA no Estado de Rondônia. Essa coleta foi realizada em uma única etapa de pesquisa. E outra longitudinal, onde foram acompanhadas as principais publicações sobre a PA e Educação do Campo no Estado de Rondônia. A pesquisa longitudinal foi realizada nos sítios eletrônicos local durante toda a realização da pesquisa.

Os documentos da coleta transversal foram coletados em todo o Estado de Rondônia. A partir de contatos feitos durante as visitas ao local da pesquisa, os documentos foram sendo relacionados e suas bases foram sendo evidenciadas. Ao todo foram vinte e dois formatos de materiais diferentes. A figura 14 mostra os documentos obtidos e usados durante a análise de dados.

Alguns documentos previstos não foram localizados durante a coleta, como foi o caso de jornais impressos e eletrônicos que tratassem especificamente da PA. Outros foram analisados e devolvidos como foi o caso de livros Ata e Pareceres técnicos de funcionamento dos Centros Educativos. Nos demais casos, todos os documentos ficaram de posse do pesquisador durante a análise. Nos casos em que isso não foi possível, foram tomadas notas durante o manuseio do material, bem como outras visitas foram realizadas nos locais pesquisados para conferir o material e dirimir dúvidas oriundas das anotações ou pela ausência delas.

Na definição da saturação da coleta dos documentos, foi verificado se o material coletado era representativo do “espectro de textos” da realidade empírica estudada (BAUER; AARTES, 2008). Para assegurar essa representatividade, durante a coleta, foi sendo observado o aparecimento de novos documentos relevantes de serem considerados. Poucos foram os casos em que isso ocorreu, mas na medida em que acontecia, como foi o caso de novo blog e site de busca encontrados, foram acrescentados à categoria pertinente. A obtenção do documento em um Centro Educativo foi definida como suficiente em relação aos demais Centros, isso por entender que o excesso de documentos de mesma natureza poderia dificultar a análise e pouco contribuiria para melhorar a compreensão do caso estudado.

Figura 14 – Coleta de Documentos da Segunda Fase da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Outra coleta de documentos foram as publicações de reportagens nos sítios eletrônicos sobre a reaplicação da PA no Estado de Rondônia. Para isso, no início da primeira fase, foi feito uma pesquisa via sítio de busca do Google e localizado reportagens desde 2010 referentes ao tema. Para a referida busca foram usados os termos de pesquisa: ‘educação do campo em Rondônia’, ‘pedagogia da alternância em Rondônia’ e ‘escola família agrícola em Rondônia’. Das reportagens localizadas, 15 foram selecionadas como pertinentes à coleta de dados e armazenadas em pasta *dropbox* para análise.

A partir do início da fase de coleta de dados da tese, o site de busca do Google foi configurado para retorno automático das reportagens (figura 15). Para isso, os termos de pesquisa definidos para essa coleta foram inseridos e as reportagens eram cheçadas diariamente na caixa de e-mail do pesquisador. As reportagens recebidas eram lidas, selecionadas e salvas juntamente às demais para análise.

Figura 15 – Modelo de Coleta de Dados pelo Google Alerta.

Alertas do Google

Google

FAZER LOGIN

Alertas

Consulta de pesquisa:

Tipo de resultado:

Frequência:

Quanto:

Seu e-mail:

CRIAR ALERTA Gerenciar seus alertas

Monitorar a web para ver conteúdo novo

Os Alertas do Google são atualizações, e dos mais recentes resultados relevantes (notícias etc) com base em suas consultas

Digite uma consulta de pesquisa que você quer. Você verá uma prévia dos tipos de resultados. Use os Alertas do Google para:

- acompanhar a evolução de um tópico
- monitorar um concorrente ou setor
- manter-se em dia com as últimas notícias de uma celebridade ou um evento
- acompanhar seus times

Fonte: Elaborado pelo autor.

A saturação de coleta das reportagens ocorreu com a extinção do prazo de coleta. Ao fim do prazo, por meio do gerenciamento de alertas do próprio sítio de buscas, a função alerta foi desativada e as mensagens foram encerradas na conta de e-mail cadastrada. Durante a fase em que o recebimento de mensagens esteve ativado, foram retornadas 21 reportagens avaliadas como pertinentes ao interesse da pesquisa e salvas para análise.

Para análise dos dados da segunda fase, primeiro foi realizado um trabalho de leitura e organização de todos os documentos obtidos, inclusive as anotações de campo e as transcrições das entrevistas. Ao término da leitura, os documentos foram retomados e organizados, com repetição, em três divisões: 'história da PA em Rondônia', 'detalhamento da PA' e 'ações de expansão da PA'. A repetição ocorreu devido aos documentos fazerem referências a mais de uma divisão. Após relacionados, os documentos foram novamente revistos e uma hierarquização foi feita. A hierarquia dizia respeito à contribuição do material para a divisão da qual ele foi relacionado. A figura 16 mostra, em planilha Excel, mostra como essa distribuição e hierarquização foi feita.

Figura 15 – Modelo de Coleta de Dados pelo Google Alerta.

Ranking	História da PA em Rondônia	Documentos	Ações de Expansão da PA
1ª	Valadão, Alberto D. A PA sob a perspectiva dos estudantes	Plano Político Pedagógico completo de uma EFA	Relatório das anotações da observação participante
2ª	Recortes de anotações da observação participante	Plano de Formação de uma EFA	Relatório das entrevistas
3ª	Recortes de entrevistas	UNEFAB. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável, 2002	Atos da Associação Regional de janeiro de 2010 a junho
4ª	Therold, M. Saberes e fazeres em desenvolvimento sustentável, 2008	UNEFAB. Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento, 1999	Letras Equipe Pedagógica Regional – janeiro de 2010 a junho 2010
5ª	Plano Político Pedagógico completo de uma EFA	Desat. em Formação em Pedagogia da Alternância	Atos da EFA de janeiro de 2010 a junho 2010
6ª	www.efarondônia.org	Revista em Formação em Pedagogia da Alternância	Lei Estadual n. 2.688
7ª	Plano de Formação de uma EFA	Revista EFA: aumentando as possibilidades de ações dos jovens rurais de nossa região, 2003	Regimento Interno das Escolas Família Agrícola de Rondônia
8ª	Revista EFA: aumentando as possibilidades de ações dos jovens rurais de nossa região, 2003	parecer do CEE à autorização à uma EFA	Estatuto da EFA
9ª	www.efarondônia.org	Processo CNE CEB n. 01/2006	SILVEIRA, A. Experiência em Educação inclusiva na Amazônia. Ed. Pedro e João, 2010
10ª	Therold, M. Saberes e fazeres em desenvolvimento sustentável, 2008	Regimento Interno das Escolas Família Agrícola de Rondônia	Revista EFA: aumentando as possibilidades de ações dos jovens rurais de nossa região, 2003
11ª	http://www.efarondônia.org	Estatuto da EFA	Valadão, Alberto D. A PA sob a perspectiva dos estudantes 2011
12ª	http://efarondônia.blogspot.com	parecer do CEE à autorização à uma EFA	relatório de formação pela Associação Regional das EFAs
13ª	Lei Estadual n. 2.688	Valadão, Alberto D. A PA sob a perspectiva dos estudantes 2011	UNEFAB. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável, 2002

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da organização dos documentos, a análise dos dados da segunda fase ocorreu em três etapas. Na primeira foram analisados os documentos e entrevistas visando atender ao objetivo (4). O interesse nessa etapa foi analisar como se deu a origem da PA em Rondônia. Para isso foram acompanhadas, por meio dos documentos coletados e organizados, translações que evidenciavam a formação da PA no Estado. A análise foi realizada seguindo o mesmo formato da primeira fase, ou seja, a leitura e interpretação iniciaram pelos documentos com conteúdos mais relevantes e completos, procurando identificar as translações que delinearam a PA no Estado. As translações identificadas eram, na sequência dos documentos, checada e seu conteúdo explicitado em texto.

Na segunda etapa foi realizada a análise objetivando atender ao objetivo (5), procurando as evidências de translações que mostravam a reaplicação da PA no Estado de Rondônia. Para uso dos documentos, nessa fase, foram seguidos os mesmos critérios anteriores, partindo dos documentos mais detalhados para os mais superficiais ou abrangentes. Além da identificação das translações, contudo, nessa fase, já que os atores estavam realizando “discursos em ação” (ANDRADE, 2004a), foram analisadas translações a partir da identificação de três elementos imbricados nas suas interações. Esses elementos foram: suas ações, seus discursos sobre a ação e as suas próprias interpretações pelos “discursos em ação”. Além de considerar que o “dizer é fazer” (AUSTIN, 1990), os atores têm, além de suas

próprias ações, sua própria teoria sobre a ação e que deve ser considerada válida e influente na definição das translações (LATOUR, 2012).

Além dessas duas etapas anteriores, foi realizada uma última etapa para relacionar as translações que foram descritas na primeira e segunda etapa. A comparação entre as duas etapas objetivou melhorar a interpretação sobre como as participações, relações e interações dos atores se deram, tanto na implementação como na reaplicação da PA em Rondônia. Além disso, permitiu aproximar as translações descritas sobre a implementação e reaplicação da PA no Estado de Rondônia com as narrativas das translações descritas na primeira fase, quando foi delineado sobre a implementação da PA ao longo de sua história. Essa aproximação permitiu visualizar como a rede que definiu a PA foi delineada e como se deu a evidenciação dessa TS hoje amplamente conhecida.

4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA (PA)

4.1 Translações iniciais de surgimento da PA

Conforme apontaram os registros e os relatos de alguns atores considerados fundadores, a Pedagogia da Alternância (PA) iniciou na França, na década de 1930, mas foram muitas as implicações que influenciaram ou, mais diretamente, caracterizaram a PA, a partir de seus registros iniciais. Vale ressaltar dois interessamentos mais gerais e dois mais específicos que foram relevantes para situar o início da PA. O movimento de “*Sillon*”, desenvolvido principalmente por Marc Sangnier (1873-1950) e o personalismo de Emmanuel Mounier (1905 – 1950), são os dois interessamentos mais gerais que serão discutidos. A Igreja e o Estado são os dois mais específicos que têm igual relevância para caracterizar o surgimento da PA.

4.1.1 Pontos de passagens obrigatórios à igreja e ao Estado

Nos registros documentais e nas falas dos atores, sempre quando se falava na PA logo ficava subentendida a participação da Igreja Católica. Todos os registros apontaram para o Padre Abbé Granereau como uma presença marcante para iniciar essa proposta diferenciada de educação. Em consequência, sempre essa presença esteve vinculada à Igreja e aos princípios religiosos, se não de toda França, mas pelo menos de Lot-et-Garonne, um departamento da região do sudoeste da França, onde a PA foi inicialmente inscrita. A PA foi sempre associada aos princípios religiosos, apesar de ser, como dizem os relatos, não confessional. Por que a PA não se tornou uma tecnologia vinculada à Igreja? Uma possibilidade está na própria formação dos grupos. Os agricultores envolvidos não aceitaram a interferência direta da igreja¹⁶, apesar de terem feito dela um espaço de suas problematizações e interessamentos iniciais. Na fase de envolvimento, como o recrutamento de aliados,

¹⁶ Segundo Nosella (1997, p. 22) “o grupo responsável da *Maison Familiale* foi, desde o começo, o grupo de pais das famílias agrícolas juntamente com o Sacerdote. Aconteceu, porém, nos primeiríssimos anos que – conforme afirmam algumas testemunhas – o caráter forte do sacerdote dominava e monopolizava a ação, surgindo, desta forma, alguns problemas”. Ao que parece a crise tinha dois motivos em torno do Padre Abbe Granereau. O primeiro devia-se à sua má administração levando medo e desordem aos membros das MFRs. O segundo possui uma dimensão política, pois houve fortes indícios da falta de prudência do sacerdote ao se relacionar com o Governo que colaborava com os alemães nazistas na Segunda Guerra Mundial, além da concepção doutrinária e pedagógica. Portanto, dois motivos claros e objetivos que determinaram o afastamento do Padre Abbe Granereau de suas atividades junto as MFRs (NOSELLA, 1977, p. 23-24; NASCIMENTO, 2005, p. 38).

geralmente, é o mais amplo possível, eles não limitaram esforços para ir muito além da igreja. Como disse um relato (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 79),

Em muitos casos essas pessoas ou instituições tem estado em relação direta com os movimentos ligados a doutrina social da igreja, porém em nenhum dos casos tem sido escolas oficiais da igreja. Em alguns casos podemos dizer que podem até ser considerados como vanguardistas, progressistas ou dissidentes do esquema clássico do ensino católico oficial.

Ao longo das referências feitas da PA ficou evidente a relação da Igreja com o surgimento da PA. Analisando o estatuto vigente da Associação Regional das Escolas Famílias Agrícola de Rondônia foi possível identificar essa influência. No artigo primeiro, parágrafo segundo do estatuto, quando trata da denominação, fins, sede e manutenção da Associação, é dito que “a entidade é um órgão anexo à Diocese [...]” e no parágrafo terceiro “como entidade nascida através do trabalho Pastoral da Diocese [...], manterá os princípios cristãos, lutando pela igualdade social e pelo bem comum entre seus associados”. Essa relação ainda é mantida entre a igreja e a organização CEFFA, como pode ser visto ao longo do estatuto da organização (Quadro 10).

Quadro 10 – Estrato de um Estatuto de uma Organização CEFFA.

Localização	Destaque do conteúdo
Artigo 1º, paragrafo 2	A entidade é um órgão anexo a Diocese, tem caráter comunitário e prestará serviço....
Artigo 1º, paragrafo 3	Como entidade nascida por meio do trabalho pastoral da Diocese (...) manterá os princípios cristãos, lutando pela igualdade social
Artigo 2º, Alínea c	São considerados sócios (...): o Bispo ou um representante indicado por ele.
Artigo 8º, Alínea e, Alínea g	A Assembleia Geral (...) é constituída dos seguintes membros: O Bispo ou um representante indicado por ele. Terão direito de votar e ser votado: O Bispo ou um representante indicado por ele.
Artigo 9º, Alínea e,	...

Fonte: Elaborado pelo autor baseando-se em um Estatuto de um CEFFA (DOC. 90).

As ações dos agricultores, não obstante, e toda a infraestrutura necessária para que pudessem articular o surgimento da PA na França, foram subsidiadas pela igreja. Esse vínculo permaneceu ao longo da história da PA em todo o mundo. “Podemos afirmar que este movimento educativo, sem ser confessional em nenhum país (as associações de famílias são as gestoras, de forma majoritária), tem suas raízes - de forma direta o indireta – na doutrina social da Igreja Católica” (PUIG-CALVÓ, 2005, p.79).

A Igreja, ao longo do tempo, foi se tornando desvinculada da autoria do modelo educativo da PA. Em um relato, pode-se verificar essa ocorrência,

As famílias poderiam recorrer ao padre ou ao pastor para a formação religiosa dos jovens católicos ou protestantes onde os pais expressassem o desejo de que eles recebessem essa formação. Em nenhum caso, o eclesiástico poderia ser o diretor da Maison Familiale e nela residir (CHARTIER, 1986, p. 144 apud SILVA, 2012, p. 113).

As MFR foram, paulatinamente, no seu percurso translativo, passando por uma “desconfessionalização do movimento popular das Famílias” (SILVA, 2012, p. 114). Isso, por meio do “rompimento com uma concepção de educação fechada e restrita onde tinha como defensor o Padre Granereau e, conseqüentemente, o distanciamento dos agricultores com a Igreja o que gerou uma maior autonomia das MFRs” (NASCIMENTO, 2005, p. 38). A ‘desconfessionalização’ permitiu que a PA fosse aberta para qualquer denominação religiosa.

As MFR são uma voz e um projeto universal que englobam e respeitam a diversidade de cada um. Respeitam os interesses das famílias no que concerne a educação e a formação profissional, social e moral, assim como a educação religiosa conforme sua vontade (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 40).

Apesar da manifestação de caráter religioso, as organizações formadas para gerir e desenvolver a PA conseguiram autonomia e independência da Igreja, tornando-a uma entidade de apoio, com pouca influência e sem sua presença direta no cotidiano da aplicação da PA.

Outro aspecto relevante dentro da PA foi a presença do Estado. Por um lado, a aplicação da PA sempre foi requerida dentro dos sistemas formais de ensino, por outro, as Associações formadas para aplicação da PA não possuíam, historicamente, fontes de renda. Com isso, as Associações buscaram apoio ao Estado sem permitir sua interferência direta na gestão da organização. Os envolvidos com a PA na época, e muitos ainda hoje em suas respectivas localidades, entendiam que a situação socioeconômica na França “era de extremo abandono, principalmente, ao falar-se dos camponeses/as que viviam sob a égide do esquecimento pelo Estado. Esquecidos pelo Estado em todos os seus direitos básicos fundamentais como habitação, saúde e educação” (NASCIMENTO, 2005, p. 34).

O Estado, através de seus professores (as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça (...) é preciso encaminhá-lo nos estudos (...) vencerá na vida melhor que seu pai (...) conseguirá uma boa posição social (GRANEREAU, 2007, p. 221).

A conclusão dos envolvidos foi que o Estado não poderia ser o gestor da PA. Mas as famílias requereram reconhecimento formal da formação realizada nas MFRs. A fala seguinte ilustra bem essa exigência, “portanto, é necessário garantir o apoio do Estado – não somente moral – de atender as demandas da população em um aspecto tão básico como a educação”

(GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 20). O Estado deveria participar dando apoio e reconhecimento, mas a gestão e diretrizes da formação deveria ser uma obrigação das famílias.

As famílias que participavam das translações iniciais da PA entendiam que a educação não era dever do Estado e que não deveriam ficar esperando as iniciativas governamentais para obtenção de educação para seus filhos. Elas discordavam de muitas iniciativas na época em que “não se via o tema “educação e formação dos filhos” como uma necessidade que os pais deveriam assumir, mas algo que o Estado teria que organizar e resolver” (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 44). As famílias iniciadoras das MFRs, ao contrário, entenderam que a reponsabilidade da educação era também da família e que deveriam ser elas a definir como e que formação era adequada para seus filhos.

Essa presença hoje pode notada, por exemplo, na aprovação da Lei N. 2688, no Estado de Rondônia, atribuída ao esforço, dentre outros, dos próprios CEFFAs. Nomeada como “Lei Escolas Guaporé do Campo”, beneficia principalmente as EFAs, como ficou evidenciado no seu artigo 2º (LEI ESTADUAL N. 2688, 2012, p. 4, DOC. 87). “O Governo do Estado de Rondônia, por meio de suas secretarias, realizará apoio técnico e financeiro às Escolas Comunitárias Agrícolas gerenciadas por associações sem fins lucrativos”. Ainda no seu artigo 31, “a gerência da Escola Comunitária Agrícola fica a cargo de uma associação [...] exceto as Escolas Estaduais Agrícolas transformadas ou criadas pela SEDUC, que terá a gerência governamental” (LEI ESTADUAL N. 2688, 2012, p. 6). Ou quando a PA foi reconhecida como uma prática pedagógica válida para o Governo Federal, conforme mostra o Parecer CNE/CEB n. 1/2006 (DOC. 86), que trata dos “dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)”. Conforme o Parecer (2006, p. 8),

Os CEFFA cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno [...]. Os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação, que ainda não se manifestaram sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância, o que vem dificultando a certificação de conclusão de curso dos Centros Familiares de Formação por Alternância (EFA, CFR ou ECOR), são encorajados a examinar/reexaminar os Projetos Político-Pedagógicos a eles submetidos pelas instituições educacionais.

Na fase de mobilização no desenvolvimento da PA, ou seja, de assegurar representatividade, foi colocado ao Estado um ponto de passagem obrigatório em que o

mesmo, apesar de ter que assumir responsabilidades, ficou ausente das decisões diretas e do direcionamento das atividades realizadas. Isso fez do Estado, assim como da Igreja, duas organizações somente parceiras que, dadas as especificidades, interessava às MFRs, dada as características das passagens, os mesmos eram mantidos à distância, servindo de apoio e garantia de envolvimento por parte dos interessados. Isso, pois, as MFRs compreendiam que

[...] O Estado não possuía nenhum interesse pelo homem do campo, seus problemas não eram levados em consideração na elaboração de políticas públicas específicas. O Estado preocupava-se com a escolarização urbana relegando a população camponesa ao abandono. Por outro lado, a Igreja se interessa pelos camponeses, mas com a perda da condução das escolas não possui condições reais de apresentar propostas efetivas para esta demanda populacional. É essa a realidade que estava colocada aos pais, aos sindicatos, cooperativas e à Igreja. A realidade social, econômica, política e educacional colocava desafios novos e exigentes às famílias rurais francesas, às suas organizações e lideranças (NASCIMENTO, 2005, p. 34-35).

Tanto o Estado quanto a Igreja não se destacaram, historicamente, nos domínios e posse da PA. O agricultor Gustave Thibon, presidente e um dos líderes das MFR em 1945, fala do papel da Igreja e do Estado na formação da PA na época¹⁷.

Em nosso movimento, foi necessário resistir à duas tentações: por um lado temos necessidade do Estado mas não queremos acabar sendo um movimento estativo. As Maisons Familiares não devem estar sob o controle absoluto do Estado, formando simplesmente parte da engrenagem administrativa. Porém há, sem embargo, que obter sua ajuda (econômica) e seu controle.

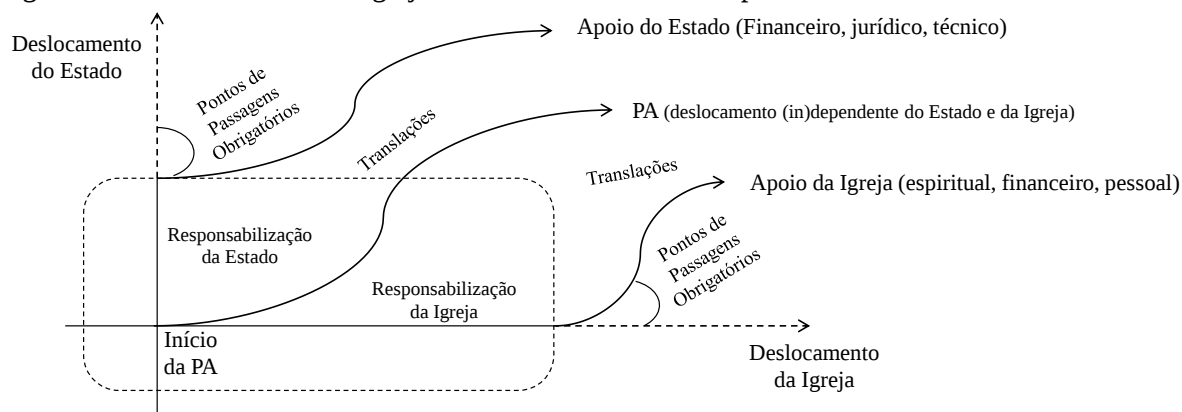
Por outra parte, como o movimento em sua originalidade é de essência familiar, como é o prolongamento da família, ao que a maior parte das famílias que confiam seus filhos às nossas instituições são atualmente católicas, está claro que o movimento não deve converter-se em um movimento sob o controle direto da igreja. Então o movimento pode estar sustentado pelo estado, pode e deve de um modo amplo estar respaldado e inspirado pela religião, porém não deve ser absorvido nem pelo Estado nem pela Igreja. É a família que, em última instância, constitui a base do movimento.

Com a preocupação em manter programas que assegurassem as famílias à frente das MFRs e “na busca de fidelidade aos princípios originais, foram realizados vários esforços pelo movimento no sentido de manutenção de sua independência, tanto do Estado, quanto da Igreja Católica” (SILVA, 2012, p. 114). Não que o Estado e a Igreja não fossem reconhecidos como importantes, pois no início da década de 1940, os membros das assembleias gerais das MFRs decidiram em favor de um bom relacionamento com o Estado e a Igreja, e com isso buscavam formas para que as parcerias com essas instituições fossem necessárias e eficazes. Muitas crises existiram nas relações das MFRs com essas instituições, mas como relata Pedro Puig (2002, p. 386), “as MFR resolveram bem suas crises. Tomaram decisões que mudariam de maneira definitiva seu futuro, com intervenções fundamentais de Thibon e Nové-

¹⁷ Esse trecho foi extraído de um de seus discursos em uma assembleia no ano de 1945 (DOC. 62).

Josserand. Preservaram liberdade e independência. O que dependia sua expansão e consolidação posterior”. A Figura 17 mostra os deslocamentos iniciais da Igreja e do Estado no apoio à expansão da PA.

Figura 17 – Deslocamentos da Igreja Católica e do Estado à Expansão da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os agricultores decidiram que não seriam nem governamental, muito menos confessional. As MFR se desenvolveram com a pressuposição da responsabilidade das famílias, mas sem perder de vista as relações com instituições como o Estado e a Igreja. Na medida em que as famílias foram se comprometendo, até mesmo financeiramente com a MFR, foi necessário também que participassem da sua gestão. Em um relato isso fica claro, “é necessário e vamos comprar o nosso local e pedir um empréstimo para comprá-lo. Elas [as famílias] se comprometeram com a gestão e, portanto, podem participar, distribuindo as tarefas materiais até chegar a uma profunda reflexão sobre a formação de jovens” (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 244). Ou seja, eles entendiam “que o plano religioso e político é plural, o que significa que as crenças de todos devem ser respeitadas e que os pais são livres para dar a impulsão necessária a esta [da MFR] educação” (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 245).

4.1.2 Personalismo e *Sillon* como interessamentos iniciais

Pode-se considerar o movimento democrata do início do século XX e o personalismo como relevantes para as problematizações que justificaram o início da PA e garantiu interessamento necessário para a participação das famílias e a consequente gestão democrática das MFR. Não há como ignorar, dizem relatos históricos, que esses dois movimentos foram relevantes para o desenvolvimento da PA. Por um lado, o movimento pela busca da democracia conhecido como “*Sillon*” permitiu que os agricultores fossem cada vez mais

mobilizados em torno da proposta das MFRs, por outro, o personalismo fez com que muitos traços da PA fossem delineados a partir de seus princípios.

O “*Sillon*” foi um movimento democrata de inspiração cristã, com atribuição de sua existência a Marc Sangnier (1873-1950), em 1899 (WIKIPEDIA¹⁸, 2013). Para Roberto Marrinodruga (2002) esse movimento tinha dois objetivos principais. Primeiro buscava organizar os agricultores em associações profissionais e sindicais agrícolas para obtenção de sinergias que provocassem melhorias técnicas em seus sistemas produtivos. E, segundo, procurava tornar conhecido os interesses e as aspirações dos agricultores e da importância desses não se “curvarem” frente aos poderes externos.

Mas não é só a proximidade com os agricultores e com a Igreja que faz de “*Sillon*” um interessamento para a constituição das MFRs. Marc Sangnier, segundos os registros históricos, foi deputado da Assembleia Francesa entre 1919 e 1924, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento dos “albergues da juventude” e na disseminação de uma educação popular, com um veículo de comunicação próprio chamado de “*L’Éveil des Peuples*”. As ações relacionadas ao *Sillon*, como a disseminação de albergues na França, caracterizaram a proximidade desse movimento com as questões da juventude francesa da época. Por outro lado, suas ideias libertadoras, pacíficas, de militância social e sua proximidade com um catolicismo progressivo influenciaram, sobremaneira, as iniciativas como a do *Syndicat Central d’Initiative Rurale*¹⁹ (SCIR) e a sua participação na criação da PA.

Na verdade, as raízes reais das casas familiares estão no movimento do *Sillon*. De fato, no início do século correu a ideia de que não poderia ser um cristão e ser democrata. Cristão e democrata, Marc Sangnier destacou que essas duas posições não são incompatíveis. E seu movimento, o *Sillon*, gradualmente assumiu uma certa independência da Igreja. Mas ele foi convidado a permanecer sob o controle da Igreja. Ele até tinha uma convicção de seu movimento pelo Papa. Como ele era muito respeitoso com a hierarquia da Igreja, ele concordou em parar. Mas o movimento já tinha sido lançado e contagiou toda a ação católica. Ele também iniciou uma segunda corrente, mais rural, o *Sillon Rural*. *Sillon* de diferentes departamentos rurais reagruparam sob a forma de uma união e foi fundado o *Syndicat Central d’Initiative Rural* (SCIR), em 1918. Membros SCIR refletiram sobre o desenvolvimento agrícola. Estas reflexões sobre o desenvolvimento rural e o desenvolvimento da agricultura foram, portanto, realizadas por cristãos sociais. Eles viram a importância de incluir a formação de jovens. Assim, a partir SCIR, que começou a primeira iniciativa em 1935. Devemos, portanto, entender que o desenvolvimento das Casas Familiares é feito por esse meio. O SCIR tinha ramificações em quarenta departamentos. Portanto, desde o início do experimento de Sérignac-Péboudou foi comunicada a todos os departamentos e logo ficou conhecido. Eu fiz essa descrição para destacar a importância da família (CHARTIER, ENTREVISTA, N. 2).

¹⁸ http://en.wikipedia.org/wiki/Le_Sillon

¹⁹ Sindicato Central de Iniciativa Rural.

O “*Sillon*” se tornou um movimento de educação popular que, mesmo tendo desaparecido depois de alguns choques com a Igreja Católica, como relatou Roberto Marrirodriga (2002), reuniu jovens e agricultores em torno de causas sociais debatidas e atribuídas à Igreja e ao Estado. Apesar de ter objetivos notadamente políticos, se tornou também um movimento de cunho religioso. A dupla personalidade, católica e republicana, serviu de base para que inspirasse movimentos autônomos como a PA. O movimento de “*Sillon*” se tornou um interessamento que, por meio de passagens como o sindicato e a organização da juventude francesa, assegurou a presença de conexões duradouras como a que se tornou a MFR.

Outro interessamento que se fez presente no movimento histórico da PA foi o personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950). Similarmente ao movimento social cristão de Marc Sangnier, Mounier denunciou, conforme relata Pedro Puig (2006, p. 2005), a desordem econômica, social e espiritual do mundo capitalista e seu individualismo burguês. Suas ideias, chamadas de personalistas por entender que o ser humano não está totalmente feito, mas torna-se por meio do processo educativo, acabou simbolizando uma síntese dos princípios do cristianismo e do socialismo. Seu pensamento humanista distingue de qualquer pensamento que aproxime de qualquer perspectiva partidária.

O personalismo de Mounier, apesar de tratar enfaticamente do universo pessoal, da existência corpórea e comunicação da pessoa humana, tratou também da teoria da ação. Em suas próprias palavras, “a teoria da ação não é, portanto, um apêndice do personalismo, mas ocupa um lugar central” (MOUNIER, 1949, p. 90). Por meio da ação, para Mounier, é possível praticar a estima, a solicitude e desenvolver instituições justas, como discutiu com mais profundidade Paul Ricoeur (SILVEIRA, 2012). A educação é um ambiente onde essas ações podem ser praticadas, estendendo a pessoa para além de suas características intrínsecas, ou seja, a duplicidade dialética entre a pessoa e a comunidade (tratada por Mounier (1949) na revolução personalista e comunitária) se distinguem das relações interpessoais, pois enquanto a primeira tem por bandeira a amizade, as instituições, por seu turno, trazem em seu bojo a justiça (SILVEIRA, 2012).

O personalismo torna-se um interessamento no desenvolvimento das MFRs, pois como chama atenção Pedro Puig (2006, p. 148)

Seguindo ideias de seu pensamento, podemos afirmar que está claro que o mundo onde o jovem de hoje se encontra não é um jardim de delícias onde reina o bem comum, mas pelo contrário, existe uma provocação constante de luta, de adaptação e superação. A diferença que destaca entre a formação pretendida pelos CEFFAs e o

individualismo imperante na maioria dos sistemas educativos públicos e privados, é que estas pretendem centrar os objetivos do indivíduo em si mesmo, em seu próprio êxito particular, em seus resultados conseguidos de forma que seja... Em troca, nos CEFFAs, baseados no personalismo, se busca descentrar do “eu” privado, particular, para abri-lo e desenvolve-lo em perspectivas amplas da pessoa dentro da comunidade, do meio.

A perspectiva de Mounier foi identificada na articulação das MFR quando se evidenciou também a recusa aos dogmatismos partidários, por um lado, e a abertura para aceitar todas as designações políticas, por outro. O totalitarismo, para Mounier (1949, p. 2003), deveria a todo custo ser combatido. Ele impedia que as pessoas buscassem comunidades plurais e articuladas politicamente. Para ele, sempre que a vontade da maioria das pessoas não fosse respeitada, a ação política deveria ser colocada entre parênteses, ou seja, a ação política só fazia sentido quando todos participassem das transformações requeridas. As MFRs, nesse sentido, exigiram a participação do Estado, mas negaram a interferência direta ideologicamente extremista comum nos segmentos partidários. A fala de um agricultor, líder de um grupo comunitário buscando a implantação de uma EFA no Sul do estado de Rondônia, mostra isso na atualidade,

Às vezes eles [os políticos] vêm num sentido é de favorecer e aonde a gente vai ter que ter, ter o controle né, nós queremos a parceria assim e tudo, mas financeiro e tal, mas a questão do controle eu acho que não dá pra ficar na mão deles de jeito nenhum, se não vai ... não vai adiantar muita coisa (PRES. REP. SIND., ENTREVISTA, N. 8).

Um agricultor fundador das MFR na França diz que

Você tem que ter cuidado com um partido político: há política real, que deve centrar-se sobre o bem comum, mas existem política política, com tudo que isso representa boa e especialmente menos bom. Neste caso, ele deve ser cuidadoso. Não há nenhuma dificuldade que aqui uma Maison Familiale é promovida por pessoas desta tendência e por pessoas de outro lá. O que é necessário a todos é o respeito pela pessoa humana (NOVÉ-JOSSERAND, ENTREVISTA, N. 3).

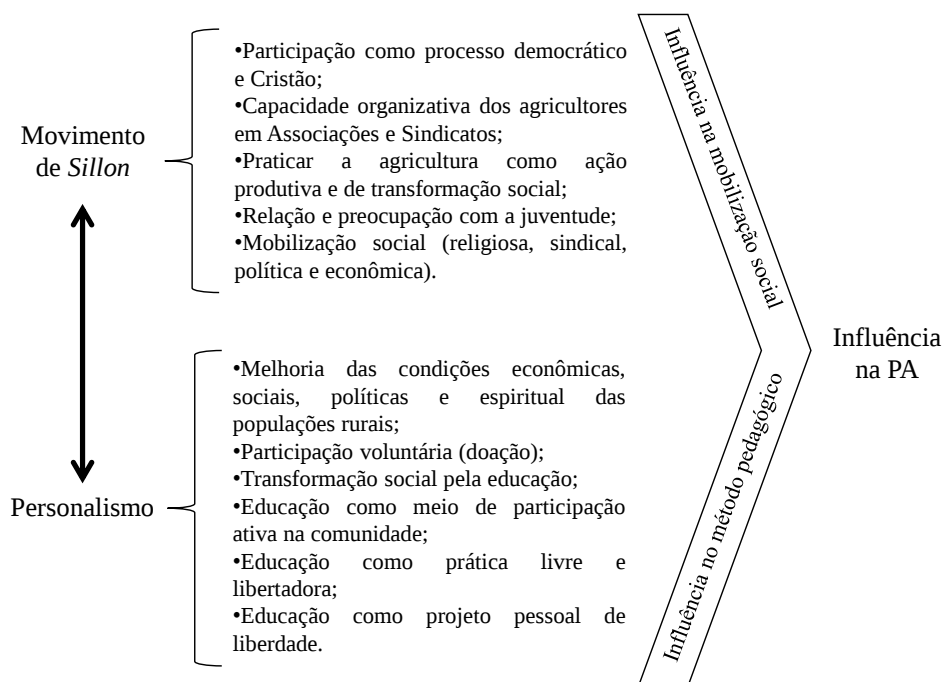
A própria democracia, para Mounier (2000), foi falha quando submeteu todos a condições únicas e até certo modo “facista” ao impor os domínios públicos sobre todos. As pessoas deveriam ser livres para escolher. Nesse sentido, o conceito de liberdade pressupunha relatividade. Era a participação e o envolvimento que definia a possibilidade de uma ou outra conquista, de uma ou outra parceria. As atividades deveriam ser, até certo ponto, limitadas aos meios e as condições de sua realização. É por isso que as posições extremistas para o Personalismo deveriam ser evitadas, sem partidarismos, sem posições dogmáticas, sem revolucionarismos ou outras posições extremistas. Os CEFFAs, na atualidade, aceitam todas as denominações religiosas, partidárias e outros segmentos ideológicos, desde que fiquem

latentes, mas não evidentes, na prática de mobilização e atuação dentro da organização, comungando com as ideias personalistas.

A educação, para Mounier (1949), deveria ser uma prática livre, libertadora e voltada para o envolvimento e participação da coletividade. Em suas palavras, a “educação, portanto, não pode ser com a finalidade de moldar a criança em conformidade como acontece em uma família, ou com o ambiente social do Estado ou ser restrita para coincidir com a função ou papel de um adulto” (MOUNIER, 1949, p. 117). Sua crítica prescindia do pressuposto que, inseridos na coletividade, os jovens eram por ela e nela formados, não sendo propriedades de ninguém, mas deles próprios e de sua participação na comunidade.

Enquanto “*Sillon*” influenciou principalmente a mobilização dos agricultores e da juventude em torno da MFR, o personalismo de Mounier influenciou sobremaneira o método pedagógico da PA. Nos CEFFAs, quando se falava sobre o projeto pessoal do aluno, acompanhamento individualizado e personalizado, na busca para formar jovens de responsabilidade e compromisso pessoal dentro da comunidade, parecia tratar-se, indiretamente, da perspectiva personalista de Mounier. A Figura 18 mostra as influências do Personalismo e do Movimento de *Sillon* nas definições iniciais da PA.

Figura 18 – Influências do Personalismo e *Sillon* nas Definições Iniciais da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar de não terem presenças diretas dentro da PA, conforme apontam os registros analisados, o movimento de *Sillon* e o personalismo não deixaram de evidenciar

especificidades que contribuíram, por um lado, na condução da PA para programas de ações específicos e, por outro, inibiram que outros se evidenciassem nas tentativas de formações dos grupos e nas definições dos pontos de passagens obrigatórios que foram, continuamente ao longo da história da PA, sendo delineados.

4.2 Problematizações iniciais de formação da PA

Como relatado na problematização e interessamento iniciais, a translação da PA no mundo esteve permeada por características que são intrínsecas à história das MFRs. Um desses aspectos foi a presença indireta da Igreja e do Estado como anteriormente discutido. Houve relatos dizendo que a PA teve seus próprios iniciadores que, por sua vez, são chamados de “artesãos da PA”. Outro aspecto que chama atenção é a heterogeneidade dos atores envolvidos inicialmente. Havia agricultores, pequenos empresários, dirigentes sindicais, sacerdotes e outros que tinham um único objetivo, ou pelo menos tiveram que passar por um único ponto, que foi o investimento em educação para o desenvolvimento rural. A heterogeneidade, de fato, sempre foi notada, conforme relata Nové-Josserand (ENTREVISTA, N. 3), um pioneiro francês no desenvolvimento da PA,

Portanto, primeiro você precisa de uma certa diversidade de origem. A diversidade é enriquecedora. Se a gente decidiu um dia que toda a formação agrícola é para filhos de agricultores, então todos os formadores desses também, criamos uma espécie de planificação. Este ponto de vista não é bom. O fato de existirem quadros das áreas rurais, do meio industrial – cujas famílias são do meio industrial – e outros meios ainda, é uma coisa enriquecedora.

Mas quem foram os primeiros problematizadores da PA? Essa tarefa foi atribuída a três personagens muito presentes. O padre Abbé Granereau, sacerdote que tinha sua atenção voltada para as questões rurais da França no início do século XX. O agricultor Jean Peyrat, pai de adolescente, agricultor e muito dedicado à agricultura e aos movimentos sociais. E o social democrata Arsène Couvreur, que dedicava muito do seu tempo ao desenvolvimento do meio rural. Esses três atores basicamente definiram os objetivos iniciais, asseguraram as principais composições necessárias para transladar esses objetivos e determinaram as inscrições iniciais necessárias para dar contornos aos seus posicionamentos diante das principais controvérsias da época. Só que pouca atenção foi dada, na história da PA, ao Sindicato Central de Iniciativa Rural (SCIR), uma organização agrícola que deu suporte e possibilitou, principalmente, as fases de interessamento de muitos agricultores. Muitas controvérsias que estiveram imbricadas na formação da PA foram também identificadas como intrínsecas à realidade do Sindicato.

Quanto às controvérsias, elas se aproximaram daquelas encontradas comumente em relatos históricos de ações que “buscam transformações sociais”. A agricultura era vista sob diversos ângulos. Os tratores que, por um lado, levavam ao aumento da produção e o progresso econômico era o que, por outro, destruía a natureza e provocava desemprego. Por um lado, a possibilidade de abertura de mercados, por outro, a preocupação com a diminuição das trocas locais e por produtos somente necessários. A educação era outra preocupação. A busca pela cidade e a consequente saída do campo ocasionava, para uns, a possibilidade de prosperidade, para outros, a exclusão social e o abandono. Para uns o campo precisava se modernizar, para outros, seus valores e costumes estavam sendo violados. Para uns a educação era universal, para outros, desprovida de sentido. As afirmações negativas eram todas compactuadas por aqueles que estavam interessados em serem os porta-vozes de uma formação de grupos de resistência, contrária àqueles que estavam interessados na urbanização da zona rural francesa e, como pôde ser visto, também para todos aqueles países em que a PA se desenvolveu.

Foi assim, nesse contexto de controvérsias e oposições, que os atores iniciais da história da PA iniciaram um programa de ação que se tornou bem sucedido. Jean Peyrat “estava convencido da necessidade de uma boa formação do agricultor para levar eficazmente uma exploração agrícola” (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 40). Ele, como descrito pelo próprio Abbé Granereau (2007, p. 47) era

Jovem ainda, bem plantado em suas bases. Jean Peyrat era o melhor. Profissionalmente inteligente, cheio de ideias e dedicação. Era conselheiro municipal superior do mercado. Desde o início nós éramos companheiros. Eu estava orientado para o sindicalismo e ele mesmo fundou o sindicato profissional agrícola de Sérignac-Péboudou.

O problema, imediato, de Peyrat, foi que seu filho desistiu de estudar e não tinha mais motivações para voltar à escola, alegando que não havia interesse em se formar e ir para a cidade. Yves Peyrat, o nome do seu filho, queria ser agricultor como seu pai. Jean, todavia, não queria que seu filho ficasse sem estudar. Seu contato e sua amizade com Padre Abbé Granereau desencadeou um processo translativo em julho de 1935 ainda mais acentuado do que até então eles vinham desenvolvendo na Igreja e no Sindicato. Ele conseguiu, sem pressupor um planejamento intencional *a priori*, deslocar os objetivos do Padre para suas problematizações e com isso alicia-lo para seus objetivos, conforme mostra o diálogo no quadro 11.

Quadro 11 – Diálogo entre Jean Peyrat e Abbé Granereau.

Jean Peyrat – Yves não quer ir para a faculdade. É uma desgraça, pois aos 12 anos ainda não terminou sua formação;
Pe Abbé Granereau – Porém há outras escolas. Escolas do Estado, escolas livres, a escola de Marmande;
Jean Peyrat – Sim, mas todas essas são boas para formar gente da cidade, porém não para formar agricultores;
Pe Abbé Granereau – Então as Escolas de Agricultura. Há uma a trinta quilômetros da sua casa;
Jean Peyrat – Quantos agricultores autênticos saem da Escola de Agricultura? Além disso, é muito cara. Sempre ocorre com a gente: formar, abandonar a terra e seguir desapontados. Ou não abandonar a terra e continuar ignorantes por toda a vida;
Pe Abbé Granereau – Há também os cursos por correspondência?
Jean Peyrat – Isso é mais um paliativo que não resolve o problema.
Pe Abbé Granereau – Mas então? E se eu mesmo trabalhar?
Jean Peyrat – ele só vai se cansar, o remédio seria pior do que o mal.
Pe Abbé Granereau – E se encontrar outros? Não sou somente o pároco da sua família. Sou o pároco de todos.
Jean Peyrat – Então encontre outros, meu filho será o primeiro.

Fonte: Material da coleta de dados (DOC. 62-63).

Deve ser destacado que Padre Abbé Granereau foi adepto do movimento de “*Sillon*” e um entusiasta pelas ideias eclesiásticas, logo as proposições de Peyrat não afrontavam, de imediato, é possível supor, seus próprios objetivos. Ao aceitar educar Yves e outros jovens estava Granereau sendo aliciado pelos interesses de Jean Peyrat ou, o que ocorreu de fato, foi que, ao tentar alistar, Peyrat acabou sendo alistado, conforme definiu Latour (2000)? O fato é que um passo relevante para a criação das MFRs foi dado. Nas interconexões dos atores, as demais fases de translação foram tão relevantes quanto a fase de problematização para assegurar continuidade dos programas inscritos ou tentados serem inscritos por Granereau e Peyrat.

Além das famílias que foram convencidas a deixar seus filhos sob responsabilidade do Padre, como foi Callewaert, com seus filhos Lucien e Paul e Clavier, com seu filho Edouard, outro que foi imediatamente envolvido foi Arsène Couvreur²⁰, uma pessoa considerada importante no ambiente financeiro francês. “Foi ele quem, por seus inúmeros relacionamentos parisienses importantes, facilitou os primeiros contatos com os poderes públicos” (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 363). Por meio dele, dois de seus filhos, France-Pierre e Marcel, tornaram-se interessados na experiência e desempenharam papéis relevantes na organização da primeira etapa de organização da MFR. Isso evidenciou como outros foram, paulatinamente, arrolados para compor as bases associativas da organização inicial.

Para conseguir adeptos o SCIR se tornou estratégico para Peyrat e Granereau. O Sindicato indicava para eles aqueles agricultores que se mostravam mais inovadores, abertos a

²⁰ Couvreur foi um Parisiense nascido em uma família de comerciantes. No início de sua carreira, era um banqueiro do Banco da França e da Cooperativa de Crédito Territorial. Depois dedicou ao jornalismo em diversos meios de comunicação, incluindo “A Cruz e a Alba” de grande circulação em seu tempo. Criador da “França Agrícola” importante periódico agrícola semanal até hoje. Foi Vice-Presidente do SCIR (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 363).

aceitar suas ideias e, principalmente, poderiam oferecer alguma contribuição, por um lado, ou poderiam ser atraídos por alguma recompensa, por outro, como a formação de seu filho, já que eles precisavam de mais jovens para se juntar aos primeiros. Coincidência ou não, mas Peyrat foi, nessa época, o presidente e Abbé Granereau o secretário da seção do próprio SCIR situada em Lot-et-Garonne. O Sindicato, como um todo, foi um ator importante para assegurar as iniciativas dos interessados, pois um de seus principais objetivos era a “formação da juventude rural” (CHARTIER, 1986, p. 23). No Estatuto do Sindicato, em seu artigo quatro, já assegurava

- A organização profissional agrícola para o sindicalismo, reciprocidade, cooperação;
- Acesso dos salarizados da terra à condição de agricultor familiar, à propriedade, ao *status* de agricultor e arrendatário;
- Leis sociais para melhorar as condições de trabalho e da vida familiar;
- A adaptação do ensino básico e organização eficiente do ensino superior da educação pública e privada.

Para representar essa reciprocidade do Sindicato com a inovação que Peyrat e Granereau, aparentemente, acabaram de criar, basta destacar duas de suas atividades principais: os “círculos de estudos” e as “semanas rurais”. O Sindicato, desde 1920, conforme informa Chartier (1986), já tinha percebido que a falta de desenvolvimento do mundo agrícola estava relacionado à formação dos jovens rurais. É nesse sentido que o Sindicato já esforçava para que os jovens de Sérignac Péboudou obtivessem formação profissional agrícola. Os círculos de estudo, por exemplo, procuravam sanar essas deficiências.

Apesar dos registros históricos e dos relatos atribuírem o início da PA aos três atores, onde as “três famílias que reúne quatro rapazes jovens estão determinadas a embarcar no que deve ser uma experiência arriscada” (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 365), o Sindicato, mesmo pressupondo estar condicionado a um ponto de passagem obrigatório pelo seu presidente e seu secretário, Peyrat e Granereau, respectivamente, ou um desvio até certo ponto de extensão desconhecida, os fluxos de seus movimentos estavam condizentes com as novas definições de educação que estavam sendo propostas. O Sindicato foi uma presença na formação da PA, principalmente no início da década de 1930. O conteúdo de seu Estatuto, em 1935, mostrou isso (Quadro 12).

Quadro 12 – Estatuto do SCIR em 1935.

(Continua)

Artigo	Conteúdo
1º	Trata da criação de uma seção de aprendizagem agrícola para os jovens agricultores e educação continuada de adultos.

(Conclusão)

2º	Trata do objetivo de fornecer aos jovens agricultores formação intelectual e profissional, complementada com formação social, moral e religiosa, capaz de torná-los líderes dos profissionais em seu entorno.
3º	Trata da descrição dos benefícios do internato e do contato permanente com as famílias e com o ambiente social.
4º a 9º	Define as características da formação: um centro de formação agrícola criado pelos pais membros do SCIR interessados na formação indicada no artigo 2º; com duração de três anos; com direção de um educador e/ou monitor de estudos agrícolas; com previsão de funcionamento entre outubro e abril durante uma semana por mês (18 semanas durante os três anos); os jovens seriam divididos em pequenos grupos para receber a formação profissional e social, moral e religiosa; durante esses períodos, os pais forneceriam o necessário para alimentação e outros gastos de funcionamento contribuindo com trezentos francos por ano e, dentre outros aspectos, especifica que os pais, durante as três semanas que ficam os jovens permanecem propriedade familiar, ficam encarregados de suas atividades práticas normais, reservando duas horas diárias para o trabalho intelectual.

Fonte: Material de Coleta de Dados (DOC. 63).

O SCIR, apesar de não aparecer nos discursos e inscrições da PA como uma presença direta, era manifestadamente influente sua marca e atuação nas características em que a PA foi desenvolvida. Isso pode ser visto na formação integral além de uma simples formação técnica profissional; na preocupação com o desenvolvimento da pessoa e do meio de maneira colaborativa; na promoção coletiva realizada por meio de princípios democráticos e; na instrumentalização específica para atuação no meio rural. Roberto Marrirodriga (2002, p. 365, grifo do autor, tradução nossa) foi quem percebeu isso e disse que “esta “marca” [do SCIR] influenciou desde o princípio em todas as MFR do mundo”.

4.3 Programas de ação de definição da PA

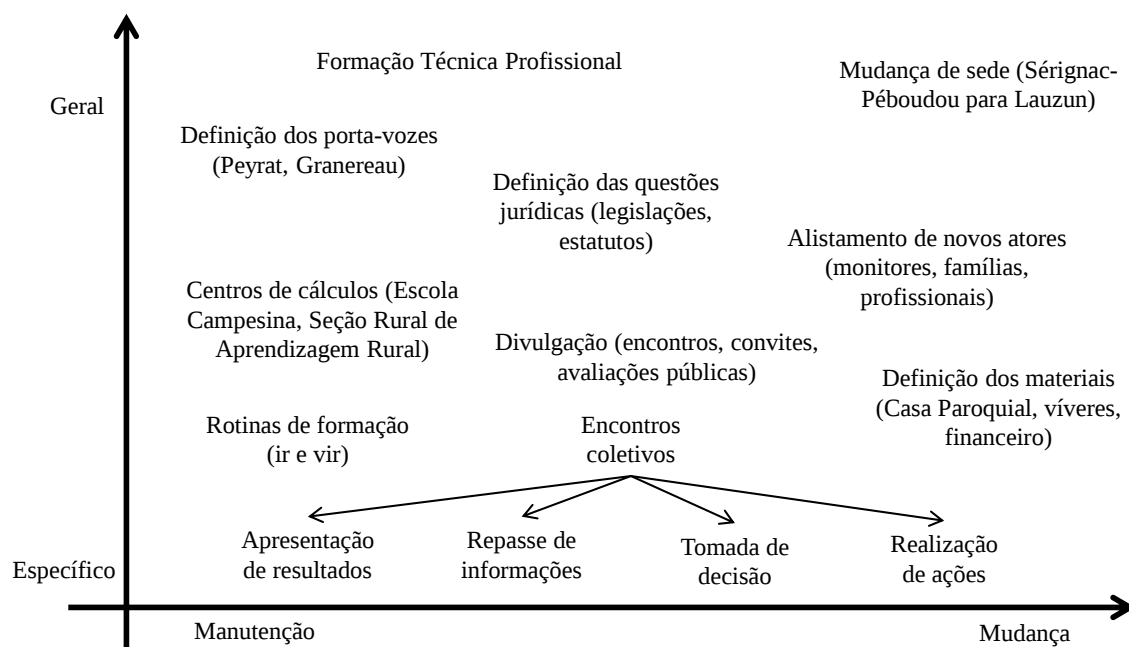
Legitimados inicialmente para serem os porta-vozes do SCIR, Granereau, Peyrat, Clavier e Callewaert se articularam cada vez mais como indispensáveis nessa fase de problematização da PA. Para assegurar mais participações e dar continuidade aos seus propósitos, eles se reuniram periodicamente para traçar estratégias, definir papéis e personalizar as ações. Callon (1986) seguramente consideraria essa como uma terceira fase do processo de translação. Processo esse iniciado, como visto anteriormente, talvez em 1920, com a criação do SCIR no bojo do movimento de “*Sillon*”.

Estes pioneiros, ignorantes de toda pedagogia, analisaram a realidade que tinham aos seus olhos, aplicaram o sentido comum e decidiram as linhas básicas do plano de formação [...]. Esboçou-se um programa que estabelecia três aspectos da formação dos jovens: técnico, geral e humano (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 44).

A complexidade sociotécnica esteve presente nas definições desse grupo provisoriamente formado. Ao mesmo tempo em que houve uma demanda por formação

técnica e capacitação profissional, também foi demandada uma prática campesina, como o ofício de agricultor e as minúcias que o trabalho laboral exige. As formações geral, humana e cristã também foram requeridas. O componente formativo, apesar de amplo, foi somente um aspecto considerado, os jovens precisavam de monitorias onde quer que fossem ficar, do mesmo modo, foi necessário considerar alojamento, qual curso aplicar, dentre outras demandas que surgiram a partir das definições iniciais. Para a monitoria, Granereau foi desde o princípio escalado, para o alojamento, a casa paroquial foi a melhor opção. Para a metodologia do curso, foi definida uma rotina de três semanas na propriedade familiar e uma semana na casa paroquial²¹, que passou ser considerada, interinamente, como a “Escola dos Jovens”. As inscrições que foram tomadas a partir das reuniões coletivas receberam o nome de “Fórmula de Lauzun” (GRANEREAU, 2007). A Figura 19 mostra como alguns programas de ação específicos e gerais foram desenvolvidos ao longo das primeiras ações de delineamento da PA e como algumas dessas ações estavam direcionadas para a manutenção de definições existentes (ostensividade) enquanto outras estavam diretamente relacionadas à buscas por mudanças continuas (performatividade) a partir das problematizações iniciais.

Figura 19 – Programas de Ação de Manutenção e Expansão da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

²¹ Cada definição dessa foi um processo de negociação e convencimento muito intenso (o que define, principalmente, a direção das translações). O internato, por exemplo, não era aceito por alguns pais de forma alguma, conforme o próprio Granereau conta (GRANEREAU, 2007). Para eles, os jovens deveriam ir para algum lugar de manhã, contar com a ajuda do Padre naquele dia e retornar para suas casas à tarde, como eram acostumados com o ensino regular. Ao final, contudo, a casa paroquial se torna o lugar das aulas e os alunos passam a ficar não um dia, mas uma semana, conforme era o interesse de Granereau.

As questões materiais foram, desde o princípio, um elemento interconectado nas decisões dos iniciadores. Tiveram que saber articular alojamento, materiais de estudos e outros que poderiam interferir e pesar para o sucesso ou o fracasso da iniciativa. Vale ressaltar o quanto essas questões foram levadas a sério pelo grupo. Para o alojamento, a casa paroquial de Sérignac-Péboudou foi suficiente, pois a casa era ampla e serviu também de dormitório. Para manutenção nos períodos em que os jovens passaram na casa paroquial, cada família forneceu os produtos necessários. Uma soma de 300 francos por aluno foi definida para cada família para cobrir outros gastos de funcionamento (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 366).

Tomando os víveres como exemplo, o relato seguinte ilustra bem a participação dos materiais na seguridade do empreendimento que se estava iniciando.

Os pais fixaram a abertura do novo “curso” para depois do plantio. Em 21 de novembro de 1935 os quatro jovens chegaram na casa paroquial de Sérignac-Péboudou acompanhados de seus pais e o veículo que transportava suas bagagens e os víveres indispensáveis para a alimentação do grupo” (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 367).

Esses aspectos foram se sedimentando de tal maneira dentro das ações que desencadearam na sequência que ao acompanhar a rotina de uma Escola na atualidade, foi possível identificar essa mesma prática no Centro Educativo. Em uma segunda-feira de manhã, no início da sessão escolar, os pais deixaram seus filhos e alguns deixaram também filhos de vizinhos no Centro, e além das bagagens dos jovens para passar a sessão escolar (período de duas semanas), eles deixaram também frutas e outros alimentos necessários à quinzena. Um monitor disse que cada família, por aluno, contribui com R\$ 100,00 mensais.

Não dá pra manter. É só pra ajudar na alimentação. Além disso, quem puder doar nas visitas às famílias ou quando vierem na escola, é sempre bem vindo. A CONAB atualmente também ajuda muito comprando das próprias famílias e repassando pra Escola. O alimento é bem mais saudável (MONITOR, DEPOIMENTO, DOC. 67).

Foi possível perceber que a instrumentalidade dessa prática de assumir a alimentação e outros gastos dos jovens no período escolar e, com isso, possibilitar sua permanência na Escola se tornou, ao longo do tempo, simbolicamente uma representação da participação das famílias. O carro com o transporte dos alimentos representou o descolamento necessário à alternância (ir e vir). Os viveres, além significar a manutenção dos jovens, representou também a responsabilidade e compromisso das famílias no funcionamento do Centro Educativo. Esse descolamento contínuo passou a assegurar a sucessiva renovação desse compromisso.

Além da preocupação com o ir e vir das atividades inerentes à formação dos jovens foi demandado também, pelos envolvidos, o reconhecimento das questões jurídicas de funcionamento dos Centros. Houve dúvidas em adotar cursos legais, por correspondência, ou atuar na informalidade do ensino regular. Os cursos legais por correspondência permitiam que os jovens se mantivessem dentro do sistema francês de ensino, ao mesmo tempo em que possibilitava aos pais formarem seus filhos na própria propriedade familiar. Essa última opção foi reforçada com a criação dentro do SCIR, da Seção de Aprendizagem Agrícola²², com seu Estatuto aprovado em 13 de outubro de 1935, e que previa formação sindical por correspondência.

A criação dessa Seção dentro do Sindicato assegurou que se mantivessem, com os órgãos oficiais, a regularidade da experiência educativa. Uma Lei de 18 de janeiro de 1929 já permitia também que os agricultores formassem seus filhos na propriedade familiar, desde que os matriculassem nos cursos oficiais por correspondência. Essa possibilidade foi uma especificidade que se tornou uma boa passagem para o início da PA, pois foi possível resolver o problema jurídico-legal da formação dos jovens.

Em novembro as atividades educativas iniciaram na casa paroquial. Os jovens, arrolados para dar continuidade aos propósitos iniciais definidos por seus pais estavam, a partir desse momento, com a responsabilidade de assumir o papel que lhes fora atribuído na “construção” da PA. Houve muitos questionamentos se os mesmos cumpririam as definições previstas para suas atuações, se conseguiriam permanecer longe da família no período escolar ou se manteriam no caminho definido pelos idealizadores da casa paroquial. O relato abaixo evidencia um evento que aconteceu na casa paroquial, contado por Pedro Puig (2006, p. 46), de posse de uma carta de um dos jovens endereçada a seus pais durante a primeira sessão escolar e que mostra como os jovens se responsabilizaram com as atribuições que lhes foram confiadas.

Depois do meio dia o sacerdote²³ visitou²⁴ com seus quatro jovens alunos²⁵: a igreja, a câmara municipal e algumas casas antigas que já estavam em ruínas ... Depois de comer, “o senhor padre nos disse: vocês viram as ruínas, são a realidade de nossos campos e também a imagem de nosso corpo e nossa alma. Temos que levantar essas ruínas ... não você, mas você e os outros. É uma imensa tarefa que requer coragem”. Lucien Callewaert, quem descreve esse trecho, acrescenta: “por isso temos que realizar, sem demora a tarefa, com valentia. Saibam, queridos pais, que eu me

²² *Section d'Apprentissage Agricole du Secrétariat Central d'Initiative Rurale pour la Région du prunier d'Ente dit prunier d'Agen.*

²³ Abbé Granereau.

²⁴ Atividade que ficou conhecida como Plano de Estudo, a partir desse, outro instrumento metodológico, que foi visitas e viagens de estudo foram aos poucos sendo introduzidas nos itinerários formativos dos jovens.

²⁵ Yves Peyrat, Lucien e Paul Callewaert e Edouard Clavier.

disponho a partir de agora, sem mais demora”. É evidente que o sacerdote tinha conseguido iludir seus quatro jovens pupilos com um vasto projeto: mudar a vida rural e renovar o orgulho do ofício de agricultor de amanhã.

Essas atividades de visitas, apoio às pessoas da comunidade e outras de exploração da realidade rural do entorno onde os jovens estavam estudando com o Padre foi se tornando, na medida em que as alternâncias entre a casa familiar e a casa paroquial aconteciam, cada vez mais intensas. A atenção ao aprendizado formal e espiritual, contudo, não foi deixada de lado. Gestos simples como lavar as mãos antes das refeições e agradecer pelo alimento, como conta Granereau (2007), foram considerados imprescindíveis no dia-a-dia. Além disso, muitas atividades aconteciam individualmente ou coletivamente na propriedade das próprias famílias dos jovens. Durante seis meses de funcionamento, todos: as famílias, o sacerdote e os jovens tiveram suas atenções voltadas para as atividades rotineiras que continuamente delineavam o itinerário formativo entre a casa familiar e a casa paroquial.

Após seis meses o ciclo de atividades tinha chegado ao fim. Como legado desse período, tudo tinha sido documentado. O percurso da formação dos quatro jovens foi todo inscrito em documentos pelo já considerado Monitor Granereau. Decidiram divulgar e avaliar o trabalho realizado. Para isso usaram os mesmos padrões do ensino formal francês, além de analisar as competências específicas que gostariam que os jovens tivessem desenvolvido para a lida na agricultura. Marcado para o dia 10 de maio de 1936, um amplo convite foi feito, principalmente no âmbito do SCIR. A fase de mobilização que foi celebrada nesse dia prenunciou também novas problematizações, já que mais de 50 pessoas aceitaram o convite e se fizeram presentes. Após a missa, já havia mais um ator na região: todos falavam da “Escola Campesina do SCIR”. Para assegurar isso, um exame com os jovens foi realizado, com duração de duas horas, por um professor da “Escola Superior de Purpan”²⁶ (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 369).

O trabalho de SCIR foi fundamental para despertar o interesse do Ministério da Agricultura pela iniciativa de Sérignac Péboudou. Assim começaram as relações das MFRs com as autoridades educacionais. Diversas, segundo os países, mas sempre necessárias, pelo menos por duas razões: o reconhecimento de diplomas concedidos e, em muitos casos, o apoio financeiro essencial prestado ao MFR.

Como resultado dessas estratégias que dissolveram a presença de resistentes controvérsias sobre o método empregado, organizaram um novo início e desta vez contavam com um alistamento de mais de quinze famílias, resultado obtido reforçado pelo sistema de propaganda que foi criado na região circunvizinha à Sérignac-Péboudou. Além disso, o Padre

²⁶ Segundo Granereau, com uma nota de teto máximo de 20 pontos, os jovens Paul, Edouard, Yves e Lucien, obtiveram, respectivamente, 12.70, 13.23, 14.60, 17.26 pontos na avaliação.

não era mais suficiente para todas as responsabilidades que a função de monitoria requeria. Um jovem formado em agronomia, filho de agricultor, foi contratado para o cargo. Além de colocar o novo ciclo em funcionamento, novas demandas foram apresentadas. Surgiram dúvidas em como manter todas as iniciativas que tinham sido realizadas e como desenvolvê-las ainda mais. A saída do provisório grupo formado, já que havia novos entrantes com as mais variadas personalidades, foi desenvolver outros centros de cálculos, como a própria “Escola Campesina” que cada vez mais era reconhecida como o local de formação dos jovens agricultores.

Antes das centrais de cálculo, porém, foi necessário definir novos pontos de passagens obrigatórios para assegurar que essas centrais seriam mantidas e aceitas por todos, como foi o caso de criar um ordenamento jurídico. Para isso, novos interessamentos foram articulados visando o maior número de participantes possível. Como resultado estava inscrita, ao final, a criação da Seção Rural para a Região da Ameixa, sendo presidida também por Jean Peyrat. Estava criada, desse modo, a central de cálculo que conseguiu obter, junto ao Ministério da Agricultura da França, reconhecimento e validade da proposta educativa. Essa central também articulou os agricultores em torno da produção e venda de ameixas. E, no mesmo bojo, os relatos feitos por Pedro Puig (2006, p. 49) mostram como uma série de ordenamentos se desencadeia a partir dessas definições iniciais.

Nesse mesmo encontro, se acordou também a criação de um ponto de venda: “plantar ameixa está bem – diz um participante – porém, o que faremos com as ameixas?” Ficaram na dúvida entre criar um sindicato, ponto de vista de Granereau, ou uma cooperativa, proposição dos agricultores. Esta última foi a que se adotou. Decidiram em convocar uma reunião para a fundação oficial da cooperativa. Essa cooperativa teve lugar em 20 de março de 1937. Foi uma reunião importante. Se falou da cooperativa, mas a maioria tomou uma importante decisão. **Trasladar as classes de Sérignac-Péboudou para a principal cidade do Catão, Lauzun, que oferecia melhores possibilidades de difusão.** Ao mesmo tempo se decidiu uma escola campesina para as meninas. Se tratava de por em marcha e organizar todo o setor de Lauzun. Se abordou sobre o funcionamento e o futuro da “*Maison d’Apprendissage Agricole*”. Pela primeira vez aparece a palavra *maison*, casa, o nome da escola. Foi um passo em direção ao que seria um pouco mais tarde a denominação integral de “*Maison Familiale*”. Mais que um nome, era um passo em direção à **responsabilidade das famílias.**

A troca da sede de Sérignac-Péboudou para Lauzun foi uma alteração nas inscrições significativa e a que faltava para sedimentar definitivamente um novo objetivo que substituíria completamente os objetivos do Sindicato. Estavam trasladados os interesses dos agricultores sindicalistas para os de agricultores promotores de educação rural. E os aspectos materiais tiveram participação significativa nessas mudanças. Uma das principais alegações dos responsáveis pelo descolamento de Sérignac-Péboudou para Lauzun foi a necessidade de

aquisição de materiais como móveis, um imóvel, equipamentos e subsídios financeiros para fazer essas aquisições. Apesar das ofertas do poder público e da igreja, eles não abriram mão da autonomia nas realizações. Chamou atenção a determinação, desde o início, dessas famílias em buscar independência, tentando dispor de seus próprios meios na aquisição de recursos e recusando contribuições financiadas até mesmo pela própria arquidiocese em que Abbé Granereau estava vinculado. Um relato diz que um responsável da Arquidiocese perguntou: “onde vocês vão conseguir dinheiro”, ao que imediatamente Clavier respondeu: “o movimento tem seus próprios recursos”.

Como visto, apesar das limitações orçamentárias, mas os encontros coletivos foi um ponto que os fortaleciam. Quatro componentes fundamentais são destacados nesses encontros que contribuíam para que obtivessem adesão, mobilizassem recursos e assegurassem que as delegações seriam bem executadas para a continuidade das aspirações dos heterogêneos grupos que estavam, cada vez mais, se formando. Um primeiro aspecto dos encontros foi a apresentação dos resultados. As reuniões sempre tinham em pauta a apresentação de resultados. Por exemplo, no encontro de 25 de abril de 1937, foi o novo exame dos jovens, agora não somente quatro, mas quinze ao todo, que deixou todos animados e satisfeitos com o alcance obtido pelos jovens. O segundo aspecto dos encontros foi a informação. Principalmente no sentido de atualizar os envolvidos com as decisões anteriores e as novas que estavam vigentes para continuidade das atividades. E o terceiro foi a decisão. Todos deveriam ativamente participar das decisões, por isso, eles estavam sempre reunidos em assembleias gerais, onde as decisões eram pautadas pela participação de todos. E um último aspecto que não faltava nos encontros foram as ações. Todos deveriam ficar responsáveis pelas decisões distribuídas, por exemplo: na obtenção de recursos para a nova escola em Lauzun, na identificação do local, para fazer a transferência pedagógica e de infraestrutura, na regularização jurídica, na organização das ações administrativas e outras pertinentes a assegurar que os deslocamentos teriam fluxos estáveis e controláveis.

Desse modo discreto e até mesmo invisível de arrolar os agricultores, os problematizadores da PA, que se tornaram definitivamente porta-vozes (Jean Peyrat foi escolhido também para a presidência da associação que foi criada especificamente para a MFR), foram transferindo para a coletividade as principais realizações do movimento, e assim conseguiram representatividade nas fases de mobilização que se tornavam cada vez mais intensas. Isso pode ser notado, pois o número de responsabilidades aumentou consideravelmente. Houve a responsabilidade pelos monitores contratados, pelos jovens matriculados, pelos compromissos assumidos junto ao Ministério da Agricultura, junto à

Igreja, junto ao dono da casa negociada em Lauzun, com o empréstimo tomado para adquiri-la, com as questões jurídicas em relação a criação de uma associação específica para a Escola, e assim por diante. Ao assumir financiamento, contratos e outros compromissos os envolvidos tornaram-se cada vez mais comprometidos com o andamento das atividades. Como disse uma pessoa responsável por essas articulações na época, “a organização financeira da nossa *Maison Familiale* e suas atividades começam sob nossa inteira responsabilidade, agora e no futuro” (DUFFAURE, ENTREVISTA, N. 1). Uma consequência direta foi o abandono do curso por correspondência e a continuidade das elaborações das próprias diretrizes, inclusive pedagógicas, da PA, apesar de conhecerem pouco sobre o assunto.

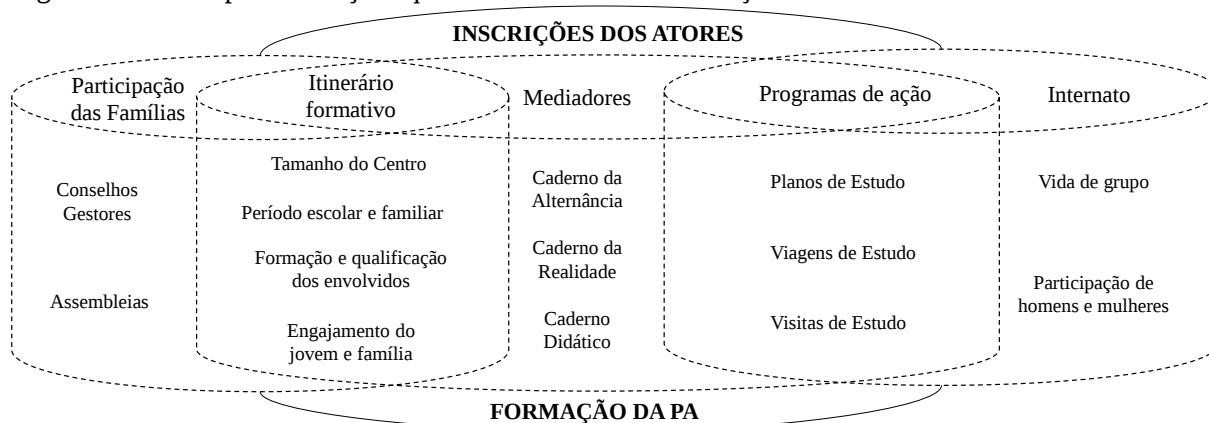
4.4 Inscrições da PA como metodologia educativa

Os registros mostram que dia 17 de novembro de 1937, as atividades educativas se iniciaram em Lauzun. Juntamente com o novo nome adotado (Casa Família dos Cursos Profissionais Agrícolas ou popularmente conhecida como Casa Família Rural de Lauzun) estavam definidas algumas de suas, se não todas, especificidades relevantes que justificaram sua rápida expansão:

- Uma associação responsável liderada pelos pais;
- Uma pedagogia própria: a alternância da formação entre o meio socioprofissional e o centro educativo;
- Uma missão quanto a formação integral dos jovens: profissional, intelectual, social, política, espiritual e humana;
- Uma preocupação com o desenvolvimento local (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 51).

É de se supor, nesse momento, que a nova Escola estava instituída e por isso caminharia por conta própria a partir desse momento, ou seja, estava delegada aos seus monitores e, principalmente, alguém na função de coordenador da Escola, a responsabilidade de dar continuidade às definições estabelecidas pelos idealizadores. A delegação teve limites muito estreitos e para assegurar que as especificidades até então estabelecidas tivessem realmente boas passagens (LAW, 2004), as formações dos grupos e novas táticas translativas continuaram sendo necessárias. A Figura 20 mostra as principais inscrições que foram realizadas para que fosse possível a translação da PA.

Figura 20 – Principais Inscrições que Possibilitaram a Translação Da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira delas foi garantir a continuidade da participação das famílias, instituindo para gerenciar a escola um Conselho Gestor com características específicas. O Conselho assegurou a presença dos próprios pais dos jovens estudantes ou das famílias envolvidas no processo de criação da Escola. Essas famílias tiveram a responsabilidade das decisões pertinentes ao funcionamento do Centro. Para orientar suas decisões, as Assembleias Gerais tiveram total autonomia para legislar sobre os assuntos pertinentes ao Centro ou para além dele. As decisões das Assembleias garantiram que os fatos controversos fossem resolvidos pela maioria dos participantes envolvidos. A escolha de um Conselho, e não de um simples Diretor para gerência do Centro condicionou, em âmbito interno, que as decisões fossem sempre negociadas e participativas. E ficou assegurada, em consequência, a vontade dos agricultores. A existência do Conselho contribuiu para instituir, na execução da PA, a indispensabilidade da família no processo cotidiano da Escola.

Além da gestão participativa, foram os próprios agricultores que desenvolveram os primeiros itinerários formativos, inclusive com as previsões do que discutir e estudar no período escolar. Houve, nesse aspecto, preocupações específicas sobre como garantir que as próximas ações pedagógicas também fossem definidas por eles e como fariam para acompanhar esse processo. Para os agricultores problematizadores, a alternância de ir e vir dos jovens favorecia esse controle, pois facilitava a comunicação e a participação. Para fazer com que todas as famílias percebessem isso, Pedro Puig (2006, p. 52) relata que em 26 de dezembro de 1937, “[...] todos foram convidados para participar de uma reunião na qual analisaram as primeiras semanas de funcionamento de sua escola, bem como trocaram pontos de vista sobre a adequação dos conteúdos formativos e as necessidades produtivas da comarca”. Nessa discussão incluía como articular os trabalhos técnicos e ensinamentos

teóricos com a prática das atividades da propriedade familiar e como assegurar o controle da aplicação da formação que estavam delineando. Em decorrência da necessidade de “controle”, foi instituído que os Centros Familiares não poderiam ser grandes e numerosos. A preocupação em não “perder o controle” do engajamento dos envolvidos foi uma preocupação base.

Uma primeira estratégia no delineamento da relação entre os dois ambientes formativos foi definir a quinzena escolar e a quinzena familiar. Para Richard, um participante de todo esse processo na época, diz que “o ritmo em alternância – para esta ser verdadeira alternância – deve assegurar, ao menos, o mesmo tempo no meio [socioprofissional] que na aula” (DEPOIMENTO, DOC. 62). O contato periódico do jovem com sua família permitiu o aprendizado também dos pais, bem como possibilitou que fosse avaliado o seu aprendizado pela realização de suas atividades na propriedade familiar.

Desde quando Abbé Granereau iniciou as atividades na Casa Paroquial, os períodos de alternância já permitiam que os jovens fossem atuar diretamente, sob coordenação e baseado em temas específicos, nas explorações agrícolas de seus pais ou de vizinhos. A alternância, assim, impediu as descontinuidades das ações dos jovens, tanto na Escola como na propriedade familiar e consequentemente da família com relação ao Centro Educativo. Ao fazer a transferência do Centro Educativo para Lauzun, Abbé Granereau continuou o “Monitor-Coordenador” do Centro e as orientações escolares continuaram sob sua responsabilidade.

Além dessa estratégia, os problematizadores da PA continuavam acreditando que precisavam efetivar um mútuo engajamento dos jovens com suas famílias para que fosse possível ocasionar mudanças nas propriedades familiares, de modo específico, e nas comunidades, de modo geral. Em entrevista, André Duffaure fala a esse respeito que “houve, portanto, um obstáculo principal a superar: treinar pessoas em se comprometer de alguma forma com o ambiente familiar”. Acreditava-se que os jovens e suas famílias eram quem deveriam assumir essa tarefa. Como fazer isso, contudo, talvez a resposta tenha acontecido de maneira involuntária e natural, pois como diz Latour (2000), nem sempre é possível supor que todos os fatos são intencionais, a adesão de mediadores é que torna possível que as ações se materializem. E no caso da PA, os agricultores souberam desenvolver muito mediadores. Duffaure apresenta uma situação inusitada que pode ter contribuído para o surgimento de dois mediadores.

Como montar os períodos na família e no centro? Em outras palavras, como estabelecer uma ligação entre o tempo gasto pelo jovem em sua família e períodos

passados pelo jovem no centro? Sinergias logo surgiram. Quando nos lançamos a estudar o meio, isso incentivou a pesquisa por meio de *planos de estudos* e de *cadernos da exploração*. Uma coisa sensacional apareceu em seguida. O estudo do meio e os planos de estudo nos conduziram a oportunidades bastante notáveis: eles estabeleciam que os pais e mestres estágio respondessem pelas atividades (DUFFAURE, ENTREVISTA, N. 1).

Como relatado, o Plano de Estudo (PE) e o Caderno da Realidade (CR) surgiram como o primeiro programa de ação e mediador, respectivamente, para organizar as atividades que eram desenvolvidas tanto no período escolar como período familiar. Cada vez mais aperfeiçoados e cada vez mais reconhecidos por essa denominação, eles foram, desde as primeiras experiências em Sérignac-Péboudou e, posteriormente, em Lauzun, os elementos que integraram atividades pedagógicas com atividades produtivas. Pedro Puig (2006, p. 225) destaca a esse respeito que o PE

Se apresenta sob a forma de um guia de trabalho, com um tema a desenvolver. Favorece a comunicação oral – o diálogo, a transmissão de experiências intergerações – a escrita – conceituação e redação do aprendido e refletido. A partir dos Planos de Estudos se consegue a materialização da formalização escrita e organizada do processo de experiências e conhecimentos da realidade do jovem e do seu meio social e profissional.

Abbé Granereau, juntamente como os quatro jovens, logo nos primeiros dias de estudos já sistematizavam as atividades das visitas à realidade local na casa paroquial, aplicando, implicitamente, os “princípios” do PE. Conforme o número de jovens, famílias e monitores foram aumentando, sua forma foi cada vez ficando mais nítida, conforme evidenciou Duffaure em sua fala anterior.

Além do Plano de Estudo para assegurar a participação da família e do CR para documentar e armazenar informações, outros mediadores foram necessários. Foi preciso visitar diferentes realidades para aprofundar as discussões iniciadas pelas famílias nos PEs, para isso as Visitas de Estudos serviam para mediar essas experiências. A própria comunicação entre a família e o meio escolar precisou ser mais eficiente, para isso foi desenvolvido o Caderno da Alternância (CA). Os manuais acadêmicos não ofereciam os conteúdos adequados à metodologia usada, em decorrência, Cadernos Didáticos (CD) foram desenvolvidos e aperfeiçoados. Dessa maneira diversos outros mediadores foram compondo a PA e se tornaram, em longo prazo, atores que asseguraram os princípios e procedimentos para implantação e desenvolvendo da PA em outras realidades.

Uma terceira estratégia foi desenvolvida para assegurar direção ao fluxo de movimento que estava sendo definido. A vida em grupo foi sendo notadamente uma estratégia para manter a família vinculada e participativa. Para Pedro Puig (2006, 53) “a vida em

comum, se usou desde o princípio como suporte da ação formativa que permite aos jovens firmar-se no seio de um grupo”. A enxada e a foice para as atividades agrícolas, e o pano e o rodo para as atividades domésticas, se tornaram, no Centro Educativo, os instrumentos encarregados de assegurar participação igualitária entre os envolvidos. Para que houvesse uma integração entre família e escola, as atividades familiares foram desenvolvidas na Escola, bem como as atividades escolares foram desenvolvidas no período familiar. As responsabilidades cotidianas dos pais foram replicadas pelos jovens no Centro Educativo e a responsabilidade de estudo e aprendizado dos jovens foram também responsabilidade dos pais. “Semelhante à forma como os pais são formados dentro da Associação, os jovens organizam as responsabilidades na vida interna da Escola Família” (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 375). A caneta e a enxada tornaram-se simbolicamente integrados. Isso fez do internato um dos elementos principais de formação dentro da proposta da PA.

Dessa terceira estratégia decorre uma quarta já implicitamente evidenciada. A família não foi considerada somente uma estrutura patriarcal. As atividades “agrícolas” desenvolvidas pelos pais foram experienciadas na escola da mesma forma que as atividades “domésticas” das mães. Apesar da época histórica em que o início ocorreu, essa preocupação foi considerada relevante como mostra esse relato: “em 30 de novembro [de 1938], a Associação da MFR de Lauzun organizou sua primeira atividade na região: uma conferência para as mulheres. Já havia muitos meses que se considerava seriamente também iniciar uma escola para as meninas”. Desde o início, tanto no período escolar como no período familiar, as meninas praticavam a agricultura e os meninos seriam também responsáveis pelas atividades domésticas. Mais recentemente até percentuais mínimos de participação de gênero foram definidos em alguns estatutos de Associações EFAs analisados. Essa estratégia assegurou um interesse essencialmente familiar, evitando a não participação pela desmotivação específica de um ou outro membro da família.

Uma última estratégia foi o recrutamento e manutenção de aliados externos. Desde 1935 que os agricultores lançavam mão das redes de contato do SCIR para divulgarem suas ideias. Várias reportagens foram noticiadas em jornais locais. Não satisfeitos, em novembro de 1937 lançaram seu próprio jornal, o ‘Jornal da Casa Familiar’. Visando sempre dar exterioridade às ações, eles aproveitavam os eventos e lançavam publicidades de suas ações. Quando os três primeiros jovens fazem o exame final do curso, por exemplo,

Em 19 de dezembro de 1938, três dos quatro primeiros alunos são convocados pelo diretor de Serviços Agrícolas de Lot-et-Garonne para o exame oficial do Diploma de

Aprendizagem Agrícola. É destacável que era a primeira vez que ocorreu esse exame. Com efeito, a Lei de 1929, relativa à aprendizagem, nunca havia sido aplicada. E foi aplicada graças aos esforços de Couvreur no Ministério da Agricultura. Dali em diante, este teste foi feito em quase a totalidade dos Departamentos franceses. O exame teórico e prático dos três alunos foi longo e penoso diante do ceticismo dos examinadores ante a preparação dos jovens. Porém, os três receberam sua titulação oficial expedida pelo Ministério de Agricultura da França: o Diploma de “Habilitação de Aprendizagem e de Capacidade Profissional Agrícola”. Os três alunos da primeira MFR ficaram entre os dez primeiros na classificação de todo o conjunto a nível departamental, o que dá a ideia do grande êxito da nova fórmula.

Graças ao Jornal da MFR – que já tinha uma tiragem de 3.000 exemplares –, a ação dos administradores MFR, o SCIR – verdadeiro suporte jurídico para a difusão da ideia - e, em particular, a l'Abbe Granereau, que recorreu, com entusiasmo, à metade da França visitando diversas autoridades educacionais, políticas e eclesiásticas, a criação de Lauzun foi extensamente conhecida. Em 1938, foram tomando formas em vários departamentos projetos cada vez mais precisos. [...] Em 1940, se criaram duas MFR: uma em Vétraz-Monthoux, no Departamento de Haute Savoie e outra [...] na própria Lauzun (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 54-55).

As inscrições locais e externas serviram para dar notoriedade às atividades e principalmente conseguir, cada vez mais, aliados para consecução das atividades pedagógicas e administrativas da Casa Familiar. Apesar da necessidade de manter a gerência do Centro de maneira autônoma, as famílias entenderam que precisavam contar com o apoio das instituições locais. Com a divulgação, essas instituições foram arroladas a participar sem serem protagonistas e sem possibilidades de requerer, como foi o caso do Estado e da Igreja, influência nas decisões. Para isso, contaram com os meios de comunicação mostrando como era possível transformação social, mas assegurando que as próprias famílias era quem deveriam realiza-la. Aos “parceiros” cabia apostar na fórmula e patrocina-la, de uma maneira ou de outra. A forma como os ordenamentos foram pontualizados, principalmente os jurídicos, garantiu o afastamento dessas instituições da direção da MFR. Nas inscrições apareceram bem claras cláusulas estatutárias que assegurou a autonomia das famílias e impediu a participação externa de outros interessados.

4.5 Considerações finais sobre a formação da PA na França

A PA teve seus registros iniciais na França, na década de 1930, a partir de um conjunto de alianças (problematizações) entre diversos atores (cidadinos, padres, comerciante e, dentre outros, agricultores familiares) que buscavam transformações sociais para a agricultura familiar e a educação local (Sérignac-Péboudou). Esses atores, representados pelos porta-vozes Jean Peyrat, Abbé Granereau e Arsène Couvreur, definiram pontos de passagens

obrigatórios para a educação de seus filhos e capacitação para melhoria do trabalho na agricultura familiar que resultou em uma TS trasladada para o mundo todo.

Por meio de objetivos, tanto imediatos, como a educação dos jovens rurais (específico), como de longo prazo, como foi o desenvolvimento sustentável da região (geral), os atores iniciais, por meio do SCIR e de outras organizações locais, regionais e até mesmo nacionais, problematizaram, interessaram e asseguraram as inscrições de muitos aliados que participaram das definições que delinearam, inicialmente, a PA. Os aliados que mais se destacaram foram as famílias, vinculadas e alistadas a participar por meio do SCIR, e a Igreja Católica e o Estado.

As famílias foram os atores diretamente responsabilizados a assegurar as diretrizes gerais definidas a partir das problematizações iniciais, realizar a aplicação por meio da implantação de Centros Educativos e definir as mudanças necessárias para assegurar a continuidade e aplicabilidade da PA em outras regiões, contextos e épocas. À Igreja e ao Estado foram designados pontos de passagens específicos, onde os mesmos foram arrolados a participar e assumir responsabilidades na execução dos Centros Educativos, sem a PA se tornar, todavia, uma metodologia educacional confessional católica ou pública, como se pressupõe a partir da responsabilização da Igreja Católica e do Estado, respectivamente.

Além da participação direta da Igreja e do Estado, as famílias por meio do SCIR e de outras articulações organizacionais, implantaram a PA sob a influência de dois movimentos sociais franceses de grandes repercussões na década 1930, o Personalismo e o Movimento Democrata de *Sillon*. Esses movimentos foram relevantes para interessar as famílias e outros atores a implantar, manter e expandir a PA. Enquanto o Movimento de *Sillon* influenciou, sobremaneira, a mobilização social das famílias agricultoras, o Personalismo contribuiu para que fosse delineada as diretrizes pedagógicas da PA. A Figura 21 mostra, das problematizações específicas da PA aos movimentos gerais de *Sillon* e do Personalismo, os principais âmbitos das problematizações e interessamentos que definiram o surgimento da PA.

A PA foi, inicialmente, um processo negociado por muitos atores com objetivos distintos e interesses diversos. Apesar disso, a participação das famílias, o apoio da Igreja Católica e do Governo do Estado e um conjunto de inscrições, inclusive de atores não humanos, como foi o caso do CR, CA e CD, definiram as possibilidades, tanto de execução local por meio de centrais de cálculo como a “Escola Campesina do SCIR”, como sua expansão para outras regiões e, posteriormente, outros países.

5 TRANSLAÇÕES E ORDENAMENTOS DA PA

5.1 Estratégias translativas dos atores

Para as famílias de Lauzun e região foram definidas as especificidades e os deslocamentos necessários para continuidade e prosperidade da MFR. Caso essas famílias não se envolvessem adequadamente, como definido, os porta-vozes tinham mecanismos suficientes para assegurar que as controvérsias fossem solucionadas. Os atores materiais atuavam na ausência dos porta-vozes enviando as informações necessárias para que as atribuições de responsabilidades permanecessem inalteradas. Até que ponto esses porta-vozes conseguiriam manter os objetivos em linha reta? O que fazer para que as presenças não fossem obscurecidas com atividades alheias aos princípios do grupo? Como as controvérsias seriam solucionadas na ausência desses porta-vozes? Até que ponto eles seriam indispensáveis na medida em que novos Centros fossem iniciados?

Essas questões, como mostram as informações obtidas nos relatos, textos históricos e outros documentos, foram questões que estavam no centro da formação da PA, de tal modo que muitos processos translativos foram dinamizados para que o sucesso do empreendimento inicial de Lauzun e que começava a se espalhar para outras regiões da França tivessem êxito. Quatro estratégias translativas chamaram a atenção.

A primeira estratégia diz respeito ao modo como a participação das famílias foi assegurada, os objetivos principais foram mantidos e as responsabilidades foram definidas. Nesse aspecto, os MFRs se apresentaram ao longo das décadas seguintes como associações bem articuladas, com visões e funções bem claras, deixando bem evidentes os objetivos que deveriam ser seguidos, não deixando margens para manobras de formação de novos e diferentes grupos. Além disso, definiram uma associação local, uma associação regional e uma associação nacional e, mais futuramente, internacional, não deixando espaço para que novas designações associativas se distanciassem desses centros de cálculo estabelecidos. Traçam também claramente quais seriam os princípios associativos, o papel dos grupos de trabalho e as estratégias centrais da organização, definindo as especificidades e as passagens necessárias para manter a continuidade da organização em linha reta, sem novos desvios ou desvios desconhecidos.

A segunda estratégia diz respeito ao recrutamento de aliados. As MFRs souberam buscar cada vez mais aliados quanto fosse possível, sabendo limitar suas atuações dentro das

direções das atribuições que lhes fossem cabíveis. Foi assim na definição de quem seriam os monitores, coordenadores e auxiliares, tanto em âmbito pedagógico como administrativo e de apoio. Definiram também as principais atividades, com as especificidades de cada atribuição e as condições para atuar como responsáveis pela PA. A partir dessa estratégia foi possível desenvolver objetivos com um grande número de aliados, mas com atribuições de responsabilidades específicas e de modo que seus comportamentos fossem controlados e direcionados para ações previamente estabelecidas.

A terceira estratégia diz respeito às necessidades de resolução de controvérsias entre os aliados externos, como as famílias e outras instituições parceiras, e dos próprios recrutados internamente para desempenho das atribuições de responsabilidades. Para isso, definiram planos de formação adequados, conteúdos específicos e motivações apropriadas para dirimir controvérsias oriundas das bifurcações de interesses presentes nas interações entre aliados externos e internos aos Centros Educativos. Além disso, a formação concentrou não só nos jovens e naqueles que tinham atribuições internas a desempenhar, mas também naqueles que eram “formadores de formadores”, ou seja, nas famílias e nos monitores, garantindo que os direcionamentos definidos fossem, seguramente, seguidos.

A última estratégia identificada diz respeito às inscrições necessárias para dar sentido e validade ao método pedagógico que estava sendo transladado. Para isso, fizeram com que as inscrições tivessem repercussão no ambiente acadêmico francês e posteriormente para onde os CEFFAs fossem se estendendo. Asseguraram também a produção de material didático-pedagógico para garantir uma nítida presença da PA dentro do Centro Educativo e fora dele. E, além desses aspectos, fizeram com que a PA fosse reconhecida no âmbito público, no meio socioprofissional e científico-acadêmico. A estratégia não consistiu, somente, em inscrever todas essas ações, mas principalmente em criar um “centro pedagógico” que se tornou a principal central de cálculo para que os porta-vozes pudessem atuar à distância e controlar aliados.

5.1.1 Manutenção dos objetivos

O caráter organizativo dos CEFFAs desde o princípio se mostrou muito bem articulado, por um lado, mas no limite da flexibilidade total, por outro. O objetivo do grupo inicial era claro: desenvolver o meio rural. Mas paralelo a esse objetivo passaram a se apoiar também em bases sólidas e não se prender estritamente a esse fim único. Até porque, como visto, as denominações dos envolvidos eram muitas: agricultores, pequenos empresários,

dirigentes sindicais, sacerdotes, dentre outros. Desse modo, entendiam que era necessário um modelo de gestão autônomo e que fosse assegurada a participação das famílias. Como diz Pedro Puig (2006, p. 244), “[...] a responsabilidade das famílias e a gestão do centro de formação são elementos imprescindíveis no funcionamento dos CEFFAs”. A participação das famílias foi assegurada por entenderem que a família pressupunha uma seguridade não vista nos indivíduos. “Portanto, encontramos de uma forma muito clara, que nossas Casas foram conduzidas por associações de famílias e não por associações de pais”. Além disso, “a associação de pais é muito perigosa, porque é uma associação de usuários, enquanto uma associação familiar é uma reunião de famílias” (DUFFAURE, ENTREVISTA, N. 1).

Nesse sentido, Nové-Josserand fala que

As coisas são muito claras: a MFR não está sob a principal responsabilidade do estado; a MFR não está sob a responsabilidade de uma igreja qualquer sob o pretexto de que é protestante, católico ou mulçumano: isto pouco importa; a MFR não está sob a responsabilidade de uma organização profissional. Todas essas organizações, todos esses organismos – o estado, as igrejas, os sindicatos – devem respeitar integralmente a responsabilidade das famílias, e as famílias responsáveis solicitam ao Estado, à Igreja, a uma organização profissional,..., para que colaborem, para que ajudem, de uma forma ou de outra, mas não os chama para que eles governem. Isto é muito importante. Na prática, atualmente, quando se parte do nada, se está certamente obrigado a aceitar um pouco o peso das organizações que apoiam, porém seria um erro grave, muito grave, não fazer de uma MFR uma associação. Não importa se são somente quatro ou cinco famílias. Na criação da primeira MFR eram apenas três, eram três famílias de quatro alunos. Foi preciso, portanto, uma Associação de famílias (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 256).

Assim, as famílias optaram pela associação e não por outras formas organizativas. O argumento para escolha da associação e não outra forma organizativa foi que “as famílias que tinham a experiência da criação de uma cooperativa disseram, não! Seremos nós que a gerenciaremos, é nosso problema [...] vamos assumir nossa própria responsabilidade [...] vamos comprar nosso local e pediremos um empréstimo para compra-lo” (CHARTIER, ENTREVISTA, N. 2). Entrar para a “Corporação Campesina”, como diz Chartier, significava perder a liberdade de ação. Ficar vinculado ao Sindicato, as famílias entendiam, do mesmo modo, que as condições eram parecidas com a vinculação à corporação. Uma associação, ao contrário, permitia a participação e, em consequência, o esforço e o trabalho coletivo.

A escolha da associação favoreceu, no entendimento dos problematizadores da PA, a definição de suas diretrizes legais. O pressuposto desses atores foi que “se fala de associação quando um grupo humano dispõe de uma estrutura legal que facilita a realização dos fins para os quais se propõe a associar. A estrutura legal também facilita o reconhecimento público e uma capacidade legal para realizar certos atos” (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 246). Inscrever uma legalidade oferecia condições de tornar esses atores conhecidos e com possibilidades de

realização de seus objetivos. Alcançar objetivos, esse era o principal foco da organização jurídica que tinham acabado de criar. O estatuto jurídico seria o responsável de atuar internamente, mantendo os objetivos do grupo de maneira coesa e, externamente, condicionou que outras organizações reconhecessem e aceitassem a MFR como uma entidade válida e com força para obtenção de seus propósitos.

Antes da PA e de todos os aspectos escolares e pedagógicos, foi necessária a existência da Associação. A existência da PA estava condicionada aos propósitos sociais e de transformação da realidade rural. Nesse sentido, “a Associação é anterior ao Centro Educativo, e uma vez constituída e assentada, toma sobre si a responsabilidade de criar e manter o Centro Educativo como meio imprescindível para conseguir os fins de formação e promoção humana que se persegue” (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 247). A Associação foi colocada como condição para desenvolver o meio rural e a PA foi somente um meio instrumental de alcançar esse propósito. Assegurar a participação das famílias como gestoras da Associação foi um mecanismo importante para garantir a aplicabilidade do próprio método pedagógico que estavam também desenvolvendo, mas que já compreendiam estar dissociado e autônomo com relação à sua base associativa. Ou se estruturavam associativamente, ou não conseguiriam assegurar os fins únicos que foram definidos a partir da PA. André Duffaure (ENTREVISTA, N. 1) fala nesse sentido que “se tivermos a ambição, a ambição justa para desenvolver um método de educação que parece bom para a nossa sociedade moderna, precisamos estar unidos, porque a união faz a força. É por isso que nós criamos uma associação”.

E as associações que se formavam cada vez mais distantes? Como garantir que as novas associações continuariam com os mesmos princípios associativos e aplicariam a PA para alcançar seus propósitos? Involuntariamente ou não, mas os relatos mostram que esses grupos iniciais entenderam que a Associação condicionava aos novos entrantes pontos de passagens obrigatórios que os guiavam por princípios que fundamentavam a razão de ser da criação da associação. Os estatutos, em consequência, foram usados como instrumento de controle e mudança, restringindo ou possibilitando alterações na atuação dos novos grupos. Como diz Nové-Josserand (ENTREVISTA, N. 3) “nós tivemos a sorte de tomar certo número de medidas para que de um lado as famílias continuassem interessadas e que de outra parte os mestres de estágios e os monitores pudessem estar igualmente presentes”. Os estatutos como regra a ser seguida, mas com a flexibilidade das mudanças constantes, permitiram que as Associações que estavam sendo formadas fossem sendo guiadas pelas adequações, mas adequações essas que os problematizadores ainda tinham influências sobre suas alterações.

Para firmar essa influência, os Conselhos de Administração de cada associação foram previstos estatutariamente para manter o conhecimento dos princípios da Associação²⁷, facilitar a comunicação entre os Centros Educativos, assegurar a participação das famílias na sua gestão e ainda garantir o princípio da responsabilidade das famílias na continuidade do desenvolvimento da PA. A iniciativa para definição de um Conselho Administrativo em cada centro se deu, pois, as Assembleias Gerais que definiam todas as decisões e direcionavam todas as ações da associação ficavam limitadas quando se voltava para as atividades cotidianas do Centro Educativo. Para isso, ao invés de deixar a gestão do Centro para os profissionais contratados, o entendimento foi que “[...] se queríamos fazer revolucionar a agricultura, era preciso comprometer-se e dar valor aos homens e mulheres. Era necessário valorizar a qualidade humana das pessoas” (NOVÉ-JOSSERAND, ENTREVISTA, N. 3). Como essas pessoas eram as mais interessadas em manter os princípios previstos dos Centros, empossadas como “Conselho” poderiam, legalmente, “representar, animar e administrar” o Centro Educativo. Quando essa atribuição²⁸ específica de cada Centro foi articulada pelos problematizadores em assembleias mais amplas, a comunicação entre os diversos Conselhos assegurou que as decisões de uma associação fossem previstas, realizadas e partilhadas também em outras associações.

Como nas demais iniciativas anteriores, logo novas estratégias foram arroladas para garantir um caminho seguro para atuação desses Conselhos. Surgiu a necessidade de um Conselho Geral para assegurar que os conselhos locais trabalhassem os princípios instituídos e obrigatórios dentro da PA. Roberto Marrirrodrgia (2002, p. 378) escreve a esse respeito que,

Em 14 de setembro de 1941, Peyrat e Clavier recebem na MFR de Lauzun os delegados das diferentes regiões francesas (no momento somente os: Rhône-Alpes e Aquitaine). Abbé Granereau expõe a situação geral e explica a fórmula de Lauzun com o sindicato dos pais, o papel do monitor, do diretor-educador... Parece constituir uma “União Nacional” ante a perspectiva de crescimento (em 1944 já

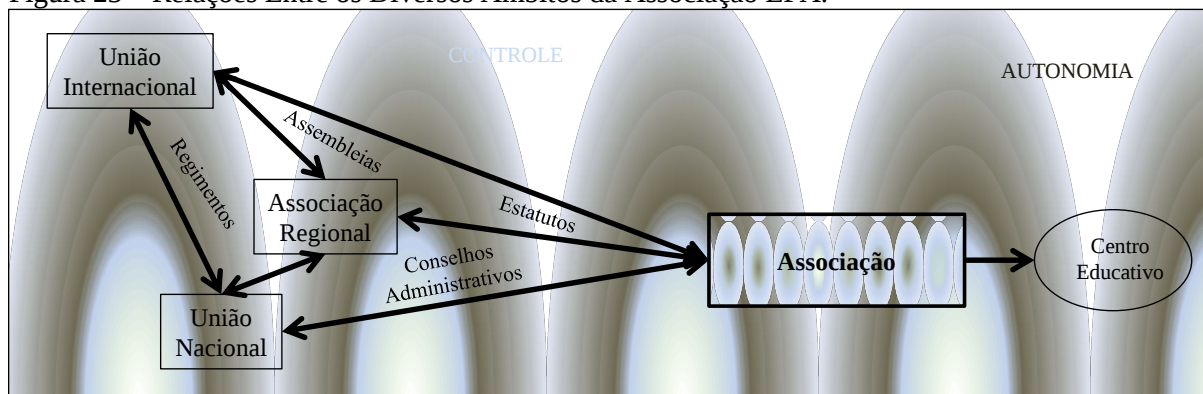
²⁷ Esses princípios foram: a) os fins e as atividades da associação são essencialmente educativos, entendida a educação no sentido expresso de promoção pessoal e coletiva; b) o caráter familiar é um elemento essencial que se projeta em nível de estrutura, organização e ação da associação; c) a associação expressa seus esforços para oferecer uma formação integral que compreenda o desenvolvimento em plenitude da pessoa, com atenção ao exercício dos espirituais e morais de acordo com as opções que determinam as famílias; d) a aplicação da alternância educativa em seus programas de ensino regulamentados, como meio de favorecer a integração profissional e social dos jovens e; e) para seus programas e atividades, se adota a fórmula de grupo reduzido de participantes como meio de favorecer a formação e a participação.

²⁸ As funções do Conselho são: a) assegurar o cumprimento dos princípios e objetivos da Associação; b) orientar e promover diversas atividades de educação e promoção de acordo com as características pedagógicas dos CEFFAs; c) manter a equipe de monitores o necessário clima de esperança, encorajamento e participação para a realização de seu trabalho; d) procurar um modo eficaz na integração no CEFFA das famílias dos alunos e dos antigos alunos; e) animar e dar vida à Associação; f) gerir os recursos econômicos do CEFFA e buscar ajuda necessária para o cumprimento dos seus objetivos e no desenvolvimento de suas atividades; g) representar o CEFFA perante os membros da Associação, as autoridades e instituições (DOC. 62).

havia 50 MFR na França, algumas delas na zona ocupada [pela Segunda Guerra Mundial]) e “porque é necessário criar novas MFR. Se Lauzun continuar quase única, provavelmente desaparecerá”. Se propõe um projeto de Estatuto da União e se aprova. Se constitui o primeiro Conselho Administrativo nacional com Peyrat como presidente. Como consequência da ocupação nazista ao norte da França, se decide que a sede da União seja Lauzun.

A União Nacional, como pôde ser observado na fala anterior, foi criada mesmo antes de um crescimento massivo das MFR na França. Isso condicionou as associações existentes e as demais, antes mesmo de iniciar o Centro Educativo, a submeter-se às atribuições desses grupos iniciais. A presença de Peyrat também à frente da União Nacional mostra como os porta-vozes iniciais conseguiram impor suas condições na criação das novas associações. Por meio dos centros de cálculos que foram criando, esses atores aumentavam seu controle e tornava possível que os princípios que haviam instituído fossem assegurados. André Duffaure (ENTREVISTA, N. 1) fala a esse respeito que “a estrutura francesa é forte porque temos o centro educacional, temos associações, temos uma série de coisas. Enquanto não há uma União Nacional por país, com os serviços correspondentes, não é possível avançar porque exige uma União Nacional para desafiar o Estado, para ser capaz de organizar as coisas etc.”. A Figura 23 mostra as relações de autonomia e controle entre os diversos âmbitos associativos de aplicação da PA foram, cada vez mais, sendo delineados.

Figura 23 – Relações Entre os Diversos Âmbitos da Associação EFA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os CEFFAs, desse modo, se desenvolveram por meio de composições cada vez mais extensas. Ao mesmo tempo, com vínculos cada vez mais acentuados entre uma associação e outra. Ao invés de considerar as pessoas, apesar dessas se evidenciarem, em muitos casos, como os porta-vozes finais, mas as relações foram estabelecidas sociomaterialmente de maneira mais extensa do que os propósitos humanos. Foi assim ao definir as famílias e não os pais, mães ou jovens, isoladamente. Foi assim ao instituir as associações locais não permitindo a participação isolada de grupos ou famílias específicas. Do mesmo modo ocorreu

quando criaram as associações regionais para não isolar as associações locais com suas próprias definições de PA. Foi assim também quando criaram as associações nacionais²⁹ nos diversos países em que os CEFFAs se fizeram presentes, evitando que cada país tivesse sua própria regra de aplicação e desenvolvimento do Centro Educativo. Também ocorreu quando foi instituída a Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural³⁰ (AIMFR) que, dentre outros aspectos, regulou:

- a) O favorecimento e a promoção do desenvolvimento das ações de todas as organizações de CEFFAs a nível de países, continentes e no mundo;
- b) A representação dos interesses dos CEFFAs frente os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relações com estes;
- c) A difusão dos princípios definidos nos Estatutos da AIMFR frente à opinião pública e especialmente nos meios rurais, profissionais e familiares;
- d) A garantia das relações e intercâmbios de experiências e de material educativo entre as organizações dos CEFFAs em nível de países, continentes e no mundo e;
- e) A criação de serviços comuns necessários para o bom funcionamento da Associação e em especial um serviço central de informação e de investigação pedagógica³¹.

Destacadamente, as definições da AIMFR mostram, ao mesmo tempo em que essas associações mais amplas foram desenvolvidas para assegurar a aplicação da PA, elas também atuaram no sentido de dar autonomia a cada associação local e garantir, prioritariamente, a participação das famílias em suas decisões democráticas. Por meio de um misto de autonomia e controle, a organização CEFFAs assegurou, ao longo de sua trajetória de formação, contínuos fluxos de deslocamento, trabalhando associativamente na identificação de boas passagens e assegurando que as translações tivessem as melhores especificidades para assegurar seu crescimento. Sem perder, contudo, seus propósitos de vista.

5.1.2 Presença e participação de aliados

Como visto, os atores na PA são muitos. Uns são humanos: famílias, jovens, monitores, coordenadores, pessoal de apoio e outros são não-humanos: plano de formação,

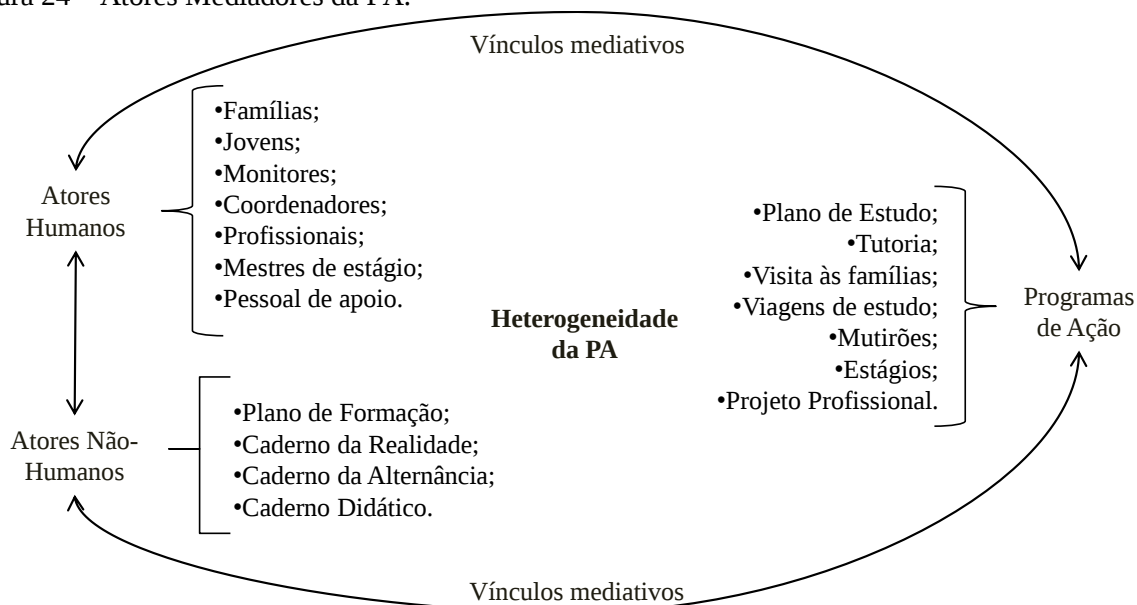
²⁹ A Associação Nacional das Casas Familiares Rurais para Educação e Orientação (UNMFREO) foi uma organização relevante na criação de outras organizações nacionais nos países onde a PA se expandiu.

³⁰ A AIMFR foi criada em maio de 1975. Isso depois de várias reuniões internacionais entre os países que trabalhavam com Alternância: Royan (França, 1969), Brenes (Espanha, 1971), Verona (Itália, 1972), Lyon (França, 1972), Valladolid (Espanha, 1973) e Bolonha (Itália, 1974). Estiveram presentes mais de 80 delegados convocados dos CEFFAs de 25 Associações Nacionais ou Regionais de vinte países diferentes (com representações dos continentes europeu, africano e americano). O Congresso foi realizado em Dakar (Senegal), entre 12 e 16 de Maio. Disponível em: <http://www.aimfr.org/en/institucional/historia.html>.

³¹ Esses são os objetivos da AIMFR, conforme consta no Artigo 5 de seu Estatuto.

caderno da realidade, caderno da alternância, caderno didático, dentre outros. Já foi mencionado anteriormente o quanto esses atores são relevantes na formação da PA e como participam ativamente do cotidiano dos CEFFAs. Com isso, as conexões associativas que formam o que se pode denominar aqui de rede CEFFAs, foram delegando responsabilidades a esses aliados, tornando-os complementares uns aos outros de tal forma que a *performance* de um foi se tornando condicionada às ações dos demais, o que produziu, na PA, um emaranhado heterogêneo de programas de ação diferentes: plano de estudo, tutoria, visitas às famílias, viagens de estudos, mutirões, dentre outros. A Figura 24 mostra os diversos atores mediadores envolvidos na translação da PA.

Figura 24 – Atores Mediadores da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os atores na rede que forma a PA têm suas atuações sempre condicionadas pelas conexões dos demais e pelas características desses programas de ações o que os mantém sempre em vínculos mediativos. Essa, aparente, difícil articulação, assegurou ao longo da formação da PA que os aliados continuassem presos aos objetivos da PA, mesmo que houvesse um movimento de entrada e saída de atores e de início e encerramento de programas de ação.

5.1.2.1 Atuação dos humanos

O monitor é um primeiro aliado que aparece no desenvolvimento e manutenção da PA juntamente com as famílias. Pode-se dizer que o monitor é um ator que nasce integradamente

à PA. Ou melhor, monitor é um dos mediadores que atua no transporte da PA durante seu desenrolar cotidiano. Era preciso, na formação dos jovens, conforme atuava primeiramente Abbé Granereau, uma mediação entre as práticas agrícolas desenvolvidas pelos agricultores e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo sistema educativo francês. Nové-Josserand (ENTREVISTA, N. 3) fala a esse respeito

O segundo valor é o papel educativo dos monitores. Ao lado dos pais estão os monitores, os educadores. É muito importante porque nós não podemos considerá-los como simples assalariados. Nós os consideramos como colaboradores que querem aceitar o desafio de participar da formação e a educação de nossos filhos. Eles colaboram conosco para desenvolver de modo completo a fórmula prevista da alternância que compreende períodos na família, no meio. [...] a escolha e formação dos formadores é um problema considerável para as MFR.

No desenvolver das atividades, a partir do seu início em Lot-et-Garonne, os jovens precisavam de capacitação no período em que ficavam ausentes das suas famílias. Na medida em que Abbé Granereau permanecia junto a esses jovens, foi sendo cada vez mais definido um papel específico para sua atuação e posteriormente para os demais arrolados para atuar no período em que os jovens ficavam na “escola”.

Ao ficar no Centro Educativo com os jovens, ao mesmo tempo em que participavam juntamente com as famílias das decisões, esses monitores foram recebendo atribuições cada vez mais específicas, muito além daquelas tradicionalmente conhecidas para o professorado do ensino tradicional. Pedro Puig (2006, p. 296) diz nesse sentido que “o monitor – mais do que um professor que trabalha em um centro educativo ou para um centro educativo – é alguém que, através de seu trabalho específico de educador, se associa a responsabilidade de quem governa e anima o projeto de um CEFFA”. Ao assegurar a rotina de aprendizado dos jovens e, ao mesmo tempo, atuar juntamente com as famílias, o monitor participa diretamente tanto dos eventos de mudança como dos eventos de continuidade no desenvolvimento do CEFFA.

A fala de Daniel Chartier (ENTREVISTA, N. 2) deixa mais clara essa perspectiva de atuação do monitor. “Uma formação em alternância não é uma formação em atividades contínuas. Um monitor que ignora o que vive os jovens na sua propriedade familiar, não faz seu trabalho corretamente. Esta foi a primeira reflexão desde o início”. Isso implica que mesmo os atores que voluntariamente fizeram parte das formações das equipes de trabalho dentro do CEFFA, foram também, consciente ou inconscientemente, sendo inscritos em trabalhos cada vez mais específicos e determinados. Dentre outros papéis, esses atores precisavam ser animadores da formação dos jovens; colaboradores e animadores do diálogo da família e dos responsáveis da alternância com o aluno; membros de uma equipe de

formadores e animadores que suscita a participação do grupo, de um meio e de todo o projeto da associação (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 300-302). Os monitores eram condicionados a conhecer o meio rural, ter capacidade de trabalhar em grupo, ter capacidade de ajudar os jovens no seu processo de formação e ter sua própria formação permanentemente atualizada.

A escolha de quem seriam os monitores, em consequência, tornou-se um aspecto relevante na composição do CEFFA.

A seleção dos monitores não é tarefa fácil, não há receitas previas, porém o importante desse nosso ponto de vista é que as equipes devem ser heterogêneas, isto é, composto de pessoas que vem de campos de saberes diferentes, para assim complementar-se, ao mesmo tempo de origens sociais e culturais diferentes (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 303).

Se nós tivéssemos decidido que todos os formadores agrícola fossem filhos de agricultores, se todos os formadores desses sejam filhos daqueles, teríamos criado uma espécie de planificação (NOVÉ-JOSSERAND, ENTREVISTA, N. 3).

Além disso, se as famílias apareciam mais envolvidas, principalmente, na continuidade da associação, os monitores se destacavam na manutenção e continuidade do Centro Educativo. Enquanto as famílias atuavam na mediação entre o contexto educativo que estavam desenvolvendo e a realidade política, econômica e social da época, os monitores eram responsáveis de intercambiar as ações entre o Centro Educativo e a Associação de Famílias. Os monitores se apresentavam como um dos integrantes responsáveis pelo transporte da PA e as famílias como um dos atores que dariam suporte para sua existência.

Dentre os monitores, na medida em que as relações aumentavam, cada vez mais foi sendo condicionada a existência de um porta-voz para representar esse coletivo. Se os monitores já mediavam as atividades rotineiras entre o Centro Educativo e a Associação, era necessário que, ainda mais especificamente, houvesse uma atribuição para mediar os monitores e a representatividade da associação. Ou seja, foi demandado um mediador específico que facilitasse o transporte de informações, eventos, decisões, e outros aspectos relevantes para o controle da associação. Cada vez mais foi sendo definida a presença do “Coordenador do CEFFA”. A coordenação coopera tanto no alinhamento das ações dos monitores em direção ao ambiente interno do CEFFA, principalmente na relação e atuação junto aos jovens, como no direcionamento para as ações junto a Associação e até mesmo para outros parceiros externos.

Além das atribuições comuns aos demais monitores, ao coordenador acabou sendo delineada ainda a tarefa de prestar contas à Associação de Famílias do cotidiano e funcionamento do CEFFA. Nesse sentido, o coordenador deveria informar à Associação sobre

a formação, animação e educação dos jovens, cooperar para que as próprias potencialidades educativas e organizativas fossem aplicadas também na associação e assegurar que o CEFFA teria uma boa gestão administrativa. Sua escolha era definida naturalmente, como ainda ocorre na maioria dos CEFFAs em funcionamento, por meio de uma adesão voluntária ao cargo, ou por meio de uma escolha democrática entre a associação e a equipe de monitores. Sempre houve, conforme apontam os registros, uma tendência de os porta-vozes dos monitores tornarem formalmente coordenadores do CEFFA.

Além da função de coordenação do Centro Educativo, que se formaliza na medida em que a comunicação entre o dia-a-dia do centro e as relações externas, principalmente com a Associação se intensificam, outras funções sempre foram necessárias. Chamados atualmente de “pessoal de apoio”, desde que os primeiros jovens passaram a residir na Casa Paroquial, que um “jardineiro”, como chamava Abbé Granereau, para cuidar das atividades gerais e um para as atividades de cozinha se fizeram necessários para apoiar a equipe de trabalho docente. Esses atores passaram a ter, além dessas atividades básicas de funcionamento, como atividades de secretaria e administração, por exemplo, outras atribuições ao longo do desenvolvimento da PA. Mas, como regra básica, eles foram arrolados para atuarem também como monitores dentro do CEFFA.

Dado que o CEFFA não se limita a ser uma escola, mas sim um promotor do desenvolvimento local, todo o pessoal é igual a equipe de monitores, deve ter o espírito de abertura, de iniciativa, de responsabilidade necessários para acolher as famílias, responsáveis pela alternância, Conselho de Administração etc. e para transmitir aos jovens aqueles valores que se pretendem de acordo com as famílias (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 310).

Como resultado das negociações que foram definindo as atividades rotineiras dos CEFFAs, mesmo os atores encarregados dos serviços gerais, da cozinha ou outras atividades secundárias à formação dos jovens, como pode-se inferir se considerar um modelo tradicional de ensino, todos devem cumprir as missões educativas, técnicas, de relações humanas e de promoção do desenvolvimento local, conforme já estava previsto nos princípios da organização. Os monitores docentes contam no desempenho de suas tarefas com os demais atores presentes no Centro Educativo, desenvolvendo também as atividades previstas na formação dos jovens e das famílias. Além desses, “todos os outros agricultores e técnicos do setor [agrícola] colaboram na formação com intervenções e exposições no Centro [Educativo], assim como com as visitas de estudo” (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 317). Como todos os envolvidos com as atividades profissionais e técnicas são recrutados, na maioria dos casos na atualidade, e como regra no início de desenvolvimento da PA, voluntariamente, a

adesão às suas obrigações e responsabilidades, conforme definido pelos problematizadores do Centro Educativo, na maioria das vezes foram bem sucedidas.

Outro ator humano que vale a pena destacar também é a presença dos jovens na formação da PA. Os relatos indicam que a PA não foi elaborada para eles, mas com eles. A resistência de Yves Peyrat em ir estudar longe de sua família é apontada como um dos motivos iniciais para que se iniciassem as buscas por alternativas educacionais para a Vila de Sérignac-Péboudou e, historicamente, para a maioria dos jovens das localidades em que se iniciaram CEFFAs no mundo. De todo modo, voluntariamente ou não, a permanência dos quatro primeiro jovens na Casa Paroquial e, posteriormente, nos demais CEFFAs em andamento, tornou-se uma condição básica para a existência da organização e de seus objetivos. Registros mostram que os fechamentos de CEFFAs no mundo, em sua maioria, estão vinculados muito mais à ausência de jovens do que outros problemas básicos como, por exemplo, dificuldades financeiras.

Por que os jovens é um ator relevante nos CEFFAs? Desde cedo, a participação dos próprios jovens na construção da PA foi significativa, isso, pois,

[...] o acompanhamento do jovem na construção de seu próprio projeto de vida, onde o projeto profissional enraizado em seu meio será um dos elementos chave que dá sentido à sua aprendizagem na, para, por e desde sua própria realidade, constitui um dos pontos essenciais da pedagogia da alternância (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 110).

O relato de Lucien em assumir os discursos de Abbé Granereau “sem demora”, como ele mesmo diz, relatado anteriormente, mostra como os quatro primeiro jovens estavam envolvidos com a proposta educativa que estavam vivenciando. Ainda hoje é possível constatar isso, ao ouvir o relato de um jovem matriculado em um CEFFA

A EFA é para mim uma segunda casa. Nela, aprendi o que é ter uma responsabilidade, o que é se entrosar com a turma. Na escola pública que eu estudava, era muito diferente, porque muitos dos alunos não se uniam com os outros colegas e nem sequer faziam amigos. Na EFA é diferente, a gente se entrosa com facilidade, trocamos conhecimentos, temos um sentimento muito especial por todos, sem nenhum preconceito, assim como uma família. A EFA nos ensina a ser um cidadão de bem, o meu comportamento mudou bastante. Quando comecei a estudar na EFA comecei a compreender que a vida não é só competições, como nos ensina a sociedade capitalista. A vida é troca, cooperação. Na EFA a gente ensina e aprende juntos, os conhecimentos são respeitados, compartilhados (JOVEM, DEPOIMENTO, DOC. 130).

A permanência dos jovens no centro escolar, assumindo além das responsabilidades educativas: aulas, trabalhos, pesquisas, planos de Estudo, visitas, viagens, tutoria, Caderno da Realidade (CR), Caderno Didático (CD), dentre outras atividades de caráter mais pedagógico, mas também atividades de cunho laboral como limpeza das instalações, cultivo de culturas

anuais e perenes, lida com os animais, dentre outras, assegura que os princípios definidos na caracterização da PA sejam realizados. Da mesma forma, respeitar as normas e a convivência coletiva reforça o envolvimento dos jovens no transporte exitoso da PA ao longo das décadas de existência dos CEFFAs³².

Os jovens, assim como os monitores, tiveram estrategicamente função relevante na condução cotidiana da PA. Assumiram inicialmente a condução das atividades, mesmo estando distante das suas famílias; respeitaram as imposições das famílias e as regras básicas de aprendizagem e relacionamento no ambiente escolar; realizaram provas satisfatórias nos diversos momentos em que a MFR foi testada na década de 1930; participaram ativamente das elaborações materiais, técnicas e pedagógicas que foram sendo elaboradas para seu itinerário formativo. Ou seja, os jovens foram aliados fiéis na manutenção da rotina delineada para o Centro Educativo, bem como se engajaram nos propósitos transformativos que as famílias, principalmente, aspiravam em médio e longo prazo. Hoje, uma considerável procura pelos CEFFAs se dá pela posição destacável que os jovens ocupam em testes como os Exames Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Assim como os elementos que compunham a PA atuavam na “transformação” dos jovens, os mesmos também atuavam na transformação da PA.

5.1.2.2 Atuação dos não-humanos

Além dos jovens e os demais atores humanos, muitos outros atuaram para que a PA pudesse chegar aos dias atuais com adesão crescente de aliados. Na medida em que jovens, monitores e famílias participavam da formação de uma rotina de aprendizagem familiar e escolar, um Plano de Formação foi sendo delineado. Notadamente é difícil dizer, conforme evidenciam os documentos analisados e os relatos, como foi a definição do Plano de Formação dentro da MFR. Desde o início havia uma resistência em não introduzir os currículos oficiais para a formação dos jovens. Enquanto os currículos seguiam um esquema clássico, orientado ao produto, onde os profissionais e especialistas fixavam as metas sem permitir o diálogo e o consenso, a PA, por outro lado, eles consideravam como uma pedagogia da participação. Para eles, o formato em alternância, como eles estavam desenvolvendo, colocava as famílias diante da responsabilidade e compromisso na educação de seus filhos. Além disso, colocava também a responsabilidade do desenvolvimento rural na

³² As normas e exigências dentro dos CEFFAs são tão intensas que alguns autores têm considerado o trabalho realizado dentro dos CEFFAs análogo ao trabalho escravo. Mas, de modo geral, essa perspectiva, conforme conhecimento até o momento dessa tese, não representa, significativamente, uma produção de conhecimento suficiente para colocar em questão a eficácia da PA.

associação, objetivando sempre responder as demandas da sociedade local (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 120). Esse entendimento era unívoco entre os atores envolvidos. Nesse novo alinhamento, contrapondo ao currículo, só o Plano de Formação, como tinham esboçado, poderia dar conta da formação dos jovens.

Quem tem autonomia na “fabricação” do Plano de Formação? Difícil responder. Talvez todos, talvez ninguém em específico. Como visto nos parágrafos anteriores, é mais fácil supor que ele tenha capacidade evolutiva própria. Os dois primeiros monitores Abbé Granereau e Jean Cambon realizavam o que era definido juntamente com as famílias, ao mesmo tempo em que inscreviam as decisões em roteiros para o desenvolvimento juntamente como os jovens. Lucien, Yves, Edouard e Paul, por outro lado, transformavam esses roteiros em atividades práticas e relatórios escritos sobre as aulas, as experiências, as visitas e outros eventos que ocorriam tanto no período em que ficavam residentes na Casa Paroquial, bem como no período em que estavam na propriedade familiar. Ao longo das sessões escolares e familiares, tanto os monitores, como os jovens, foram ficando cada vez mais dependentes do que veio a ser chamado de Plano de Formação.

A dificuldade de identificar a origem do Plano de Formação se dá pela forma como ele aparece na concepção da PA. Ao não adotar o currículo oficial, seja do ensino regular, seja do curso de agricultura à distância, os monitores, jovens, famílias, empresas locais, padres e outros, inscrevem e ao mesmo são inscritos nas ações que estavam sendo e que seriam desenvolvidas. O Plano de Formação nasce, como disse Latour (2012) ao descrever os atores-rede, nem como inteiramente uma causa, nem como inteiramente uma consequência da atuação desses atores. Da mesma forma que a PA passa a existir a partir do Plano de Formação, o Plano de Formação passa a ser considerado como algo da PA. Nos relatos de surgimento da PA, o Plano de Formação é caracterizado, simultaneamente, como “direcionamento, planejamento e organização”, mas também como “troca, modificações e variações”. Ele nasce, visivelmente, como um móvel imutável que têm participado para o interessamento dos demais atores na condução da PA. Age ao mesmo tempo, por um lado, para manter o cotidiano e, por outro, para mudar a realidade, apesar de parecer contraditório.

O Plano de Formação, sem considera-lo um resultado, procede da “interação do conjunto de atividades que compreendem os diferentes períodos da formação do jovem (aula-meio socioprofissional) segundo o ritmo específico da Alternância” (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 130). Além disso, o Plano de Formação se tornou, ao longo da formação da PA, o responsável de organizar as atividades em relação aos objetivos de formação dos jovens, sendo a ele atribuída a formação profissional, a integração do jovem à

sua profissão e ao seu meio e a associação de famílias e empresas às atividades de formação. Em outras palavras, o Plano de Formação foi o ator que ficou responsável, ao longo das atividades escolares e familiares que eram desenvolvidas, pela organização e atuação dos demais atores, seja ele humano, como os monitores, seja não-humano, como o Caderno da Realidade no cotidiano formativo da PA. Anualmente, condicionalmente ele orienta as atividades, bem como é reorientado nos planejamentos e definições entre os grupos formados para esse fim: reuniões de jovens, do Conselho de Administração, da Equipe de Monitores e, dentre outros, da Associação. Ao mesmo tempo em que faz a mediação na definição das novas atividades, acaba sendo mediado pelos demais na orientação das atividades da PA no referido ano³³.

O Plano de Formação, como relatado, se tornou a “representação gráfica da política de formação dos CEFFAs” (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 127). Ao seu lado, vários outros aliados foram se juntando na condução das atividades tornando-se também mediadores das ações cotidianas. Para isso, a PA foi se constituindo de um emaranho de programas de ação, que articulados pelos mediadores, foram direcionando a consolidação da organização e ao mesmo tempo da PA. Para ilustrar essa passagem, o pressuposto de existência do Plano de Formação estava na

[...] observação e análise da realidade local, nas características de seus jovens, nas possibilidades de escolhas de temas e ritmos da alternância, nas características da equipe de monitores e nas suas estratégias de formação. Depois, se elegeram os temas de estudo – ponto chave, essencial – de cada alternância, e junto com elas, as visitas de estudo, as pessoas experientes em cada assunto para intervir junto aos cursos técnicos correspondentes (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 128).

Da interação entre o Plano de Formação e os encontros das famílias surgiam as diretrizes de atuação no Centro Educativo. Os monitores ficavam diretamente responsáveis de formatar e dar sequência às atividades previstas. Os jovens documentavam suas experiências e as armazenavam no que futuramente veio a ser conhecido como Caderno da Empresa Familiar, ou simplesmente Caderno da Realidade (CR), como é conhecido no Brasil. O Plano de Formação era responsável de indicar os temas de estudos, como muito bem documentou Abbé Granereau inicialmente, juntamente com Cambom, posteriormente, e muitos outros da década de 1930 até hoje. O CR, por sua vez, armazenava tudo e informava “aos diferentes atores da formação: jovens, pais, responsáveis pela alternância e equipe de monitores”. Fica responsável também de “dar sentido a relação entre os diferentes lugares da formação (aula – meio socioprofissional) isso por associar os períodos escolares desenvolvidos nesse meio”

³³ Isso pode ser constatado ao analisar um Plano de Formação de uma EFA.

(GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 136). E, ao longo da aplicação da PA, se responsabiliza pela materialização escrita e organizada do processo de experiências e conhecimentos da realidade dos jovens e de seus meios social e profissional. Além disso, ele fica responsável, conforme mostram as diretrizes atuais da PA: a) da organização dos temas de estudos; b) do arquivamento das sínteses individual e coletiva produzidas nos períodos escolares e familiares; c) do arquivamento das principais obras e produções dos jovens e dos demais atores envolvidos nos temas de estudo; d) do armazenamento das principais anotações referentes aos temas técnicos e profissionais estudados, dentre outros; e) das informações referentes à desenvoltura dos jovens na produção técnica e intelectual relacionadas, principalmente, aos temas de estudo.

O CR passa a transportar o cotidiano da MFR. Um cotidiano que caracteriza-se pelas constantes novas atividades. A reformulação constante do Plano de Formação, o ineditismo de cada “tema de estudo”, as estratégias de pesquisas específicas para cada tema e sempre uma nova documentação, uma nova visita de estudo e sempre novas observações, sejam das famílias, sejam dos monitores, traziam ao mesmo CR elementos suficientes para que fosse considerado sempre atraente por todos os que se interessavam pela rotina de trabalho da MFR. O CR atuava mediando as inter-relações entre os demais atores e os eventos corriqueiros que se instalavam no cotidiano das famílias, jovens e Casa Paroquial inicialmente, e depois para os demais centros arrolados para a “aplicação da PA”. Há que ressaltar que esse processo não é nem simples e nem linear. Apesar das intensas atividades envolvendo o CR, só para se ter ideia de quantas negociações e controvérsias houve no itinerário de sua constituição, ele só veio a ser instituído oficialmente em 1948, quando já havia dois anos de formação de monitores em âmbito nacional.

O CR dizia respeito à rotina que estava sendo formada pela presença dos jovens e de suas relações com o ambiente escolar, familiar e profissional, e pouco se relacionava à aprendizagem formal dos jovens, como queriam também as famílias. Despretensiosamente assim, já que as famílias e os monitores estavam decididos a não lançar mão dos conteúdos tradicionais de ensino, foi surgindo cada vez mais bem elaborado o Caderno Didático (CD). Inicialmente, Abbé Granereau orientava seus quatro alunos por meio de fichas que direcionavam as atividades de experimentação e pesquisa. Eram as fichas que permitiam que os jovens pudessem atuar à distância, quando, por exemplo, estavam em suas propriedades familiares. Posteriormente, todas as atividades de formação já estavam previstas no Caderno. Apesar do mesmo ser totalmente flexível à introdução de novos conteúdos e novas formas de organização, mas sua identidade tornou um divisor entre o ensino formal francês e a PA. Em

entrevista, Gimonet (ENTREVISTA, N. 4) diz, nesse sentido, que “não existem livros concedidos com a Pedagogia da Alternância, que partam da análise da realidade do aluno, isto é, concreto e do abstrato”. Ele fala ainda que “as editoras que publicam livros de textos adequados ao mercado, tem seus consumidores em um público urbano “normalmente” escolarizado e com uma metodologia educativa mais dedutiva que indutiva”. É nesse sentido que,

Optando-se pôr partir do concreto e do vivido do jovem e não do saber do professor, possibilitou-se o aparecimento de muitas experiências pedagógicas, que se inspirando nos métodos ativos, favoreceram o surgimento e o aperfeiçoamento dos instrumentos pedagógicos orientadores da alternância no movimento das MFRs. Um desses instrumentos o Caderno da Propriedade [CD], foi o resultado de um desenvolvimento gradual até atingir a forma definitiva. No início chamava-se *La monographiede village* e consistia nos exercícios desenvolvidos pelos jovens de observar e colecionar informações referentes à história da localidade com a participação dos membros da comunidade nas pesquisas. Este instrumento logo foi abandonado em consequência do desinteresse demonstrado pelos jovens que tinham sua atenção voltada para o interesse profissional.

Orientando-se pôr essas constatações da manifestação do interesse dos jovens voltado para as questões profissionais. Surgiu *La monographie de l'exploitation*, por ser mais próxima dos centros de interesse dos alunos, essa monografia da propriedade substituiu aquela da comunidade, passando a pesquisa a ser dirigida a produção agrícola. Essa reorientação da monografia permitia o envolvimento dos pais, reforçando o papel de parceria na formação dos jovens.

A metodologia deste instrumento consistia em que ao longo dos três anos de formação, o jovem deveria ser orientado a progressivamente, analisar, compreender a sua propriedade. Iniciando com uma abordagem descritiva das origens, estrutura e produções, proceder a um exame dos diferentes fatores de produção e da administração realizada ao longo do tempo, dos meios materiais e humanos disponíveis. Sendo ao final de avaliar todo o funcionamento da propriedade, refletindo e apontando as melhorias ou alternativas possíveis para aquela realidade (MENEZES, 2003, p. 74-75).

Em decorrência desse “aperfeiçoamento”, como conta Menezes, as atividades mais específicas do que consideravam como intrinsecamente da Alternância, ficou sob incumbência do CR. A responsabilidade de documentar os registros que direcionavam para atender às exigências legais, mas partindo sempre da realidade dos jovens, como mostra o relato, acabou sendo designado ao CD³⁴. Desse modo, o cotidiano relacionado aos temas de

³⁴ Vale registrar, conforme conta Menezes (2003, p. 73-74), que “no início não se constituiu em consenso entre os monitores a consideração da realidade familiar vivida pelos alunos como fonte da educação e instrução dos jovens. Havia nessa época duas tendências da alternância defendidas pelos monitores: uma que reunia os monitores mais experientes, defensores da alternância como uma pedagogia facilitadora da teorização dos conhecimentos empíricos e outra que reunia os monitores mais jovens, que viam na alternância um entrave à verdadeira educação, cujo objetivo deveria ser estimular a difusão dos conhecimentos dos monitores nas propriedades dos jovens agricultores em formação. Nessa perspectiva a função da alternância se reduzia a ser uma ponte entre o meio escolar e o meio socioprofissional, onde a atuação do jovem seria de levar os conhecimentos difundidos pelos monitores para as suas propriedades. Numa primeira grande reunião de monitores realizada em 1946, marcada pelo confronto e pela disputa das convicções defendidas pelos monitores de cada tendência, resulta na vitória da primeira tendência, para o bem da originalidade do movimento das Casas Familiares”.

estudos, às sínteses coletivas, aos conteúdos formais teóricos e práticos e às sínteses pessoais do jovem, ficava sempre a cargo do CD.

Um ciclo contínuo começava a ser delineado na execução do itinerário formativo. A associação colocava no Plano de Formação suas aspirações. O Plano de Formação alimentava as ações dos monitores. Os monitores acionavam os jovens para atuação na escola e na propriedade familiar. Os quatro jovens, e posteriormente os demais, documentavam as atividades no CR e no CD. O CR e o CD informavam sobre o desenvolvimento pessoal do jovem, sobre a realização dos monitores e sobre os objetivos da associação³⁵. A associação identificava novas demandas e potencialidades para serem desenvolvidas no Centro Educativo. O Plano de Formação absorvia essas demandas e redirecionava o trabalho dos monitores. Os jovens admitiam e aplicavam essas mudanças. O CR e o CD evidenciavam o sucesso dessas alterações. Esse ciclo era perpetuado para novos períodos, dentro de uma mesma rotina, mas sempre com conteúdos, pessoas, materiais e inscrições novas e diferentes. Assim as associações iniciais saem da década de 1930, expande na década de 1940 e se consolidam nas décadas seguintes.

Faltava, nesse itinerário, um controle. Algo que assegurasse e pudesse verificar a estabilidade das estratégias arroladas pelos atores no movimento de definição da PA. Quando os quatro jovens iam para Casa Paroquial, pelo menos Abbé Granereau e Jean Peyrat estavam em constante contato, conseqüentemente as famílias ficavam atualizadas das atividades escolares e o Monitor era informado da rotina familiar. Mas em Lauzun, passando para quinze jovens, posteriormente para outras Casas Familiares, com número de jovens ainda maiores e as Assembleias Gerais ficando cada vez mais reduzidas, esse contato ficava cada vez mais difícil³⁶. Na tentativa de manter esse ciclo conhecido, tanto da família, como da escola, anotações cada vez específicas foram sendo inseridas na Alternância dos jovens. Nomeado como Caderno de Relação, ou Caderno de Acompanhamento, ou como é mais conhecido no Brasil, Caderno da Alternância (CA), esse ator ficou, desse modo, sendo o ator responsável, a) da informação sobre as atividades desenvolvidas no período de permanência na MFR; b) da informação sobre as atividades a desenvolver no período a permanecer no meio socioprofissional, sejam trabalhos teóricos intelectuais (escolares) ou práticos (profissionais); c) da informação do aluno sobre as atividades reais desenvolvidas diariamente no período de

³⁵ A associação como uma articulação de todos os atores e não somente das famílias reunidas ou do Conselho de Administração.

³⁶ No Brasil é comum três Assembleias Gerais anualmente.

permanência no meio socioprofissional e, dentre outros; d) da informação da evolução e observações de todos os co-formadores: monitores, famílias, responsáveis pela alternância.

O CA se associa aos demais para se tornar mais um ator específico e relevante na caracterização e condução da PA. Como todos esses atores mantiveram articulados e atuando em conjunto? Como cada um pode desenvolver suas atividades cotidianas, avançar técnica, social, política e economicamente, de maneira integrada e articulada? As respostas encontradas para essas perguntas passam pelos diversos programas de ação que esses atores definiram e asseguraram as ações cotidianas, por um lado e, por outro, permitiu que a PA avançasse em amplitude e complexidade para se tornar, como é evidente em muitos países, inclusive no Brasil, um suporte de políticas públicas para o desenvolvimento agrário.

5.1.2.3 Programas de ação

O aspecto associativo sempre foi considerado o principal marco de existência da organização CEFFA. A Associação é reconhecida como a base onde se assegurou efetivamente a participação das famílias. Nas falas, *slogans* e outros meios de divulgação das características dos CEFFAs, a Associação é destacada como o elemento que permitiu o surgimento e crescimento da organização e, conseqüentemente, da PA. Isso pode ser visto na definição de MFR,

Associação de famílias, profissionais e instituições, que assumem a responsabilidade do desenvolvimento e da promoção do meio rural por meio de ações educativas integrais e de formação profissional – especialmente com jovens -, como resposta a uma problemática comum. Para isso se baseia na pedagogia da alternância [...] (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 45).

A PA aparece como resultado de uma base organizativa bem articulada e que permitiu que fossem alcançados os objetivos da organização. Mas, será a Associação a causa do desenvolvimento da PA? Seria possível visualizar uma hipótese contrária? De fato, em alguns momentos nos relatos identificados, há uma visão de que, como fala Roberto Marrirodriga (2002, p. 51), “a associação é um princípio fundamental, indispensável, na Pedagogia da Alternância. E isto em vários sentidos: associar a formação geral ou cultural à formação tecnológica no ensino profissional; associar a escola e o mundo do trabalho, ou a escola e a vida; associar as famílias e o ambiente da escola”. Ou seja, a associação aqui já é vista como verbo e não como substantivo.

Em 29 de setembro de 1935, quando estiveram reunidos Granereau, Peyrat, Clavier e Callewaert, a discussão não versou sobre a associação, mas sim sobre o que os filhos fariam na Casa Paroquial e, de volta para casa, o que fariam na propriedade familiar. O motivo do

encontro, como conta Pedro Puig (2006, p. 44), foi que “estes pioneiros [...] analisaram a realidade e [...] decidiram as linhas básicas do plano de formação”. Desse modo, “nessa primeira reunião se tratou também do assunto do alojamento, da manutenção e os gastos da pensão. Para o alojamento a casa paroquial de Sérignac-Péboudou era suficiente [...]”. E assim foram delineando as demais condições e necessidades para a permanência e aprendizagem dos jovens. A demanda por recursos, gestão, controle e outros aspectos associativos e administrativos vão, paulatinamente, aparecendo para serem resolvidos, já que as famílias, por intermédio principalmente dos jovens, se tornavam cada vez mais aliciadas para participar e assumir responsabilidades. Seja no acompanhamento pedagógico do filho no seu período familiar, seja participando das demandas do Centro Educativo.

Ao definirem um ritmo de trabalho e estudo para os jovens de uma semana na Casa Paroquial e três na propriedade familiar, muitos programas diferentes foram demandados a partir dessa decisão. O programa de ação de criação de uma base jurídica e, conseqüentemente, associativa, foi só um deles. Como deveriam ser coparticipantes do processo de formação dos jovens, muitos outros surgiram.

Em 1937, na MFR de Lauzun, não existiam relações precisas entre o programa proposto aos alunos no centro e suas atividades nas propriedades. No entanto, esse ir e vir entre a escola e a exploração familiar, o jovem não parava de dialogar com seus pais e monitores. Seu trabalho na propriedade era fonte de interrogações e o fato de aprender técnicas novas no centro, o fazia refletir com frequência sobre as práticas habituais da propriedade (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 58).

Os diálogos foram se tornando cada vez mais sistemáticos e organizados. Desde Sérignac-Péboudou que as atividades já eram inscritas em roteiros específicos e organizadas por temas. Esses temas, cada vez mais foram se tornando os “planos” de estudo que eram desenvolvidos sequencialmente entre os períodos escolares e os períodos familiares. As famílias participavam das definições desses temas e na sua execução, seja acompanhando os jovens no período familiar, seja fazendo intervenções pedagógicas no período escolar. Uma fala de um pai mostra o envolvimento e a responsabilidade da família nesse processo. “[...] Nessa escola, antes mesmo dos meninos entrarem a gente já tá aprendendo... Eu nunca imaginava sentado numa reunião pra dizer, planejar o estudo dos meus filhos. E olhe que eu já participei de várias [...]” (AGRICULTOR, DEPOIMENTO, DOC. 17).

Na prática, o Plano de Estudo (PE)³⁷ é “uma investigação participativa sobre um tema específico dentro do Plano de Formação. Ele permite articular o saber pessoal do aluno, com

³⁷ Assim como o CR, o PE não foi construído linearmente no início da PA. O agricultor pedagogo, André Duffaure foi um dos técnicos mais importantes no processo de sistematização das experiências de alternância nas

sua família, seu meio social e profissional, com os conhecimentos gerais, técnicos e científicos” (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 130). Ele aglutina todos em torno do estudo, da participação e da aprendizagem partilhada. Os pais definem a aprendizagem dos filhos ao definirem seus temas de estudo. Os filhos aprendem ao questionar e dialogar com seus pais. Os monitores participam ao inserir conteúdos técnicos e científicos e aprendem com as colocações em comum dos jovens sobre suas realidades familiares. Os pais aprendem com os retornos e as experiências dos filhos. O que os motivam para outras Assembleias e outras definições de temas. E, em consequência, discutem os problemas financeiros, organizativos, associativos e outros que são necessários para manter o Plano de Estudo e toda a PA continuamente. A associação que se apresentava como o fim último da organização aparece, com o PE, como o meio necessário para articular a participação coletiva e assegurar as responsabilidades, principalmente das famílias. Em entrevista, Daniel Chartier, chama atenção sobre essa particularidade, “[...] eu estava no Brasil com Pierre Gilly e nós andamos em várias regiões do Nordeste. Em alguns lugares foi a Igreja ou o Estado mesmo que gerou as Casas Familiares de lá. Sob estas condições, os Planos de Estudos não são muito adequados” (CHARTIER, ENTREVISTA, N. 2).

O PE, ao final da década de 1930 e, principalmente, na década de 1940, quando os programas pedagógicos são intensificados, já aparecia como um programa de ação oficial da PA. Os mediadores que atuam no transporte da PA têm, no PE, o elo que os direcionam para determinados fins específicos, como já discutidos. As famílias, jovens e demais atores inicialmente envolvidos, na tentativa de assegurar um itinerário de formação, se veem cada vez mais aliciados e orientados por temas que direcionam suas atividades, inclusive as organizativas.

Em grosso modo, as Assembleias previam recursos, definiam os temas e assegurava a participação das famílias. Os jovens e os monitores elaboravam os temas e contextualizavam sua aplicação. As famílias, empresas e outros atores no meio socioprofissional introduziam os conteúdos e as curiosidades relevantes para as pesquisas no Centro Familiar. O CR documentava toda a produção desenvolvida tanto no período familiar como escolar. O CA transportava os recados, lembretes, conteúdos, observações e outros aspectos relevantes a serem comunicados a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se envolviam nesse processo. O PE era a articulação que, mais visivelmente, assegurava a periodicidade dos

Maisons Familiales, vindo a corroborar para a construção de uma verdadeira “Pedagogia da Alternância”. Só em 1946 é que foi introduzido o “Plano de Estudo” como metodologia de pesquisa da realidade (BEGNAMI, 2003).

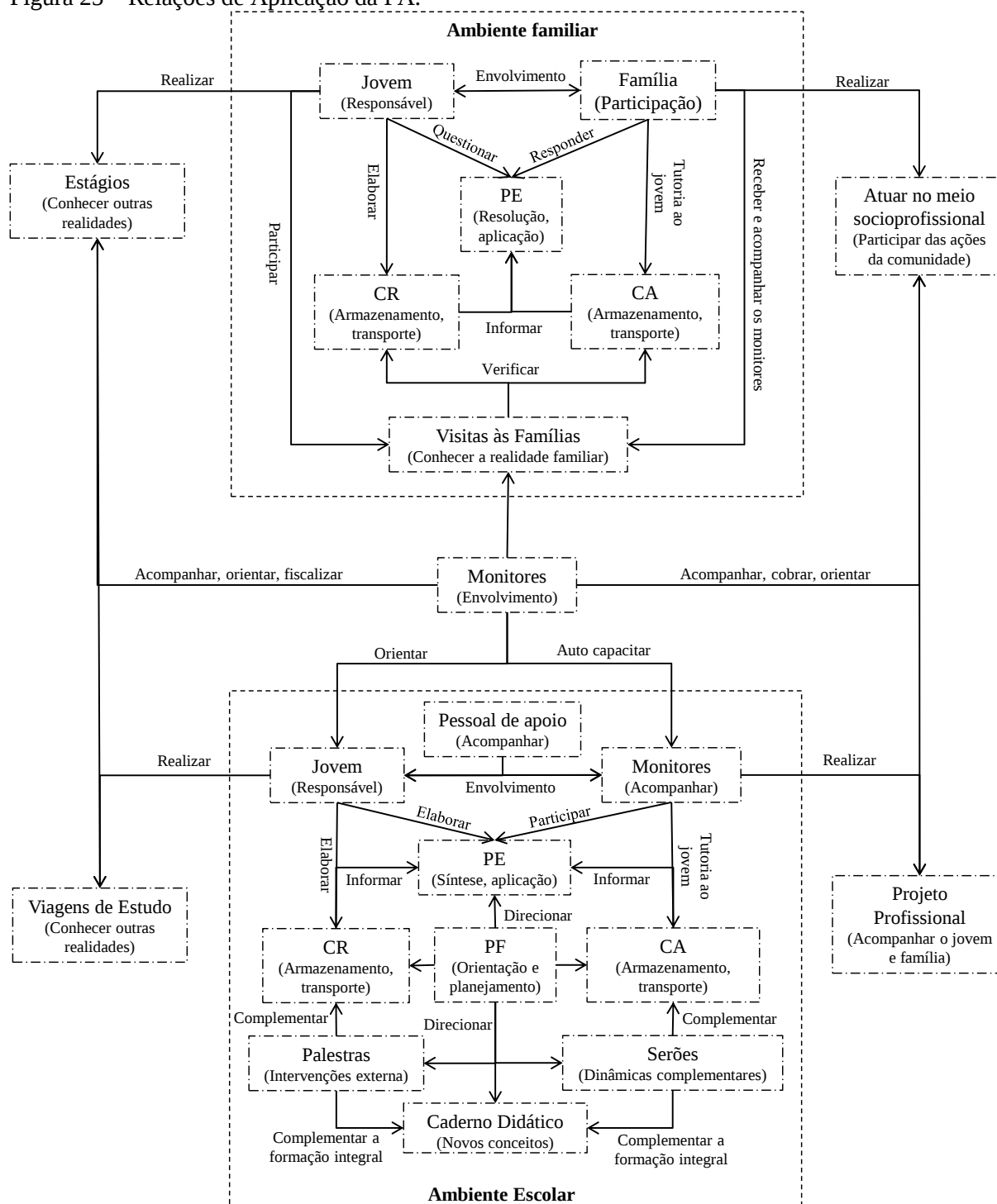
ciclos rotineiros de aplicação dos temas e desenvolvimento dos trabalhos de aprendizagem dos jovens, além de reuniões, encontros ou Assembleias das famílias.

Eu vejo que um dos instrumentos fundamentais e que a partir dele gera todas as outras coisas dentro da EFA é o Plano de Estudo; é um momento rico, porque é construído junto com os alunos e quando ele vai para a família, a família também participa desse processo de formação. Ela também se forma junto quando o aluno traz, retorna com a pesquisa para dentro da escola, quando é socializado, quando é feita a colocação em comum, né. É instrumento riquíssimo e é a partir daí que gera, por exemplo, a visita de estudo que vai comparar a prática, as experiências em casa, experiências na escola, o próprio Caderno da Realidade, né, a partir das fichas de pesquisa, do PE, que ele vai estar construindo o Caderno da Realidade dele, ele vai estar construindo aquele caderno que é vivo com todas as experiências, com toda sua vivência, né. A visita às famílias na EFA é fundamental, que aí facilita esse contato das famílias com a EFA. [...] A atividade de retorno também, que era uma pesquisa na comunidade, levava pra escola, tabulava os dados, organizava a pesquisa e depois voltava pra comunidade para apresentar com cartazes, gráficos de pequenas palavras. A gente reunia a comunidade e apresentava dando retorno e éramos muito bem aceitos. Favoreceu muito o crescimento, sobretudo na comunicação (ANDRADE, 2003, p. 140).

O envolvimento demandado para realização das atividades de “relação” entre a família e escola, sendo o PE o programa de ação mais amplo e abrangente dentro da PA, desencadeia vários outros programas que complementam ou asseguram a sua continuidade. As Visitas de Estudo, por exemplo, elas são realizadas na medida em que os temas de estudo são definidos e os levantamentos iniciais dos jovens junto às suas famílias e comunidades são realizados. Isso não quer dizer, contudo, que o PE surgiu primeiro do que os demais programas. Na primeira semana de atividades dos quatro jovens na Casa Paroquial, juntamente com Granereau, já foram realizadas visitas no meio socioprofissional de Sérignac-Péboudou para relacionar teoria e prática em seus estudos na Casa Paroquial.

As Visitas de Estudo (VE) foram ao longo, principalmente, da década de 1940, se sedimentando de tal forma dentro do itinerário formativo que passou a ser considerado um dos principais instrumentos de “complemento” ao PE. As Visitas servem para deslocar os jovens para as problemáticas rurais, na medida em que eles saem de suas propriedades e do Centro Educativo para conhecer outras realidades. De modo mais amplo, permitem inserir conhecimentos, experiências, atividades e outros aspectos à rotina, tanto do Centro Educativo, como nas atividades familiares. “A VE permite a MFR, ainda, sensibilizar profissionais e empresas sobre os objetivos do desenvolvimento do meio e da Associação”. Além disso, “o lugar da VE se situa, geralmente, depois do PE com o fim de enriquecer, ampliar ou dar um novo enfoque ao horizonte descoberto no meio socioprofissional” (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 140).

Figura 25 – Relações de Aplicação da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa relação, contudo, não é somente externa à associação. Além dos jovens realizarem as Visitas de Estudo e assim como as famílias obrigatoriamente e rotineiramente também estão no Centro Educativo, os monitores tem a tarefa de visitar a realidade familiar dos jovens e suas famílias periodicamente. Abbé Granereau, Jean Cambon, Patrick Laurent e os demais primeiros monitores que se tem registro, principalmente pelo considerável tempo

em que os jovens permaneciam na propriedade familiar, acompanhavam as atividades familiares, principalmente relacionadas aos PE, fortalecendo o vínculo entre escola e família e assegurando os diversos compromissos. Da cobrança dos monitores e família para com o jovem. Do jovem e monitores para com a família e, assim, sucessivamente. A Figura 25 mostra as principais relações de aplicação da PA que têm sido preservadas ao longo dos diversos relatos e documentos analisados.

No Centro Educativo, a Tutoria do monitor na orientação pessoal e profissional do jovem foi outro programa de ação que se tornou presente ao longo da formação da PA. Além de intermediar a relação familiar entre jovem e família, a Tutoria tem a função de intermediar as relações do jovem com os demais, com sua realidade socioprofissional e com o próprio Centro Educativo, como um todo. A fala de um jovem ilustra como esse Programa de ação influencia no cotidiano dos jovens.

[...] tinha muitas vezes dela [a monitora tutora] chegar e conversar comigo, porque eu ficava assim nos primeiros meses naquela vontade de ir embora. Mas aí, como foi passando o primeiro, o segundo mês, quando chegava o domingo, eu já estava com a mala pronta pra poder ir para a escola no outro dia.

[...] depois de um mês a gente viu a diferença de estudar numa escola que você ia aprendendo, ao mesmo tempo levando para casa e ao mesmo tempo, ficando com a família (FONSECA, 2008, p. 144).

Cada ator desempenha seu papel específico em cada Programa de ação e assegura a participação e o envolvimento de todos. A Associação, que inicialmente parecia ser a iniciativa que tinha desencadeado todas as demais, aparece agora como mais um programa de ação que dá suporte para que a interação entre atores e demais programas sejam realizados. A PA que aparecia como uma rotina de mudança social começa a se apresentar muito mais com “associar” na perspectiva do “unir, fazer ou ter em comum” (STRUM; LATOUR, 1987, p.793).

5.1.3 Resolução das controvérsias

Até o início da década de 1940, todo o envolvimento no que diz respeito à MFR estava ocorrendo no sentido de “formatar” a educação dos jovens e assegurar que os mesmos concluíssem as atividades que tinham iniciado. A rotina da PA, pelo menos superficialmente, já estava definida e já era possível tanto a obtenção de certificação para os jovens como recursos para manutenção. A maioria desses recursos, aliás, vindo das próprias famílias.

Como a experiência de Sérignac-Péboudou e, posterior, de Lauzun, estava se espalhando³⁸, a preocupação dos porta-vozes era: como assegurar que a mesma experiência de Lauzun seria transportada para outras localidades e manteria o mesmo conteúdo? Nas palavras de Roberto Marrirodrigo (2002, p. 378), “o promissor desenvolvimento inicial das MFR – em 1941, junto com a MFR masculina de Vétraz-Monthoux surgiu outra feminina –, induziu a seus responsáveis a reagrupar-se e a tomar a consciência da necessidade de preservar a qualidade da fórmula pedagógica que haviam posto em marcha”.

Como já relatado, percebe-se internamente que as informações tinham um fluxo natural e contínuo na organização que estava se iniciando. Qualquer informação necessária a ser levada ao ambiente familiar, os jovens além de repassá-la, se envolviam nas decisões que incorriam a partir dela, pois eram, também, membros da família. As informações que eram discutidas no Centro Educativo advindas da família eram partilhadas e assumidas igualmente também pelos jovens, por serem eles os responsáveis diretos pela rotina do Centro. Do mesmo modo, qualquer transporte de informação advinda dos monitores para conhecimento e encaminhamento pelas famílias, todos as conheciam nas Assembleias e as implicações demandavam também a participação dos monitores, pois os mesmos eram diretamente membros da Associação. Além disso, as informações e decisões levadas pelas famílias para o Centro Educativo eram, por elas mesmas, analisadas e tratadas, isso por serem elas, as responsáveis diretas pela gestão do Centro.

Somente manter um fluxo informacional participativo parece não ser suficiente, dadas as distâncias entre uma associação e outra e dadas as circunstâncias em que cada uma estava sendo criada: mobilização das famílias, relação com o Estado e a Igreja, condições socioeconômicas, distância entre as famílias e assim por diante. É preciso lembrar que em 1941, Peyrat e Clavier já lideravam a criação da União Nacional, por entenderem, conforme os relatos, que se “Lauzun ficasse sozinha, provavelmente desapareceria”, como comentou Granereau (2007). A desconformidade entre uma iniciativa e outra de criação dos centros se dava pelas diversas translações ocorridas. Algumas surgiram mais diretamente vinculadas à Igreja e Abbé Granereau, outras ao SCIR e a vinculação à Jean Peyrat, outras a Arsène Couvreur e o Ministério da Agricultura, bem como por outras diferentes denominações.

³⁸ Em 1944 já havia 50 MFR na França, algumas delas na zona ocupada (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 378).

Conforme os relatos, a União Nacional³⁹ foi a estratégia inicial que permitiu uniformizar as atividades de cada Centro Educativo e manter os princípios da PA.

Os relatos mostram que os eventos que sucederam as problemáticas iniciais não permitiram um desenvolvimento tranquilo às MFR (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 380).

Em 1944 já havia 50 MFR na França. Esse primeiro desenvolvimento acontece em um país dividido pela guerra o que dificulta muito as relações entre a zona livre e a ocupada. As tomadas de posição e as paixões que se desencadeiam pela situação social e política do momento não são alheias aos dirigentes das MFR. Em 1944, Couvreur – integrado à Resistência –, participa da liberação do Ministério da Agricultura. O novo Ministro, após a liberação, Tanguy Prigent, encontra refúgio nas casas de alguns dirigentes das MFR. Desde 1947, as MFR se beneficiam do reconhecimento oficial do Ministério da Agricultura e de uma de subvenção. Porém, junto a isto, os anos de 1944 e 1945, as MFR conhece sua primeira crise: a crise de crescimento. Em 1945, já havia 67 MFR, em 23 Departamentos, uma União nacional, um Capelão Nacional [Abbé Granereau], um periódico [*La Maison Familiale*], documentos de informação e uma escola de monitores e monitoras. E tinha que atender todas as frentes (...).

O crescimento distanciava cada vez mais os agricultores problematizadores do cotidiano dos Centros. Outros, em novas MFR, eram quem tinham essa incumbência. Os monitores, cada vez mais recrutados pela necessidade do que pelo envolvimento na implantação do Centro Educativo, limitava-se às atividades internas. Os jovens, ingressos para a formação geral e profissional, não se envolviam, como os primeiros, nas questões mais gerais das famílias. Os programas de ação que estavam emergindo desaceleravam na medida em que os Centros aumentavam. Alguns atores, que dependiam desses programas, como os CR e CA, davam sinais de desaparecimento em alguns Centros. Aspectos como situação financeira, estrutura da organização, representatividade, questões jurídicas, pedagógicas, dentre outros, também começaram a ser vistos e articulados sob diversos pontos divergentes e não mais somente por aqueles que os problematizadores tinham definido. Com isso, aparecem os primeiros sintomas da queda da organização.

Na tentativa de amenizar esses sintomas, alguns defendiam as ideias de Granereau. Outros eram a favor das iniciativas do Ministério da Agricultura. Outros eram adeptos da total publicização dos Centros. A Igreja também tinha suas opiniões. Como resultado, em novembro de 1945 houve uma demissão em massa. Diante da gravidade, uma Assembleia Geral foi convocada logo em seguida. Estava, assim, colocado à prova o futuro da iniciativa

³⁹ Um fato relevante para a consolidação das MFR foi a própria necessidade de organização em torno da MFR já que os sindicatos estavam sendo extintos. Sendo esse um dos principais atores na sustentação de início dos Centros Familiares de Formação. Em 1941 se proibiu a pluralidade sindical. Com a unificação de todos os sindicatos, restava a liberdade de movimentos como as MFR. Este foi o um fato relevante para adotar um estatuto associativo amparado pela Lei de 1901.

de Sérignac-Péboudou. O investimento em formação para manter os objetivos em linha reta visivelmente não funcionara. Na Assembleia, Nové-Josserand é eleito Presidente da União Nacional. Nas aprovações para continuidade das MFRs, ficou definido que todas as designações ideológicas deveriam ser respeitadas. O Estado continuaria sendo um parceiro. As famílias continuariam protagonistas. Se aceitaria diferentes designações religiosas. Como diz o próprio Presidente eleito,

[...] antes de aceitar a responsabilidade, eu coloquei algumas questões: a primeira é que a instituição – as Casas Familiares – não pode ser uma organização estatal. Não é uma organização religiosa também. Que ela seja plural no plano religioso. Que as crenças de todos sejam respeitadas e que os pais sejam deixados livres para dar o impulso necessário à educação (NOVÉ-JOSSERAND, ENTREVISTA, N. 3).

As famílias, conforme relata Josserand⁴⁰, que estavam presentes na Assembleia e outras que posteriormente foram tomando contato com as decisões tomadas, efetivamente se envolveram e assumiram as responsabilidades que lhes foram atribuídas. Para reforçar suas atuações, bem como coordenar os trabalhos em âmbito nacional, foi contratado um colaborador com a missão de articular, juntamente com a diretoria eleita, a retomada de crescimento das MFRs. Para Josserand, sua preocupação em contratar um colaborador fixo, remunerado e de competência, se dava pela sua falta de tempo com as atividades de sua propriedade e dos outros compromissos associativos e sindicais que já possuía. Com o colaborador ele conseguia atuar à distância junto aos centros educativos e as famílias e assegurar que as definições fossem cumpridas. A função do colaborador ainda é muito presente hoje na rede CEFFAs, conhecida como secretaria executiva, tem a incumbência de articular tanto local, como regional, nacional e internacionalmente as decisões das associações.

Com o envolvimento das famílias e uma forma organizativa que assegurava sua participação, principalmente por meio da figura do colaborador, o medo inicial da organização, como um todo, de sucumbir foi cada vez mais se dissipando, mas a preocupação com o futuro continuava. A saída encontrada foi apostar na formação. Para Nové-Josserand (ENTREVISTA, N. 3), “contribuir para a formação das pessoas era um prelúdio indispensável para a eficácia da organização [...]”. Assim como a formação oferecida aos jovens pelos Centros Educativos tinha o objetivo de fazê-los transformadores da zona rural francesa, a formação das famílias e demais envolvidos nos centros era necessária para garantir as transformações da própria organização.

⁴⁰ EM Dakar (1975), Florent Nové-Josserand se torna o primeiro Presidente da Associação Internacional das Casas Familiares Rurais (AIMFR).

Estratégia deliberada ou não, mas na reunião do dia 14 de setembro de 1941, foi composto um Conselho de Administração Nacional para que, dentre suas prerrogativas de atuação, pudesse articular a formação dos monitores, coordenadores, Conselhos de Administração local e demais envolvidos na PA. Os relatos mostram a preocupação com a uniformidade da PA e a necessidade de “formar” os formadores.

Este primeiro CA [Conselho de Administração] estabelece uma clara organização e marca a responsabilidade de seus membros. A Couvreur fica encarregada a promoção de novas MFR na zona livre. A formação dos quadros deverá acolher um grupo inicial de responsáveis entre 1942 e 1945. Se abre em 1941 uma primeira Escola de formação de monitores em Malaucène (Tarn-et-Garonne) com sete alunas. No ano seguinte, em 1942, se aluga com opção de compra uma propriedade para a acolhida dos monitores em formação em Pierrelatte (Drôme). Eram seis alunos no começo, porém o grupo passou para dezessete ao longo do curso (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 379).

As controvérsias que se desenrolavam em torno da *performance* dos diversos centros que já estavam em funcionamento estavam sendo definidas pela via da formação. No entendimento dos relatos, a manutenção dos princípios e rotinas que tinham sido instituídos deveria ser preservada e mantida. Como o que se via era que o ciclo informacional que tinha sido criado para cada Centro, quando postos em conjunto, não estava “funcionando” adequadamente, para isso cada atuante precisava ser “formado” para assegurar a continuidade da PA. Isso, pois, “no curso dessa primeira reunião [14 de setembro de 1941], se propõe pela primeira vez o **problema** da formação dos quadros de formadores” (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 378, grifo nosso). A conclusão a que chegaram os porta-vozes recentes é que, no desenvolvimento da PA, “a formação dos formadores se dá com a pedagogia da alternância”. A sequência de formação ocorre principalmente pela participação voluntária, ou não, do Ministério do Trabalho da França. As MFR tiveram relação muito próxima desde o princípio com os funcionários do Ministério do Trabalho a ponto do próprio Ministério propor a alternância em seus cursos de formação oficiais. Seu apoio foi relevante para concretizar a formação dos monitores.

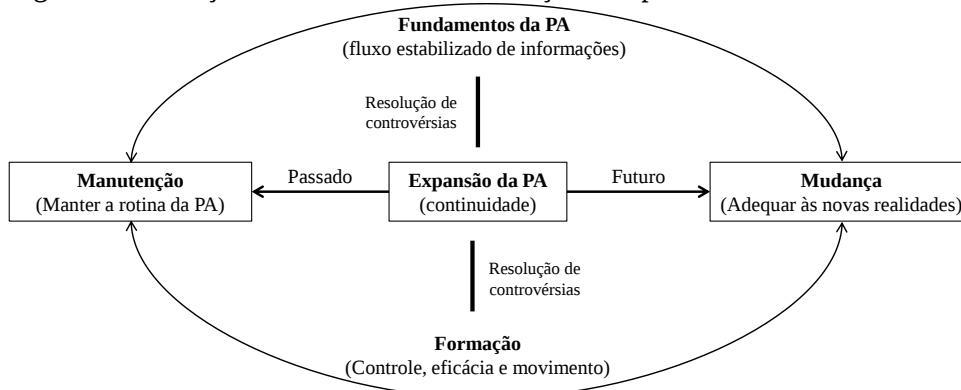
Essa preocupação com a formação, contudo, não era uma especificidade das MFRs. A mobilização para que os camponeses tivessem capacitação técnica e profissional, no que resultou em 1959 no Instituto de Formação dos Dirigentes Agricultores (IFOCAP), tinham envolvidos desde professores universitários a funcionários do alto escalão da administração pública francesa, sendo o Instituto reconhecido pelo governo francês como “uma atividade de promoção coletiva”. Assim, os líderes agricultores, dirigentes de cooperativas, de iniciativas sindicais e de associações locais estavam, geralmente, envolvidos nesses processos formativos mais amplos, o que de certa forma, direcionava as lideranças das MFRs para rumos mais ou

menos pré-estabelecidos. Vale destacar que o Instituto tinha como premissa a participação como elemento básico da formação, além de não ter um esquema formativo pré-fixado, primando pela liberdade, responsabilidade e coletividade dos agricultores (IFOCAP)⁴¹. Pedro Puig (2006, p. 342) relata que

Portanto, nos parece importante e necessário para os CEFFAs que aquelas pessoas que foram eleitas para fazer parte dos Conselhos de Administração das associações tenham uma formação específica. Concordamos também com a expressão assinalada no documento de apresentação do IFOCAP, em 1963, quando diz: *é escusado prever a formação dos mais conscientes entre eles: aqueles que têm assumido responsabilidades importantes dentro das organizações profissionais. Todos os trabalhadores e agricultores, em particular, sofrem por não poderem aperfeiçoar-se, de não poder continuar seus estudos. Descobrem em suas funções que os colocam em contato com as realidades econômicas modernas, os numerosos âmbitos em que carecem de formação. Sim, todos os atores sociais veem a necessidade de formação.*

Situados dentro desse contexto mais amplo da realidade francesa, os atores envolvidos com a PA, tinham na formação, um elemento de significativa relevância. O itinerário formativo, ao invés de se concentrar somente no Centro Educativo, torna-se também relevante no contexto familiar. Duffaure fala que na PA “os pais foram incorporados na formação. Toda formação – especialmente como esta [PA] – de alguma forma se tornou uma formação ativa. A própria família foi atora” (DUFFAURE, ENTREVISTA, N. 1). Nové-Josserand, por sua vez, disse que “era necessário que a instituição tivesse controle sobre sua formação pedagógica. É indispensável. Não é uma questão somente de método, mas também de espírito” (NOVÉ-JOSSERAND, ENTREVISTA, N. 3). A Figura 26 mostra como os fundamentos da PA e a formação são elementos relevantes na expansão da PA, por meio de um misto de manutenção da PA e adequações às novas realidades.

Figura 26 – Relações Relevantes na Manutenção e Expansão da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

⁴¹ No original é Institut de Formation des Cadres Paysans (IFOCAP). Seu endereço eletrônico é <http://www.ifocap.fr/construct.php?page=home>.

A formação foi uma estratégia usada, como visto, para dirimir as controvérsias, alinhar os objetivos, tanto internamente como externamente aos centros educativos, tornando a União Nacional a “macro” atora que asseguraria formação e capacitação dentro dos princípios que estavam já delineados e que eram necessários para que as proposições acordadas na prática cotidiana de desenvolvimento da PA fossem asseguradas. Por isso, os Centros que não cumprissem as obrigações de formação e organização definidas na Assembleia de 1941 não poderiam pertencer à União Nacional, pois não poderiam ser consideradas MFR (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 384).

5.1.4 Futuro das inscrições

A formação servia para alinhar os objetivos e assegurar que os princípios essenciais fossem preservados. Como diz Nové-Josserand (ENTREVISTA, N. 3), “como qualquer bom produto, as Casas Familiares são frágeis. Se não há unidade em todos os níveis, se corre o risco de que apareçam rapidamente divergências, não nos detalhes, mas sim nos valores essenciais”. Foi preciso também que as Casas Familiares fossem vistas externamente, pois havia dependência de reconhecimento, recursos financeiros e adesão de novos parceiros para a continuidade da organização. Procuraram, para isso, internamente inscrever seus princípios organizativos e pedagógicos e, externamente, ocupar os espaços nos ambientes institucionais da qual fazia parte.

Quatro ações assim são evidenciadas no decorrer do desenvolvimento da PA ao longo das décadas que seguiram ao seu surgimento. A primeira que vale destacar é a definição dos princípios pedagógicos e a disseminação de material didático. A segunda é a proximidade e relações com as universidades e o esforço de reconhecimento científico e acadêmico. A terceira é o reconhecimento da administração pública. E, quarta, o esforço de obter reconhecimento no âmbito socioprofissional nas regiões por onde atua. Esse conjunto de ações foram possíveis, pois, além das organizações específicas que foram sendo criadas, como foi a União Nacional e posteriormente a Associação Internacional, estrategicamente também foi criado o Centro Pedagógico Nacional Francês que possibilitou que as inscrições já definidas fossem mantidas e as atuações e relações institucionais pudessem ser coordenadas.

5.1.4.1 Elaboração e disseminação de material didático-pedagógico

Na realização da observação foi possível constatar que a produção e disseminação de material didático pedagógico é uma atividade muito constante nos CEFFAs do Brasil. Parcerias com a EMBRAPA, Empresas de Assistência Técnica Estaduais, Governo Federal, dentre outras entidades, sempre foram firmadas ao longo da existência, principalmente da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB)⁴². Contudo, essa não é uma prática específica da realidade brasileira ou realizada somente recentemente. De uma maneira, ou de outra, a divulgação das atividades pedagógicas realizadas na forma de PA sempre foi muito intensa, sendo sempre uma estratégia de visibilidade das atividades desenvolvidas pela organização. Pedro Puig (2006, p. 337) fala nesse sentido que

A produção de um material didático específico para aplicar a alternância nos CEFFAs é uma necessidade. Qualquer metodologia ou sistema pedagógico tem seus próprios instrumentos que ajudam os alunos a aprender e ao professor ensinar. Porém, ao mesmo tempo, ajuda às pessoas exteriores a compreender o processo de ensino aprendizagem que se realiza. Se afirmamos que a pedagogia da alternância é um pedagogia sistêmica e da complexidade, os instrumentos utilizados – o material didático para os alunos e o pedagógico para os formadores – mostram o modo, a forma e o fundo da Alternância.

Na década de 1930, como já mencionado, um jornal para divulgação dos eventos da MFR nasceu, praticamente, junto com o primeiro centro. Na medida em que as definições sobre as inscrições foram acontecendo, os atores envolvidos foram assegurando que outros atores e organizações que fossem tomando contato com essas inscrições pudessem se apropriar também de seu conteúdo. Foi assim com os poderes públicos, com as universidades, com as associações e empresas rurais e demais envolvidos, de uma forma ou de outra, com a PA.

Os CEFFAs criaram uma forma específica de comunicar a PA por onde ela é circulada. Em todos os comunicados, ofícios, cartas, relatórios, memorandos, e outros documentos, sejam eles oficiais ou oficiosos, sempre a PA é contextualizada e seus princípios são destacados. Isso foi assegurando, além da produção material específico para esse fim, que a PA fosse sempre conhecida a partir do que era relatado pelos próprios atores dos CEFFAs, conseguindo, com isso, contribuir para firmar, até certo ponto, que as ideias originais definidas pela própria organização fossem mantidas.

Abbé Granereau já usava esse modo de divulgar as ideias no início das primeiras MFRs.

⁴² A Associação das EFAs do Brasil surgiu no Espírito Santo em 1982.

Em 16 de outubro de 1938, diante da Assembleia Geral, o Padre já defendia a ideia de preparar futuros professores nas Escolas de Gestão. [...] No processo, o Padre Abbé Granereau escreve um documento sobre a Escola de Agricultores [MFR]. Com um texto sedutor, o folheto terá um tremendo impacto sobre a disseminação da ideia, particularmente discutido na Semana Social de Bordeaux, em julho de 1939. Em 13 de novembro inicia o segundo ano (GRANEREAU, 2007, p. 228).

Na atualidade, o argumento é que, conforme relata Pedro Puig (2006, p. 364-365), tanto antigamente como hoje, as MFRs

[...] precisam de materiais adequados aos distintos níveis dos alunos, às distintas disciplinas e às distintas profissões em pedagogia da alternância. As investigações devem ser difundidas e publicadas. O material para a formação dos membros dos Conselhos de Administração é outro campo que deve abarcar igualmente com material adequado a realidade. Também a formação inicial e continuada se abre um leque de necessidades e possibilidades. Além de cumprir essa função interna, esses materiais cumpre uma missão externa que é o reconhecimento institucional por parte de outras entidades, organismos, instituições ou pessoas que compreenderam de um modo diferente e melhor se pode estudar a documentação escrita.

Durante a observação foi dito por um dos fundadores das EFAs do Brasil, monitor aposentado e um dos membros da equipe nacional da UNEFAB, que “movimento que não escreve e relata sua história é um povo sem memória” (MEMBRO DA EQUIPE PEDAGÓGICA NACIONAL, DEPOIMENTO, DOC. 67). Os materiais de divulgação da PA sempre foram vistos pela própria organização como um fator relevante para disseminação das ideias e assegurar sua continuidade, tanto por parte de órgãos públicos que possibilitam financiamento e validade, como pela academia que proporciona reconhecimento técnico-científico da proposta.

5.1.4.2 Proximidade com as Universidades

Os CEFFAs têm relacionado proficuamente com as universidades de tal forma que a universidade, de modo geral, se tornou uma parceira desde o início das definições da PA e seus princípios filosóficos. Os principais atores que foram sendo arrolados para desenvolver atividades dentro dos Centros Educativos, ou dentro das associações mais amplas, tinham, em bom número, contato com a universidade. Nos relatos, foi possível verificar que a proximidade com a universidade se dá, pois (a) a universidade possibilita que a PA seja pesquisada, sendo ao mesmo tempo melhorada e divulgada; (b) aos CEFFAs possibilitam que fiquem mais inteirados de ações por meio de pesquisas científicas e que permitam melhorias de suas práticas, de documentos relevantes, avaliações e outros aspectos pertinentes e; (c) oportuniza a formação de seu pessoal, principalmente os monitores, capacitando indiretamente todos para o trabalho nos CEFFAs.

Os iniciadores da PA logo a levaram para dentro da universidade, principalmente a universidade francesa, como foi o caso da Universidade de Paris, como destaca esse relato de Roberto Marrirodriga (2002, p. 93),

Em 1955, [Roger] Cousinet escreveu o prefácio do livro de André Duffaure e Jean Robert (“Um método ativo de aprendizagem agrícola”), que seria a primeira base científica da pedagogia da alternância (fórmula que o próprio Cousinet defendeu em um discurso na parisiense universidade de “La Sorbonne”).

Há certo consenso nos relatos, como é o caso das entrevistas de Gimonet, que André Duffaure, como um dos primeiros coordenadores da PA na França, a partir da década de 1940, foi quem introduziu a PA na universidade e que, posteriormente, se expande conjuntamente com a própria expansão das MFR para além das universidades francesas. Gimonet (ENTREVISTA, N. 4) fala que “Duffaure sempre procurou dimensionar o centro educacional. Foi ele quem trouxe a universidade, foi ele quem introduziu Henri DESROCHE⁴³”. Dentre os aliados de Duffaure, estava Jean Robert, professor da universidade, seu conselheiro e, como conta Marrirodriga, apaixonado pelas MFRs.

Além disso, Gimonet (ENTREVISTA, N. 4) destaca que

Atualmente a gente recebe muitas críticas de diversas pessoas da União [União Nacional] porque é muito teórico, muito acadêmico. Eu digo frequentemente que, para mim, o primeiro acadêmico dentro das casas familiares foi André Duffaure. Ele se matriculou em Sorbonne para estudar pedagogia e psicologia de adolescente. Assim, em vez do lugar do Centro Pedagógico que me parecia ser necessariamente a periferia, Duffaure soube trabalhar isso muito bem. Ele percorreu desde as bordas da universidade até completamente seu interior, mas ele também andou muito externamente, continuamente, o que ele ia buscar ele trazia.

O próprio Duffaure (ENTREVISTA, N. 1) relata que “chegou um momento, eu mesmo estava muito engajado na Universidade de Paris, no Centro de Estudos Avançados⁴⁴”. Ele conta que por ter contatos profissionais com muitos professores de mais alto nível e experiência, ter curso superior e uma grande experiência, ele podia fazer cursos em Sorbonne. Portanto, ele diz, “fizemos um trabalho com a Universidade para que ela se engajassem conosco para preparar certo número de jovens e adultos”. E isto “[...] não somente para ter nível superior de primeiro grau ou secundário de último grau – tais diplomas técnicos – mas para ter títulos mais acima, acadêmicos – doutorado em ciências humanas, mestrados etc”. Por meio de esforços, como esse relatado por Duffaure, a PA se instala dentro da universidade e passa a ser elaborada também de maneira científica. O aparecimento de nomes da academia francesa naquela época como Roger Cousinet e Henri Desroche e outros na atualidade, como

⁴³ Henri Desroche (1914-1994) foi um notável sociólogo e filósofo francês.

⁴⁴ Centre des Hautes Etudes.

Demerval Saviani, notório pesquisador na atualidade no Brasil, mostra essa relação. Saviani, por exemplo, que já no início da década de 1970 orientou uma dissertação de mestrado sobre PA, mantém até a atualidade o vínculo com essa área de pesquisa, pois acaba de ser lançado, recentemente, o livro *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*, onde ele escreve seu prefácio, enfatizando, dentre outros aspectos, a relevância da PA para a Educação do Campo no Brasil.

A PA, assim, translada justaposta à universidade. No Brasil, por exemplo, essa relação continua muito intensamente. Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) identificaram aproximadamente 50 trabalhos realizados dentro de grupos de estudos das universidades brasileiras, sendo desses, sete teses de doutorado. A UNEFAB já realizou um “Mestrado Internacional em Ciência da Educação: Formação e Desenvolvimento Sustentável”, em parceria direta com a Universidade Nova de Lisboa, pela Faculdade de Ciência e Tecnologia de Portugal e a universidade francesa *Université François Rabelais de Tours*, por meio do *Département des Sciences de l'Éducation et de la formation*, e indiretamente com universidades brasileiras, com destaque para Universidade Católica de Brasília (UCB)⁴⁵.

5.1.4.3 Relação com as instituições públicas

A relação com as instituições públicas, desde o início da PA, assim como com as universidades, foi outra relação muito intensa. Os quatro primeiros alunos, quando se deslocaram até a Casa Paroquial, para estudar com o Padre Abbé Granereau, por exemplo, realizaram a primeira visita, dentre outros lugares, na Câmara Municipal da cidade. Isso destaca como que, na maioria das discussões e eventos públicos, havia o interesse e a preocupação com a presença das representações públicas do Estado Francês ou de seus departamentos no cotidiano do itinerário formativo que estavam criando. O contexto da mobilização social e da representação sindical dos envolvidos possibilitava, de uma maneira ou de outra, essa aproximação. O principal, destaque, como já mencionado, foi o Ministério da Agricultura da França, principalmente pela relação direta que, Arsène Couvreur, um dos fundadores da primeira MFR, tinha com o Ministério. Ao contrário de se opor à participação das iniciativas estatais, os atores que direcionavam as ações de definição da PA, com isso, buscaram cada vez mais que as instituições públicas estivessem presentes, apesar de definirem bem claramente, qual seria essa presença, ou seja, de apoios pontuais e definidos pelo grupo e que impediam ações diretas dessas instituições.

⁴⁵ Além da UCB, as outras universidades brasileiras são a UNB, USP, PUC-SP, UFBA, UFMA, UEMA, UFES, UFMG e UFSC.

Desde o início, a relação com os órgãos de financiamento se torna muito peculiar e restrita, como mostra essa fala de Daniel Chartier (ENTREVISTA, N. 2),

Durante a guerra, em 1940, houve a dissolução de todos os sindicatos. Tivemos que se ajustar em um único sindicato que era a Corporação de Agricultores. As Casas Familiares ficaram interessadas em ir para a Corporação de Agricultores, porque eles poderiam ter um financiamento mais direto. Mas [...] se nós entrássemos para a Corporação, era o fim para nós; nós não teríamos mais liberdade de ação. [...] outro exemplo; em 1945, as Casas – as das meninas, sobretudo – a gente queria colocá-las sob tutela do Ministério da Educação Nacional para o ensino técnico. Dois ou três anos depois elas tinham desaparecido porque os pais tinham abandonado suas responsabilidades. Esse é um ponto fundamental.

A relação com os poderes públicos e a busca por reconhecimento e financiamento tem sido um elemento relevante na formação e definição dos CEFFAs. Roberto Marrirodrigo (2006, p. 1114) diz que “essa questão tem contribuído, positivamente ou negativamente, segundo alguns casos, para o desenvolvimento dos princípios fundamentais da MFR”. Para ele a busca da organização para que os países apliquem suas legislações em favor da PA e as constantes buscas por financiamento permitiu que fossem definidos aspectos relevantes da organização como o papel da associação, o empenho na promoção do meio rural, a própria PA e até mesmo aspectos mais intrínsecos à organização, como é o caso da formação e os papéis peculiares dos monitores.

Para Chartier (ENTREVISTA, N. 2)

Pensar que é mais simples que o Estado ou a Igreja apoiem porque faltam financiamentos é correr o risco de fechar. Onde quer que os monitores tornaram-se funcionários as Casas Familiares desapareceram. As Casas Familiares italianas que, no entanto, tinha começado muito bem, a gente conhece a mesma sorte das Casas Familiares francesas das meninas em 1945. A partir do momento onde o Estado começava a pagar seus monitores, havia uma total desmotivação. Na década de 1980, a discussão de novos acordos coletivos foi muito difícil. Certos monitores exerceram uma pressão muito forte para serem pagos pelo Estado. A aceitação teria conduzido ao fim das Casas Familiares francesas.

Nové-Josserand (ENTREVISTA, N. 3), nesse mesmo sentido diz que

Desde o início não se deve aceitar como monitores os funcionários públicos, pois a autoridade dos funcionários é o poder público, o Estado. Seu superior hierárquico é o engenheiro (diretor) regional ou departamental, ou é este ou aquele [...]. Não está sob a responsabilidade das famílias. É um erro, um grave erro que as MFR italianas pagaram caro: levou-as à morte nesse país.

A necessidade de se relacionar sempre com as entidades públicas, buscando reconhecimento e financiamento tem consistido em uma necessidade política das associações CEFFAs, tanto locais, como regionais e nacionalmente. Nos relatos é identificado que as entidades públicas devem ter um papel específico na atuação das iniciativas comunitárias como as que desenvolvem ações como a PA. Pedro Puig (332) fala que “no caso dos CEFFAs

a busca é para que existam ações políticas que garantam a presença e responsabilidade das famílias, evitando que seu papel seja suplantado pelas autoridades públicas”. Pedro Puig (2006, p. 328) destaca ainda que “sem essa ação constante, os CEFFAs podem considerar-se um projeto temporal, que se desenrola pontualmente para cobrir algumas necessidades até o momento em que os serviços públicos as assumam”. Para ele, as organizações que são criadas com esse papel nega o direito da sociedade civil à própria iniciativa de educação e a liberdade e possibilidade de ação democrática das famílias e comunidades de criar suas próprias alternativas de desenvolvimento.

A “luta” das MFRs e, posteriormente, de todos CEFFAs no mundo não diferem muito de uma para outra. A busca é sempre por reconhecimento. Alguns registros mostram que o reconhecimento perseguido é por (a) autorização para ofertar a PA como ensino alternativo ao ensino clássico; (b) direito a uma certificação e diploma oficial dos estudos em todos os níveis ofertados com as características próprias da legislação de cada lugar e país e; (c) financiamento público para iniciativas como os CEFFAs. O embate, desde o início, com isso, foi para que a aplicação da PA fosse sempre autorizada a funcionar e houvesse investimento público para sua aplicação. O Estado deve estar presente e testemunhar a validade da proposta para assegurar sua continuidade. Em alguns países, como a França, a conquista foi tão acentuada que a PA é considerada parte do sistema de ensino do País, mas ficando o CEFFA, contudo, sob gestão das famílias.

5.1.4.4 Reconhecimento no âmbito socioprofissional

Os CEFFAs surgem em uma relação muito estreita com as organizações sociais e os movimentos populares. A presença do sindicato, das associações e cooperativas locais e outros segmentos organizativos do campo sempre foram muito presentes e, como os relatos indicam, necessários para a existência e seguridade da PA. Os relatos destacam, porém, duas condições relevantes para a existência dos CEFFAs. Por um lado a necessidade de ser uma organização reconhecida e valorizada de forma adequada pelos demais atores sociais que atuam no campo. Por outro lado, a necessidade de que as associações promotoras da PA sejam autônomas das demais organizações, justificado pela incompatibilidade de objetivos e finalidades que os CEFFAs possuem de cada uma dessas mesmas organizações.

Em muitos casos, a PA nasce dentro de uma organização social, como é caso de muitas com vinculações aos sindicatos, ou até mesmo outras que nascem atreladas à

designações político partidárias com relações muito próximas a perspectivas ideológicas ou tendências organizativas bem específicas. Pedro Puig (2006, p. 323) fala nesse sentido que

Nesse caso, a boa relação atual com as autoridades facilita obter recursos econômicos. Porém, isso discrimina as outras redes existentes no país que não tem a mesma dependência de vinculação político-sindical. Para poder manter a autonomia suficiente e a independência dos mesmos, se o promotor é o sindicato, é importante que os CEFFAs estejam abertos e bem relacionados com todos os sindicatos que de uma forma ou de outra intervêm no setor de atuação dos mesmos.

Nos próprios itinerários formativos, a relação com o meio socioprofissional é condição para realização da PA, pois é necessário que haja (a) visitas de estudo e intervenções externas; (b) visitas e estágios nas empresas e instituições locais; (c) a presença de profissionais da comunidade no Conselho de Administração; (d) formação continuada, além de monitores, mas também dos profissionais vinculados ao CEFFA; (e) a necessidade de existir projetos conjuntos com empresas e instituições parceiras e; (f) a presença intensa do CEFFA em eventos, viagens, exposições, feiras e outros episódios do meio socioprofissional. Nos seus princípios está bem evidente que os jovens precisam de suporte dos profissionais para a formação integral. Os formadores, além disso, sempre constroem seus planos de formação em consonância às exigências ambientais e da realidade em constantes mudanças. Os atores do meio socioprofissional, por sua vez, dependem dos jovens formados em Alternância, pois os mesmos estão preparados e atualizados das demandas e necessidades da comunidade.

Os relatos dizem que os quatro pilares⁴⁶ dos CEFFAs é “condição *sine qua non*”, “meios indispensáveis”, “características irrenunciáveis” e outras adjetivações semelhantes. A atuação dos atores do meio socioprofissional é declaradamente uma condição colocada para definição de um dos desses pilares, pois, é visto que além da formação integral, do desenvolvimento sustentável e de uma metodologia participativa, os CEFFAs é “uma organização participativa, a associação, onde principalmente as famílias, porém também as comunidades, as instituições locais, os profissionais, junto com os promotores e as pessoas do meio associadas ao projeto, sejam realmente os responsáveis diretos da gestão e desenvolvimento do mesmo.

Os parceiros do meio socioprofissional têm, com a definição e aplicação da PA, uma relevância muito peculiar. Para Roberto Marrirodrigo (2002, p. 35), “tanto em um período como o outro [ou seja, tanto no período familiar como no período escolar], as MFRs asseguraram a participação das famílias, dos profissionais e das organizações do meio em que está situada a Escola, para que sejam eles que transmitam diretamente aos alunos seus

⁴⁶ Associação, Formação Integral, Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável.

conhecimentos e suas experiências sociais e profissionais”. Porém, como destaca Nové-Josserand (ENTREVISTA, N. 3), “as organizações profissionais devem respeitar a autoridade da Casa Familiar. Eles devem respeitar a autoridade da família. [...] eles são chamados a colaborar, de uma maneira ou de outra, mas eles não dão as ordens. Este é um ponto importante”.

5.1.5 Centro Pedagógico

A necessidade de sustentar tudo o que já havia sido criado aparece nos relatos como uma demanda recorrente para que fosse assegurado o futuro da PA, principalmente a partir de 1943, quando já haviam sido definidas todas as suas diretrizes gerais. Nesse sentido, era necessário preparar as pessoas e os grupos organizados (a equipe de um CEFFA, o Conselho de uma Federação etc.) com o fim de que dispusessem dos conhecimentos e a capacidade suficiente para compreender a instituição e o contexto onde a PA estava inserida, seus métodos e fins, e poder dar resposta aos desafios que surgissem ao longo da vida da organização (PUIG-CALVÓ, 2006).

A ideia mais recorrente era a de que uma equipe de formação institucional e um centro de formação permitiria a formação de todos dentro da organização, tanto dos responsáveis pelas associações como dos formadores. Além disso,

[...] era preciso também a identificação dos valores institucionais por meio de diagnósticos das demandas das necessidades, para que fosse possível que os valores fossem sempre revisados e atualizados. Isso fará com que as pessoas que formam o movimento vejam em cada situação a necessidade de ter um objetivo comum, interiorizado e compartilhado por todos, por meio de uma estratégia que não vá se traduzir em um processo conflitivo e nem manipulador (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 362).

A necessidade de estender os laços organizativos aparece como um ponto fundamental, pois como disse Duffaure (ENTREVISTA, N. 1), “há que conseguir que cada célula nacional crie seu centro pedagógico, recrie sua pedagogia. A estrutura francesa é forte porque temos o Centro Pedagógico”. Estas palavras são relevantes, pois evidenciam a necessidade de “criar e recriar sua própria pedagogia partindo da realidade e necessidades locais”, como foi comentado durante a observação. Criar associações locais, a Associação Nacional e principalmente, como destacam as entrevistas, um Centro Pedagógico, foram elementos estratégicos, consideram os pioneiros, para que pudessem ser associadas as famílias e tivessem autonomia para gerenciar a PA à sua maneira e filosofia. Daniel Chartier (ENTREVISTA, N. 2) fala nesse sentido que

Como consequência, o Centro Pedagógico [Centro Pedagógico Nacional (CNP)] é um lugar de investigação aplicada. Por outro lado, tudo o que tem sido imposto de cima – e isso têm acontecido várias vezes – tudo o que consista em por em marcha um sistema imposto de fora não tem dado resultado. Pelo contrário, cada vez que o CNP tem comprometido em trabalhar com as MFR e desenvolve experiências e realizações importantes, para continua-las, moldá-las e reprogramá-las novamente, tem havido resultados positivos.

O Centro Pedagógico é visto, assim, como um elemento relevante na continuidade da PA na França. Sua implantação acontece em 1962⁴⁷, em Chaingy⁴⁸, mas sua consolidação acompanha o desenrolar da PA nas décadas de 1940 e 1950. Marrirrodrga (2002) conta que “se abre em 1941 uma primeira escola para formação de monitores em Malause (Tarn-et-Garonne) com sete alunas. No ano seguinte, em 1942, se aluga, com opção de compra, uma propriedade para acolher os monitores em formação em Pierrelatte (Drôme)”. A adesão cresce significativamente, tanto que “eram seis alunos no começo, porém o grupo passou para dezessete ao longo do curso”. Chartier assinala também que em 1948, o CNP⁴⁹ translada para Pontcharra-Turdine (Rhône), um lugar mais central e acessível. As dificuldades com as instalações, contudo, fizeram com que, em 1962, o centro migrasse definitivamente para Chaingy⁵⁰. Ele comenta que Chaingy era o lugar ideal, pois além de ser muito próximo de Orleans, ficava somente a 120 quilômetros de Paris. Além disso, o lugar já era um dos novos locais construídos pela própria União Nacional das Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação (UNMFREO). André Duffaure (ENTREVISTA, N. 1) fala nesse sentido que

Nós começamos com sessões de ensino de um mês ou dois e depois que fizemos o Centro Pedagógico durava todo o verão. A formação era fornecida pelos responsáveis das Casas Famílias. Um dia nós pensamos que não podia ser somente ensino, mas que teria também pesquisas, os estudos, os controles das Casas Famílias etc. Isso é o que nos levou a abrir um Centro Nacional Pedagógico. De um pequeno centro, perto de uma Casa Familiar, e em Chaingy, nós chegamos a um Centro Nacional Pedagógico. Depois, a reunião com a Universidade de Tours deu a esse Centro Nacional Pedagógico seus ares de nobreza.

⁴⁷ Fonte documental. Disponível em: <http://www.mfr.asso.fr/presentation-mfr/pages/centre-national-pedagogique-des-mfr.aspx>

⁴⁸ Comuna francesa do Departamento de Loiret.

⁴⁹ Hoje o Centro Pedagógico Nacional é um centro de pesquisa e produção intelectual. As pesquisas são desenvolvidas permanentemente dentro das áreas que vão desde a produção de ferramentas educacionais até publicação e livros. A sua biblioteca possui mais de 15.000 exemplares, com mais de 3.000 relatórios de teses e dissertações relacionadas à PA. O Centro coopera internacionalmente com os CEFFAs, desenvolvendo parcerias com outros países e facilitando intercâmbios de jovens, pais, educadores, e formadores de educadores. O Centro conta com 21 pessoas, incluindo 11 formadores, 16 delegados pedagógicos regionais distribuídos em 16 regiões educacionais. Além disso, conta ainda com professores universitários em tempo parcial para suporte na formação e outras atividades do Centro. Fonte: <http://www.mfr.asso.fr/presentation-mfr/pages/centre-national-pedagogique-des-mfr.aspx>.

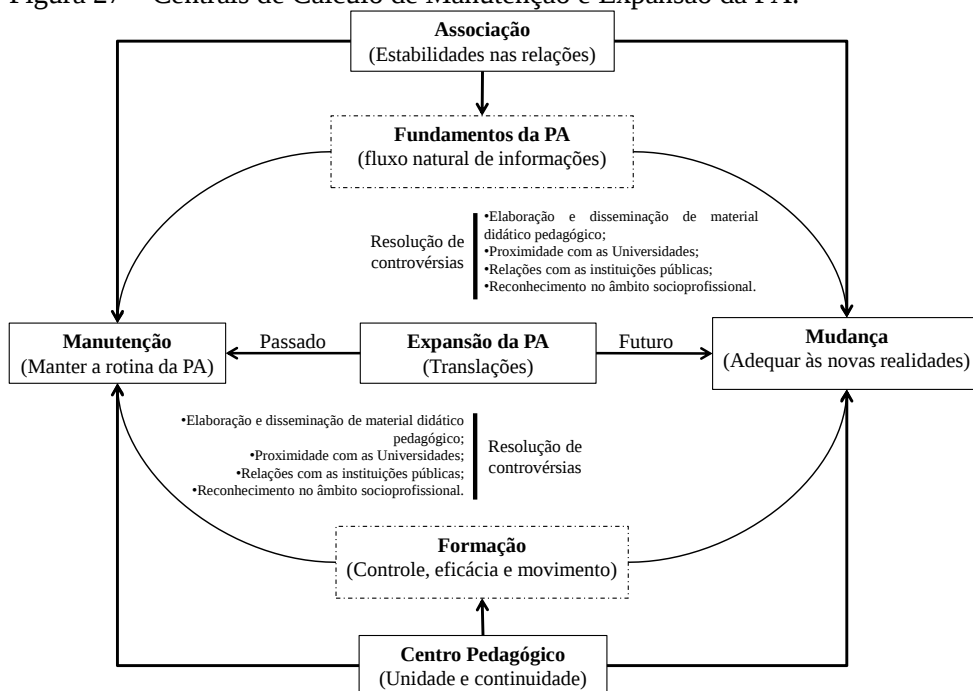
⁵⁰ Os relatos mostram que houve, nesse intermédio, um breve período em que o CNP funcionou em Rosny. Não foi identificado os motivos de sua estadia temporária nessa comuna localizada no subúrbio de Paris.

O Centro Pedagógico torna-se, com o tempo, o elemento que os fundadores entendem como sendo a base que assegura a unidade e continuidade da PA. Marrirodrida diz que

[...] O CNP teve desde o princípio uma grande importância para a formação pedagógica da quase totalidade dos quadros das MFR. Uma vez mais se constata a vontade ativa dos responsáveis das MFR em colocar em marcha uma iniciativa que assegurava aos quadros uma séria formação técnica e – sobretudo – uma formação pedagógica específica. E é na formação pedagógica que o CNP transmite a alternância em todos seus níveis e não há lugar para se ensinar mais que do que no interior da organização porque é o núcleo de formação de seus quadros (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 379).

Para Nové-Josserand (ENTREVISTA, 3) é “imperativo um Centro Pedagógico em países onde há Casas Famílias”. Seu argumento é que na medida em que as Casas Famílias se expandiram o CNP teve que se expandir com elas, pois do contrário, corria-se o risco de perder as principais características da PA, ou como os fundadores gostam de dizer, de perder seus valores e princípios essenciais. Para ele há uma necessidade atualmente de um Centro Pedagógico internacional para articular a formação, pesquisa e orientação aos CEFFAs do mundo todo. É necessário, ele diz, “[...] que o Centro Pedagógico continue realmente com o mesmo espírito da realidade, que tenha os pés no chão [...] às vezes eu creio que a pesquisa pedagógica, o ensino, acontece um pouco fora da realidade. Há um grande esforço a ser feito nesse sentido”. A Figura 27 mostra as principais centrais de cálculo de manutenção e expansão da PA.

Figura 27 – Centrais de Cálculo de Manutenção e Expansão da PA.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

A articulação contínua entre os modos organizativos dos CEFFAs e a PA se dá estreitamente de modo que iniciativas como o Centro Pedagógico se tornam referenciais para que pudesse haver expansão, de maneira autônoma e espontânea, sem perder os objetivos iniciais e os propósitos da organização. Para Gimonet é importante ter referenciais comuns a todos para o sucesso da PA. Nesse sentido ele diz que

[...] o Centro Pedagógico é conhecido, fale bem ou fale mal, mas fale da gente, é uma referência comum. Esses pontos comuns da PA contribuíram para que todos caminhassem na mesma direção. Não havia uma Assembleia Geral ou uma manifestação nacional que não havia um discurso pedagógico ou educativo de André Duffaure (GIMONET, ENTREVISTA, N. 4).

Se, por um lado, o Centro Pedagógico permitiu uma “certa unidade” da PA, devido ao seu potencial formativo e de transmitir seus princípios, por outro, para Gimonet, com sua capacidade de pesquisa e por estar muito próximo da Universidade e de outras instituições, ele acompanha as mudanças com mais facilidade do que os próprios CEFFAs em si. “Eu penso que o Centro Pedagógico hoje tem a mesma razão de ser, de ser o investigador, de monitoramento, de estar atento ao que se passa, as evoluções, de impulsionar [...]”. Gimonet reforça dizendo em outras palavras que “[...] eu penso que a dimensão da pesquisa, da teorização dos assuntos é importante, colocando é claro na língua das pessoas”.

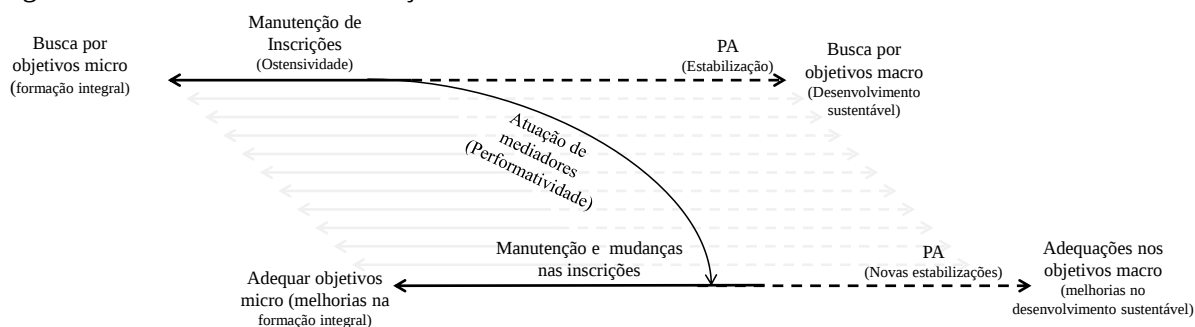
5.2 Considerações finais sobre as translações da PA

As translações iniciais que definiram a PA e as Associações EFAs basearam-se na participação da família e no estabelecimento de alianças com muitos atores, dentre eles a Igreja e o Estado, possibilitando que vários objetivos fossem inscritos e buscados. Os dois principais objetivos que destacaram foram a formação integral, em um âmbito mais estrito e imediato e o desenvolvimento sustentável, de maneira mais ampla e de longo prazo. A Figura 28 mostra os principais objetivos e meios definidos no decorrer das translações que asseguraram uma identidade à PA e à Associação EFA ao longo das décadas seguintes às inscrições iniciais no final da década de 1930.

contínua de formação no decorrer das translações da PA, seja por meio do Centro Pedagógico, ou de muitas inscrições ou centrais de cálculo registradas, permitiu que as controvérsias fossem solucionadas e a PA pudesse transladar em um misto constante de unidade e continuidade, relacionando continuamente o passado e o futuro das inscrições estabilizadas. Ao manter o passado e buscar contínuas mudanças enquanto avançavam em direção aos seus objetivos, os atores que transladaram a PA tiveram sucesso principalmente ao inscrever e expandir material didático pedagógico, buscar reconhecimento no âmbito socioprofissional e estabelecer parcerias com as instituições profissionais, educativas e políticas assegurando relevância e notoriedade, tantos aos objetivos, como aos meios definidos nessas translações.

Como visto ao longo do Capítulo, as influências (SCIR, Círculos de estudo, semanas rurais), interessamentos (*Sillon*, Personalismo) e problematizações (alianças, necessidades e responsabilidades) mobilizaram atores humanos e não-humanos em torno de diversos programas de ação e inscrições que definiram os objetivos e meios que se tornaram identitários da PA. Enquanto alguns desses atores agiram mais diretamente na manutenção das inscrições existentes que delinearam as principais rotinas e asseguraram, ostensivamente, suas uniformidades, outros atuaram, performativamente, mais diretamente na busca por mudanças e definiram, ininterruptamente, novas possibilidades a essas rotinas. Isso ocorreu, pois, na medida em que as principais inscrições (participação das famílias, itinerário formativo, inserção de mediadores e o internato) e objetivos (de formação integral, por um lado, e desenvolvimento sustentável, por outro) se tornaram evidentes, cada vez mais as rotinas da PA se tornaram estabilizadas, mas demandantes da atuação dos mediadores, tanto para manutenção dessa estabilização como para alcance desses e de novos objetivos. A Figura 29 mostra a estabilização da PA.

Figura 29 – Processo de Estabilização da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A atuação dos mediadores, em um esforço contínuo de manutenção do passado e de alteração das possibilidades futuras, inscreveu a PA em contínuas translações, fazendo com

que a PA que começou a expandir na década de 1950 tivesse as acentuadas variações descritas, tanto com relação aos objetivos, como com relação às inscrições e mobilizações realizadas inicialmente na década de 1930. A cada momento analisado havia inscrições, programas de ações e problematizações específicas, mas continuamente transladadas em deslocamentos, às vezes com acentuadas variações, às vezes de maneira imperceptíveis.

6 TRANSLAÇÃO DA PA NO ESTADO DE RONDÔNIA

6.1 Transladar da PA no Brasil

A PA, na França, se consolidou ainda mais na medida em que várias Legislações foram sendo incorporadas ao sistema francês e foram assegurando continuidade às Casas Familiares Rurais⁵¹ (BEGNAMI, 2003). Além disso, as fronteiras de implantação de Centros se expandiram para além do território francês. A primeira expansão dos CEFFAs fora da França se deu na Itália. Nosella (1977, p. 30) relata que

A ocasião se deu em 1954, com o pedido feito por algumas lideranças de Castelfranco (Treviso) em abrir uma experiência educacional nova, porém apoiada no Instituto Profissional para a Agricultura de Brusegaba (Padova). A nova experiência seria financiada metade pelo Ministério da Educação e metade pela Prefeitura local. Essa experiência acabou sendo, fundamentalmente, uma Cooperativa, onde a parte formativa (reuniões, discussões, etc.) tinha um peso preponderante. Faltava, porém, em termos de formação, um instrumento adequado e bem estruturado. Nesta altura (1960) dois líderes políticos, Sartor e Brunello, na contínua busca de fórmulas novas, vão à França e acabam conhecendo a experiência das “Maisons Familiales”. A idéia parece interessante e daí em diante as Escolas Famílias foram aumentando de número.

As primeiras *Maisons Familiales* relatadas no trabalho de Nosella (1977) que iniciaram com a Pedagogia da Alternância na Itália foi a de Soligo (Treviso), em 1962, e em Ripes (Aucona), em 1964. Na tradução para a língua italiana, as *Maisons Familiales* ficaram conhecidas como *Scuola della Famiglia Rurale*, sendo geralmente abreviada para *Scuola-Famiglia*.

Em seguida à Itália, a PA translada para a África, primeiramente no Senegal e, em pouco tempo, para mais de uma centena de Centros. A PA foi introduzida e expandida na África demandado principalmente pela situação socioeconômica, a escolarização precária e a agricultura com técnicas extremamente primárias. Após fracasso inicial de “simplesmente copiar” o modelo francês, iniciou-se em várias regiões trabalhos de bases para tratar não só da educação, mas também de outros problemas sociais como água, saúde e habitação. Paolo Nosella (1977, p. 33) relata que “[...] a experiência Africana é extremamente interessante por ser uma demonstração de que a metodologia da Escola família é aplicável a uma grande

⁵¹ A Lei sobre o ensino agrícola, de 2 de agosto de 1960, que assegura às MFRs continuarem existindo da forma como vinha sendo aplicando a PA e a Lei “Royer”, de julho de 1971, que introduziu explicitamente a palavra “alternância” na parte referente ao ensino tecnológico (BEGNAMI, 2003, p. 28-29).

variedade de situações diferentes”. Essa afirmação baseia-se no fato da África ter criado um processo específico e peculiar para mobilização tanto de jovens como de adultos em torno dos problemas sociais e educacionais.

Nesse mesmo período também a PA estava sendo transladada para o Brasil. A sua introdução no Brasil foi pela experiência italiana e não pelo modelo original francês. O início ocorreu, conforme relata Paolo Nosella (1977, p. 34), pois

[...] em 1966, nós éramos ainda estudantes do Curso de Filosofia em Gallarate (Milão – Itália); casualmente encontramos em Florença o jovem sacerdote jesuíta, italiano, Pe. Humberto Pietrogrande. Nossa conversa foi longe e o assunto era: o mundo rural do estado do Espírito Santo – Brasil.

A ida de jovens do Espírito Santo para Itália, por meio intermédio da própria Igreja Católica, aconteceu a partir de uma série de translações que ocorreram na década de 1960. O Padre Jesuíta já conhecia a realidade capixaba e sua preocupação não diferia dos jovens brasileiros. A situação econômica da população do Estado, principalmente da zona rural, era muito inferior à outras realidades que o Sacerdote conhecia, baseando-se principalmente no Sul do Brasil e na própria realidade italiana. A preocupação com as questões sociais estavam efervescentes na época, ocasionada pela reforma teológica na Igreja Católica, com o movimento do Concílio Vaticano II, onde os padres e outros sacerdotes deviam se preocuparem com as ações sacramentais mas também com a promoção socioeconômica das comunidades de baixa renda.

Nesse sentido, Pe Pietrogrande desenvolvia, juntamente com as comunidades locais no estado do Espírito Santo, um movimento “Ítalo-Brasileiro” para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social de todo o Estado. Esse movimento resultou em algumas ações que foram fundamentais para a implantação da PA. São elas:

a) A criação, em dezembro de 1966, da *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo* (AES). Organização que objetivava, sobretudo, possibilitar a assinatura de convênios e arrecadação de recursos;

b) Envio de pessoal brasileiro para a Itália. Com a criação da AES foi possível dispor de recursos, em forma de bolsas de estudo para jovens agricultores, assistentes sociais, agrônomos e outros assistentes rurais, para que, capacitados na Itália, pudessem contribuir nas áreas de atuações dos sacerdotes. Nosella conta que “o importante é notar que o pessoal não foi mandado à Itália com o explícito propósito de se especializar em Escola Família, porém, aconteceu que a Entidade italiana [AES], tendo contato com as Escolas Família da Itália, achou interessante mandar os brasileiros estagiarem nestas escolas” (NOSELLA, 1997, p. 36);

c) Visitas de técnicos italianos ao Brasil. No mesmo período em que os jovens brasileiros estagiavam na Itália, um educador, um economista e um sociólogo visitaram a realidade brasileira para avaliar e contribuir na proposição de ações concretas para melhorar a situação socioeconômica dos capixabas, principalmente dos municípios em que atuava Pietrogrande e outros padres que relacionavam com ele: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul. Nas proposições desse grupo, portanto, o modelo educacional definido foi a PA, principalmente pelo visitante educador ser, na Itália, diretor de uma EFA;

d) E além das ações anteriores, o movimento constituiu também no Brasil comitês locais de articulação nas próprias comunidades dos municípios. Esses comitês tinham, basicamente, a função de articular a criação das estruturas físicas das Escolas em suas localidades e trabalhar na sua divulgação.

Por meio da AES e da continuidade das articulações entre Brasil e Itália, principalmente de vários comitês criados no Estado do Espírito Santo, é instituído no dia 25 de abril de 1968, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). O MEPES ficou sendo a entidade jurídica responsável pela implantação e expansão das *Scuolas della Famiglia Rurale* no Estado Capixaba. Na tradução, as *Scuolas-Famiglia*, passaram a ser chamadas de Escolas Família Agrícola (EFA).

Após a criação dos comitês locais e do MEPES, rapidamente as Escolas começam a serem construídas, principalmente por meio de recursos angariados na Itália e com a disponibilidade de mão-de-obra das próprias comunidades. Em 1969 iniciaram as três primeiras EFAs no Brasil: a EFA de Olivânia, no município de Anchieta, a de Alfredo Chaves e a de Rio Novo do Sul. Essas primeiras EFAs eram destinadas somente para formação dos rapazes, já em 1971 duas novas surgem: a EFA de Campinho, no município de Iconha, para formação de rapazes e a EFA de Iconha para formação de moças agricultoras. Em 1972 surgem duas novas EFAs, tanto para formação masculina como feminina, a EFA Jaguaré, no município de São Mateus e a EFA do Bley, no município de São Gabriel da Palha. Sem mais implantações sequenciais de Centros Educativos no Espírito Santo, somente em 1976 inaugura, em Olivânia, a EFA de Segundo Grau para dar continuidade na formação dos egressos das EFAs citadas anteriormente, todas de Ensino Fundamental (NOSELLA, 1977). A partir daí as EFAs começam a serem implantadas em outros Estados, começando pela Bahia no final da década de 1970.

Vale destacar ainda que, paralelo às iniciativas comunitárias de criação de Centros Educativos, o MEPES buscava as formações necessárias para continuidade das atividades

formativas. Inicialmente um Centro de Formação foi instituído na Itália, mas logo essa experiência se apresentou inviável, como conta Nosella (1977, p. 42-43),

Logo após a abertura das primeiras escolas, em vista de uma expansão de novas escolas e por causa de uma saída constante de monitores, sentiu-se a necessidade de formar novo pessoal para as Escolas. A solução “Itália” parecia inviável, quer do ponto de vista prático, quer do ponto de vista pedagógico, já que as próprias EFAs existentes aqui no Espírito Santo seriam o fator principal de treinamento do seu pessoal. Além dessas duas razões (prática e pedagógica) reparou-se que o pessoal treinado na Itália, se bem que voltou ao Brasil com ricos elementos cognitivos e técnicos, tudo somado, porém, parecia sofrer um processo de alienação notável, tornando-se a inserção na região do MEPES técnica e psicologicamente problemática.

Após as primeiras experiências de formação na Itália, os cursos passaram a ser realizados em Anchieta, no Espírito Santo. Mesmo com as expansões das EFAs para outros Estados, a formação continuou sendo oferecida pelo MEPES para todos os regionais até início da década de 1990. A partir desse período, a UNEFAB, conjuntamente com os Regionais, modificou o sistema formativo, passando de um ano letivo interno, como ocorria no Espírito Santo, para dois anos modulares, com a formação ocorrendo no próprio regional.

Pela via francesa das *Maisons Familiales Rurales*, em 1968 inicia uma unidade no Estado de Pernambuco, unidade esta que acabou não sendo bem sucedida. As Casas Familiares Rurais, como ficou sua tradução para a realidade brasileira, teve êxito somente quando, no ano de 1989, inicia no município de Barracão, Sudoeste do Paraná, e nos anos seguintes se expande no próprio Estado e nos Estados vizinhos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul (ARCAFARSUL, 2013). A partir de então, os dois modelos, italiano e francês, além de outras iniciativas comunitárias inspiradas nessas experiências intensificaram e expandiram a aplicação da Pedagogia da Alternância no Brasil. O quadro 13 mostra três designações diferentes no Brasil e que têm composto a Rede CEFFAs.

Quadro 13 – Designações Organizativas que Aplicam a PA no Brasil.

Escolas Família Agrícola	Casas Familiares Rurais	Escolas Comunitárias Rurais
Enfatiza a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) possuindo também a formação técnica, tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma mais específica no Ensino Médio, onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária.	As CFRs têm como prioridade a formação técnica do educando/a. Diferencia-se das EFAs por adotar o regime de suplência. Existem casos do jovem permanecer duas semanas na Escola e uma semana na família. Por isso, em grande parte, a denominação de Casa Familiar Rural.	Estão localizadas no Norte do Espírito Santo (ES) e na Bahia. Possuem as mesmas características metodológicas das EFAs, no entanto, são grupos autônomos que estão ligados a movimentos sociais e eclesiais que pressionam o poder local para realizar a implantação e a aprovação da Pedagogia da Alternância, para que a experiência possa ter validade. Por isso, muitas experiências surgem com o apoio das prefeituras locais e do Governo do Estado.

Fonte: Nascimento (2005, p. 46).

Quadro 13 – Designações Organizativas que Aplicam a PA no Brasil.

	←	Específicos	Gerais	→
	Falta de estudos para os jovens			Diminuir a pobreza no Brasil
Problematizações		Pobreza em municípios capixabas		Melhorar a influência da Igreja Católica nas CEBs
		Melhoria das CEBs		
Objetivos claros	Educação para os jovens			Desenvolvimento rural sustentável
Atores iniciais e Presença de aliados	Famílias, jovens, monitores, padres, técnicos			Igreja Católica no Brasil
	Pe Pietrogrande	Associações, empresas locais, MEPES		AES, Igreja Italiana, EFAs na Itália
Influência dos heterogêneos atores	Formações diferentes (rapazes e moças)	Apoios diversos (públicos e privados)		
	Diferentes profissionais italianos (planos de formação diferentes)			Entidades italianas (apoios técnicos, de formação e financeiro)
Criação de deslocamentos e manutenção de inscrições	Implantação do Instituto de formação	Implantação do AES, MEPES, comitês, Centros		Mudança de formação da Itália para Brasil
	Mudança para Centros de ambos os gêneros	Mudança de formação do MEPES para os regionais		Continuidade da experiência italiana
Atuações dos atores não humanos	Aplicabilidade dos instrumentos no Brasil			Plano de formação (decisivo para implantação no Brasil)
Uso da Formação	Conscientização das famílias	Implantação do Centro de Formação		
	Formação na própria realidade brasileira			Capacitação pelos italianos dos atores brasileiros
Efeitos gerados	Formação de jovens rurais			Metodologia educativa para realidade brasileira
	Implantação da PA no Brasil	Fortalecimento das organizações rurais		Políticas para Educação do Campo no Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com apoio do MEPES, várias comunidades no Estado do Espírito Santo, e posteriormente em Minas Gerais e Bahia, intensificaram as discussões em relação aos seus problemas educacionais e organizativos. Mesmo as comunidades da região tomando

conhecimento das iniciativas de Centros Educacionais nos municípios de Olivânia, Alfredo Chaves e demais municípios capixabas, excetuando casos na Bahia, a década de 1970 teve poucos registros de implantação de Centros Educativos. A evidência de uma expansão mais significativa se deu na década seguinte, sendo disseminada a prática capixaba para todo o território brasileiro. A Figura 30 mostra os principais aspectos que têm constituído a evolução dos CEFFAs no Brasil.

As primeiras discussões em Rondônia aconteceram no início da década de 1980, por meio do contato de representações eclesiásticas e líderes comunitários que conheceram as experiências já em funcionamento no estado do Espírito Santo. Na segunda metade da década de 1980 as discussões se intensificaram e, em 1989, iniciou no município de Cacoal, a primeira EFA no estado de Rondônia.

6.2 Transladar da PA no estado de Rondônia

Rondônia é um Estado novo, comparado à emancipação de outros estados brasileiros. Seu povoamento se torna mais acentuado somente a partir do início do século XX, principalmente devido a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, que visava a demarcação e posse do território e a extração econômica do látex. Em 1943, a região é desmembrada dos estados do Amazonas e Mato Grosso e é instituído o Território Federal do Guaporé, nome que passa a ser Território Federal de Rondônia, em 1956, em alusão ao sertanista Rondon. Rondônia, a partir da abertura da principal rodovia que liga o Estado de Sul a Norte e o grande volume de extração de cassiterita, avança econômica e politicamente durante a década de 1970. Em 1982 passa à condição de Estado. Para Oliveira (2001, p. 7),

[...] a história do povoamento na região do atual Estado de Rondônia teve início com as missões jesuíticas ao longo do Rio Madeira e com as descobertas de ouro nos afluentes do Rio Guaporé a partir de 1732, seguidas pela fundação da Capitania de Mato Grosso em 1748, que abrangia a maior parte das terras que hoje integram o Estado de Rondônia.

Diversas foram as fases de desenvolvimento da região; entre elas, a descoberta de ouro no Rio Corumbiara, no século XVIII; a conquista e o povoamento dos vales do Guaporé, Mamoré e Madeira; a construção do Real Forte do Príncipe da Beira, no período colonial; o primeiro e o segundo ciclos da extração do látex (borracha); a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e a descoberta de minério de estanho (cassiterita) em 1952.

Mas foi a abertura da BR-364, na década de [19]60, que iniciou-se a real colonização do então Território Federal de Rondônia, com as colonizadoras Calama (em Ji-Paraná) e Itaporanga (em Espigão do Oeste). Antes da abertura da BR 364, todo transporte era feito por via fluvial (rios Madeira e Amazonas) ou aérea.

Em 1970, surgem os projetos de integração e colonização PICs implantados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Iniciam-se na região de Ouro Preto, depois Cacoal, Colorado do Oeste, Ariquemes e se expandem por todo o Estado. Foi através dos projetos de colonização que as vilas surgidas no

período dos seringueiros se desenvolveram e deram origem a diversas cidades. [...] Atualmente possui 52 municípios. No fim da década de [19]80, Rondônia era o maior produtor mundial de estanho e extraía ouro do Rio Madeira, onde trabalhavam, direta ou indiretamente, aproximadamente cinquenta mil pessoas.

A partir da década de 1970, além da extração de minérios, da madeira e de outros recursos naturais, com o processo de colonização e desmembramento das áreas rurais para o desenvolvimento econômico, o Estado se tornou basicamente agrícola, com predominância para a agricultura familiar. A agropecuária se tornou a principal fonte de renda do Estado, com destaque para a bovinocultura na pecuária e a produção do café, arroz, milho, feijão, soja e cacau na agricultura. Apesar da alta capacidade produtiva da região, Rondônia ficou qualificada historicamente pelas condições subumanas das famílias pobres, principalmente as oriundas da zona rural, com condições estruturais precárias de transporte, moradia e, dentre outras, educacionais.

A zona rural do Estado foi marcada, dentre outros aspectos, na década de 1980, pelo surgimento e crescimento de muitas organizações sociais. Dentre outras organizações, passaram a atuar no Estado, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, as Organizações de Ajuda Mútua e as Comunidades Eclesiais de Base (CEB). A Igreja, por meio principalmente da Diocese de Ji-Paraná, apareceu como fomentadora de debates, de ações formativas tanto em âmbito religioso como social e político e se apresentou, principalmente para as CEBs, como promotora de cidadania para os residentes na zona rural. Nessa articulação entre Igreja Católica e movimentos sociais, na segunda metade da década de 1980, se intensificaram as demandas por escolarização dos que passaram a ser denominados “povos do campo”, que até então tinham acesso somente ao Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). A principal reivindicação foi por continuidade dos estudos para filhos dos agricultores e profissionalização para os trabalhadores que atuavam nos diversos ramos produtivos da área rural do Estado.

Segundo os relatos documentais, no início da década de 1990, instalaram-se os primeiros Centros com a Pedagogia da Alternância (PA) no Estado. Os primeiros contatos para divulgação e implantação das Escolas Família Agrícola (EFAs) aconteceram no ano de 1983, com a visita de alguns estagiários do Centro de Formação de Monitores do Movimento Promocional do Espírito Santos (MEPES), na região de Ouro Preto D'Oeste, município localizado na região central do Estado. Liderado pela CPT, houve visitas e reuniões com algumas comunidades e líderes das organizações rurais para discutir educação e disseminar a

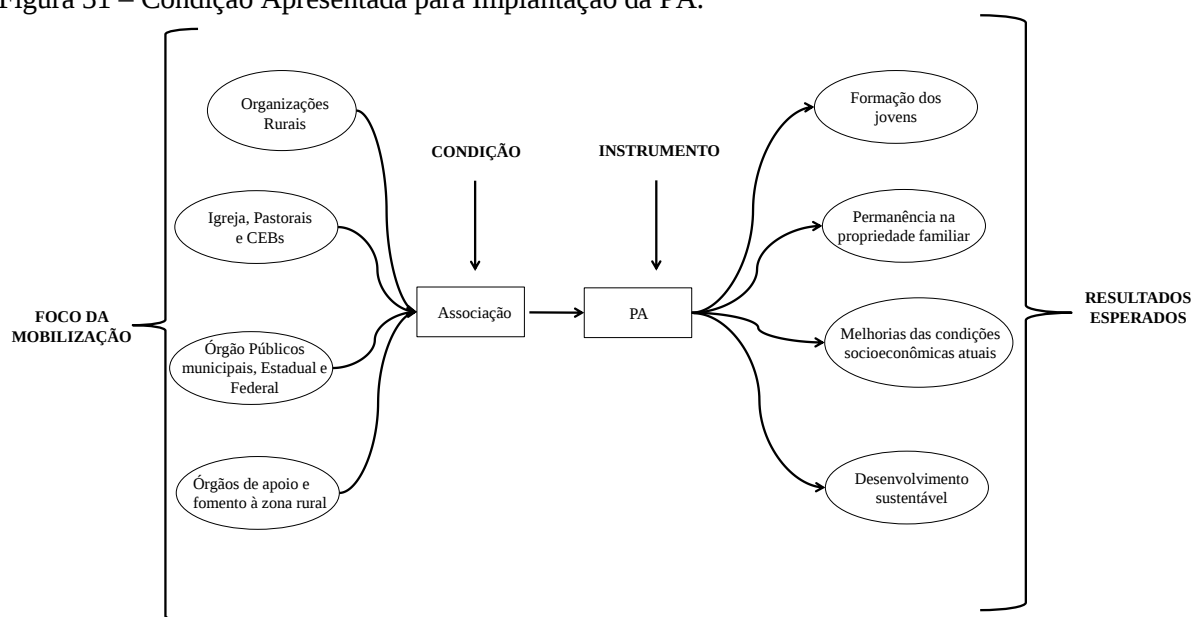
proposta da PA entre as CEBs. Somente em 1986, no município de Cacoal, é que foram intensificadas as reuniões com as comunidades rurais do município para divulgação do funcionamento da EFA e o papel da família no processo de implantação e manutenção da escola. Trabalho este que foi coordenado pela paróquia local e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

A implantação e expansão das EFAs no Estado ocorreu próximo do que aconteceu no Espírito Santo. Um projeto com o Governo italiano via Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo (AES), foi elaborado pela Diocese de Ji-Paraná, em 1987, que ficou definida como a entidade mantenedora das EFAs nos primeiros anos de funcionamento. Com os recursos provenientes dessa parceria foram construídos quatro centros: EFA Pe. Ezequiel Ramin Ensino Fundamental, no ano de 1989 e Ensino Médio e Técnico, em 1994, EFA Vale do Paraíso, em 1990, EFA Itapirema, em 1991 e EFA Chico Mendes, em 1992.

Para articulação das organizações e famílias para construção das EFAs, a mobilização, sem exceção, ocorria em várias frentes: (1) mobilização das famílias para trabalho voluntário, coordenado pelas CEBs e outras organizações, objetivando preparação e construção das áreas para implantar o Centro Educativo; (2) busca por doações diversas para subsidiar a implantação, como materiais de construção, dinheiro, terreno, alimentos e outros recursos necessários para sua fundação; (3) equipe de divulgação e disseminação da ideia da PA e da necessidade de envolvimento das famílias rurais e, (4) mobilização junto aos órgãos públicos para obtenção de reconhecimento e de apoio em infraestrutura e de pessoal para desenvolvimento das atividades pedagógicas, administrativas e técnicas do Centro.

Em todos os casos, a Diocese e as famílias mobilizadas criaram, antes mesmo da construção do Centro, uma Associação EFA para gerir as atividades e ter responsabilidade jurídica e administrativa sobre o mesmo. Os sócios e, conseqüentemente, os direitos de votar e serem votados, eram sempre das paróquias e famílias, mesmo que essas estivessem vinculadas às organizações que davam suporte e estavam diretamente envolvidas na proposição de construção do Centro. Tendo como núcleo base a família na composição da Associação EFA, como visto na trajetória de crescimento das Casas Familiares Rurais e, posteriormente, na maioria dos CEFFAs no mundo, impediu que organizações diretamente envolvidas, como os sindicatos e as organizações de assistência técnica, tivessem acesso às definições das políticas e diretrizes dos Centros Educativos. A Figura 31 mostra a centralidade da Associação para assegurar a aplicação da PA.

Figura 31 – Condição Apresentada para Implantação da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

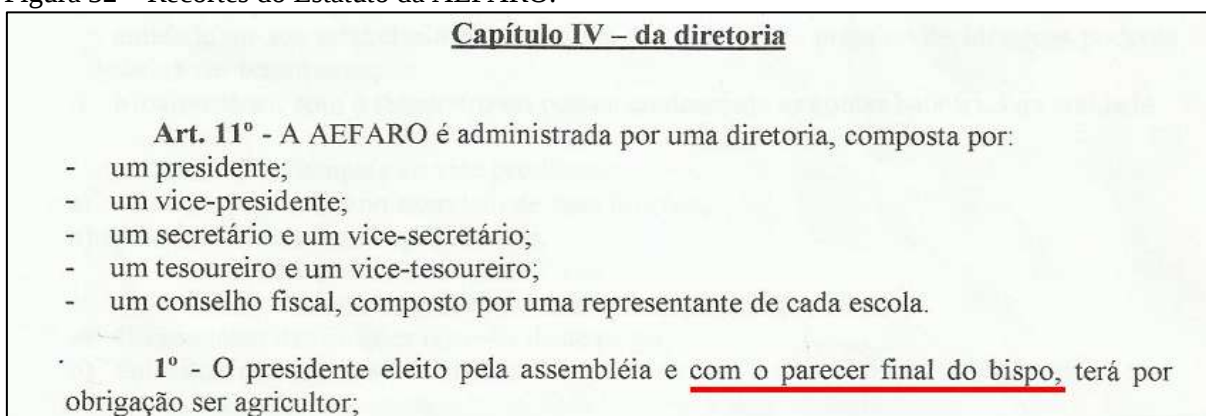
Além das famílias, os monitores desde o princípio participaram ativamente de todo o processo de formação das associações e no fomento de construção dos centros. Ao passo que cada vez mais as famílias iam sendo arroladas no final da década de 1980 para contribuir na execução das atividades de construção e suporte associativo, a própria articulação e as associações que iam sendo formadas foram definindo os futuros monitores e enviando-os para formação de um ano em PA no MEPES. Um relato em um documento institucional mostra como isso aconteceu

Neste mesmo ano, 1987, são enviados para o Centro de Formação do MEPES em Piúma/ES, os primeiros candidatos a monitores (Valter, Dimas, Rodinei e José Francisco) e no final deste mesmo ano começa a construção da EFA Padre Ezequiel Ramin na linha 10 em Cacoal. No ano de 1988, são enviados mais candidatos a monitores ao Centro de Formação, além disso, expande o trabalho de implantação de outra EFA, na Diocese de Ji-Paraná, mais especificamente no município de Ouro Preto D'Oeste, além disso, são enviados mais candidatos a monitores para o Centro de Formação. Ao mesmo tempo em que se constrói a EFA Ouropretense, em Ji-Paraná são realizados encontros nas comunidades locais e no final do mesmo ano, 1989, começa a construção da Escola Família Agrícola Itapirema, coordenada pelo Padre Toninho. No mês de fevereiro de 1990 é inaugurada a Escola Família Agrícola de Outro Preto D'Oeste hoje Vale do Paraíso. Ainda, são realizados no Regional da Mata, encontros em diversas comunidades rurais na busca de concretização do sonho de diversos agricultores da região, de terem sua própria escola. Já em 1991, além da inauguração da Escola Família Agrícola de Ji-Paraná, tem-se o início da construção da EFA Chico Mendes, com localização em Novo Horizonte D'Oeste, até então município de Rolim de Moura, sob coordenação do Padre Natal (CARTILHA, 2003, p. 11-12, DOC. 70).

Em 1991, os Conselhos Administrativos das quatro EFAs, formados pelas próprias famílias e representantes da Diocese, estavam constituídos. Em fevereiro de 1992 todos os quatro Centros já estavam em funcionamento. A Diocese tinha a interferência direta em suas

gestões, por meio, principalmente, dos padres das paróquias locais. Inicialmente foi a Diocese que manteve diretamente o vínculo com os convênios obtidos com os países financiadores e, em consequência, assumindo a responsabilidade econômica das EFAs. Além disso, como os líderes foram, em sua maioria, padres vinculados às paróquias filiadas à Diocese, o Bispo teve, legalmente, poderes para autorizar ou negar as diretorias eleitas pela associação. No Estatuto aprovado em 29 de maio de 1998 ainda era possível identificar essa influência do Bispo, conforme visualizado na figura 17.

Figura 32 – Recortes do Estatuto da AEFARO.



Fonte: Material de Coleta de Dados (DOC. 89).

Segundo alguns relatos, essa interferência, contudo, ao longo do tempo foi sendo minimizada. Alguns fatores foram identificados para que isso tenha acontecido. Primeiro pela forte capacidade mobilizadora dos próprios dirigentes das comunidades e associações que, como líderes de outras organizações, queriam também ter autonomia de gestão da EFA. Segundo pela forte mobilização popular que ocorrera até então na implantação das EFAs, a exemplo dos inúmeros mutirões realizados pelas comunidades e associações rurais. Terceiro, os monitores já tinham chegado da formação no MEPES e sabiam da necessidade da gestão ser feita pelos próprios agricultores e, além disso, o cotidiano de funcionamento da EFA exigia a participação e o conhecimento das próprias famílias que se tornou cada vez mais autônomo com relação à sua rotina diária e seus modos de funcionamento.

Assim, para os agricultores, conforme relato, “a diocese já tinha cumprido seu papel social, era hora de assumirem de fato a responsabilidade da gestão das escolas, fato preocupante para o Bispo Diocesano Dom Antônio Possamai, que demonstrou resistência nessa transferência de gestão” (TÉCNICO PEDAGÓGICO, DEPOIMENTO, DOC. 67). No dia 22 de abril de 1991 foi criada a Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia (AEFARO). Apesar dos relatos citarem a resistência do Bispo em criar a AEFARO e os

agricultores terem autonomia na gestão das EFAs, mas os documentos mostram que a Assembleia de fundação da Associação foi presidida pelo Bispo e eleito para presidente um dos padres que coordenava o trabalho de funcionamento das EFAs. Além disso, o Vice-Presidente e o Tesoureiro também eram Padres e a Secretária e Vice-Secretária eram Freiras. Como disse um representante pedagógico regional,

Vencida as resistências, a AEFARO foi criada em 22 de abril de 1991 e registrada 08 de abril de 1992. Vale ressaltar que o primeiro Presidente da AEFARO foi o Padre José Semionato, da Paróquia de Ouro Preto D'Oeste. De fato, somente em 1994 é eleito o primeiro presidente agricultor, Ivan Lubiana, da EFA Vale do Paraíso, que contou com a colaboração em sua primeira gestão de 04 jovens voluntários italianos Marco Santori, Pietro Maddalosso, Lucia Pavan e Maria Carraro. Nesse quadro, apesar da grande contribuição desses jovens no processo de gestão, ainda continuou a interferência externa na AEFARO. De fato, somente em 1996 os agricultores assumem totalmente a gestão da AEFARO (TÉCNICO PEDAGÓGICO, DEPOIMENTO, DOC. 67).

Apesar da continuidade da participação da Diocese, os registros e depoimentos mostram que, com a criação da AEFARO, a responsabilidade das famílias aumentou consideravelmente. As dificuldades financeiras se acentuaram rapidamente, ocasionadas, principalmente, pela escassez dos recursos advindos dos países financiadores. As quatro EFAs se tornaram cada vez mais responsáveis pelo funcionamento da Associação Regional e, conseqüentemente, das Escolas. Um depoimento diz que “coincidência ou não, quando os agricultores assumem a gestão da AEFARO acabam os recursos provenientes da parceria com o governo italiano” (EX. RED. CEFFAS, ENTREVISTA, N. 14). Com a falta de recursos, inclusive para pagamento dos monitores, as EFAs e, principalmente, a AEFARO, que ficou sendo a mantenedora, se veem diante de sérias dificuldades de continuidade e todos os esforços, que até então tinham sido feitos no sentido de mobilizar comunidades e regiões em torno da construção de novos centros, se veem a partir de então, voltados para as dificuldades internas e de seus problemas de funcionamento. Um relato diz que “falar em ampliação do número de escolas era “proibido” nesse contexto. Fato importante dessa época é a criação das Associações das EFAs [se referindo à AEFARO]” (TÉCNICO PEDAGÓGICO, DEPOIMENTO, N. 108).

As presenças dos poderes públicos locais e estadual no período inicial de construção dos centros foram pontuais e pouco exigidas pelas associações e AEFARO. Excetuando os casos de participação na aquisição de terrenos, doação de materiais para construções e apoio didático-pedagógico para realização das atividades escolares. De modo geral, as prefeituras e Estado não tinham responsabilidade efetiva no funcionamento das EFAs. Justificado pela presença da Igreja e as fontes externas de recursos financeiros captados pela Diocese. Com as

dificuldades financeiras, a partir de 1994, as reivindicações por políticas específicas para as EFAs e financiamento regular se intensifica cada vez mais. Entre as principais reivindicações aparecem (1) repasse financeiro para pagamento de pessoal; (2) projetos específicos de construção e reformas; (3) repasse de meios de transportes e imobiliários; (4) repasse de material de expediente e pedagógico e, dentre outros; (5) cedência de pessoal para atuação nas EFAs.

As parcerias e convênios com as prefeituras locais ou circunvizinhas aos centros começaram a acontecer de diferentes formas, cada uma dependendo das pressões locais, parcerias e negociações das associações com, e muitas vezes sem, a interferência direta da AEFARO. A principal parceria com as prefeituras e também com Estado que começou a ser realizada efetivamente foi a liberação de monitores que, aprovados em concursos públicos, ou profissionais que preenchiam os perfis de monitor, foram reivindicados para continuar atuando ou vir a atuar nas EFAs. O poder público, geralmente, atendia a essa reivindicação, apesar disso acontecer geralmente sob muita pressão, como tem sido observado nos relatos durante a observação. Essa cedência ocorria com uma média anual, segundo os registros, de 40%⁵² de demanda de pessoal das Associações, não sendo, contudo, uma prática regular e sistemática de relação entre as EFAs e AEFARO e os poderes públicos. Sendo cada caso negociado e as articulações de cedência feita com o poder público interessado.

As atividades da AEFARO e das EFAs no Estado de Rondônia se concentraram nos anos finais da década de 1990 em buscar recursos para se manterem, já que os repasses externos se tornaram cada vez mais escassos. Muitas foram as regiões e comunidades que articularam, por conta própria, o início de uma EFA em sua localidade, mas até início da década de 2000 não se teve nenhuma associação formada e atividades de construção de Centros sendo realizadas. As atividades se reduziram às visitas da AEFARO a essas localidades e visitas de lideranças e famílias dessas localidades às EFAs em funcionamento. Além de articulações políticas com as representações públicas locais e estadual, como era o caso de grupos organizativos das regiões como Nova Califórnia (AC), Santa Luzia (RO), Machadinho (RO), dentre outras.

6.3 Expansão das EFAs em Rondônia

Os depoimentos mostram que as dificuldades de permanecer em funcionamento até início da década de 2000 foram consideráveis para as EFAs. A falta de recursos advindos do

⁵² Esse percentual foi definido a partir dos relatos de monitores que já foram e são cedidos pelo Estado, em comparação à totalidade dos monitores vinculados à AEFARO.

exterior, a razão social da organização que não permitia mensalidades, somente contribuições para manutenção dos jovens na Escola, somada ao baixo poder aquisitivo das famílias, a falta de apoio dos governos locais e estadual, além dos crescentes custos de manutenção dos Centros como salários e outros gastos fixos, fizeram com que o futuro das EFAs no Estado ficasse incerto e a continuidade da organização fosse ameaçada. A mobilização das famílias foi ressaltada novamente como um fator relevante, mesmo dado suas condições de baixa renda e, na maioria dos casos, a uma distância considerável do Centro Educativo, dadas as peculiaridades geográficas do Estado.

Durante os primeiros anos de funcionamento quase todo trabalho era executado pelos Cleros da igreja, pois havia alguns projetos com entidades estrangeiras para construção e a manutenção das EFA's por um período de três anos. A partir de 1995, com o fim dos recursos estrangeiros as Escolas passaram por muitas dificuldades, pois não havia sido feita parceria no Estado para dar continuidade da sustentabilidade das EFAs. Foi a partir daí que a AEFARO realizou um extenso trabalho de busca de parcerias para a manutenção das EFA's e da própria AEFARO (MEMBRO DA EQUIPE PEDAGÓGICA REGIONAL, DEPOIMENTO, DOC. 67).

Nesse período, contudo, diante da mobilização das associações, o acesso a recursos públicos se tornaram mais acentuados. Vários projetos começaram a ser realizados com as Prefeituras, além de outros diretamente executados pela AEFARO, como foram projetos vinculados a programas como o PLANAFLORO, PRONAF, PROMANEJO ATER, dentre outros diretamente atrelados a órgãos como o MDA, MEC, CAIXA e Governo do Estado. Com esse último a AEFARO passou a ter, a partir de 1999, um convênio anual que durou até 2012, quando foi aprovada a Lei Escolas Guaporé do Campo. Apesar dos repasses terem ocorridos durante esses anos, foi constatado que sua realização aconteceu, devido, principalmente, a mobilização das famílias e associações junto ao poder legislativo e executivo do Estado. Apesar de não extinguir as dificuldades financeiras, mas esse recurso permitiu que as associações pudessem continuar desempenhando suas atividades e, a partir do início da década de 2000, trabalhar projetos de ampliação e expansão, passando alguns dos Centros a trabalhar além do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Técnico. A melhoria nas condições estruturais e financeiras também permitiu às EFAs transladar com abertura de novos centros em outras regiões do Estado.

Em 2003, com o apoio da UNEFAB, a AEFARO realizou uma parceria com a Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR)⁵³. Essa parceria permitiu que a AEFARO recebesse recursos para assessoria pedagógica e capacitação de pessoal. Entre os compromissos assumidos provenientes dessa parceria, estava a ampliação

⁵³ Organização Belga de apoio aos CEFFAs do mundo todo, principalmente dos países subdesenvolvidos.

do número de escolas no Estado. A meta era o Estado de Rondônia ter, em 2013, ou seja, dez anos após início do projeto, dez EFAs implantadas. Atribuído, pela Associação, como resultado desse trabalho, apareceram três casos citados. A EFA Vale Guaporé, no município de São Francisco do Guaporé. Iniciadas as articulações em 2003, construída com recursos federais em 2005 e inaugurada em 2006. A EFA Jean Pierre Mingan, que está localizada no município de Acrelândia, estado do Acre, inaugurada em 08 de março de 2010. A EFA Dom Antônio Possamai, no município de Jaru, inaugurada em 06 de fevereiro de 2013.

Além dessas EFAs implantadas, os relatos mostram que outras discussões foram ou estão em andamento no Estado. É o caso da região de Buritis, Candeias do Jamari, Cone-Sul e Guajará-Mirim. A figura 33 mostra a localização das discussões.

Figura 33 – EFAs Implantadas ou em Fase de Implantação em Rondônia.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a AEFARO e todas aquelas organizações vinculadas à expansão das EFAs e que participaram da mobilização das comunidades, famílias e outros grupos organizativos, existem três estágios diferentes hoje de desenvolvimento de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no Estado. As EFAs que estão em funcionamento e que são fundadoras da PA no Estado, como é caso da EFA Pe Ezequiel Ramin, no município de Cacoal, a EFA Vale do Paraíso/RO, no município de Vale do Paraíso/RO, a EFA Itapirema no

município de Ji-Paraná/RO e a EFA Chico Mendes, no município de Novo Horizonte D'Oeste/RO (bandeiras laranjas). Além dessas, existem as EFAs que foram implantadas nos últimos anos. São os casos das EFAs Vale do Guaporé, Jean Pierre de Mingan e Dom Antonio Possamai, localizadas nos municípios de Acrelândia/AC, Vale do Guaporé/RO e Jarú/RO, respectivamente (bandeiras verdes oliva). Existem aquelas regiões que possuem associações formadas ou que estão em formação, mas que ainda não possuem Centros Educativos, como é o caso da Associação Flor da Amazônia, sediada na região onde se localiza o município de Candeias do Jamari/RO e a associação Manoel Ribeiro, região situada no Cone-Sul⁵⁴ do Estado, tendo como sede da Associação o município de Colorado D'Oeste/RO, o caso da Associação da EFA Dom Orione, localizada no município de Buritis e adjacências, e a do Distrito de Iata, localizada na região onde se situa o município de Guajará-Mirim (bandeiras azuis escuro).

6.3.1 Centros pioneiros da PA em Rondônia

Os quatro Centros implantados inicialmente estão todos localizados na região central do Estado de Rondônia (regiões 1, 2, 3 e 4 da Figura 33). A Região, excetuando a área urbana da Capital, Porto Velho, é a região mais desenvolvida em termos econômicos, tecnológicos e produtivos. A Cidade de Ji-Paraná é, estrategicamente, um centro urbano referencial para toda a região, se tornando, em termos populacionais, a segunda maior cidade do Estado. Por meio de sua infraestrutura, Ji-Paraná interliga os demais municípios agrupando a comunicação, tecnologia, política, economia, religião e outros aspectos demandados, principalmente, pela zona rural da região. A implantação da BR 364, na década de 1960, possibilitou, além do crescimento das cidades, a abertura das propriedades rurais e avanços tecnoestruturais mais rapidamente do que outras regiões do Estado, bem como favoreceu o desmatamento predatório e a exploração dos recursos naturais.

A Diocese de Ji-Paraná, por estar localizada nessa região desde a década de 1970, articulava diversas organizações rurais como os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, as Associações de Ajuda Mútua e as Comunidades Eclesiais de Base em torno dos problemas sociais, educacionais e econômicos da zona rural da região. Além disso, órgãos de assistência técnica como a EMATER e a CEPLAC tinham atuações extensionistas e de apoio à melhoria das propriedades agrícolas e de fomento às atividades técnicas dos agricultores. Essas organizações possibilitavam que as lideranças comunitárias, associativas e técnicas do interior

⁵⁴ Região formada por diversos municípios da região Sul de Rondônia: Vilhena, Colorado, Cerejeiras, Cabixi, e Corumbiara, Chupinguaia, Pimenteiras do Oeste, Parecis, Pimenta Bueno e Espigão do Oeste.

do Estado estivessem contatos periódicos entre eles, o que permitiam debates e ações relacionados aos problemas rurais da região.

Os contatos periódicos, tanto entre as lideranças comunitárias, como entre os técnicos das empresas de assistência técnica, foram identificados nos relatos como sendo fundamentais para que a implantação da PA acontecesse. Entre os relatos e as análises documentais, contudo, é controversa essa relação entre as entidades, pois para algumas lideranças comunitárias vinculadas diretamente à Diocese, as empresas de assistência e os órgãos públicos, principalmente do Governo do Estado, atuavam contra as iniciativas comunitárias. O argumento dessas lideranças se baseava principalmente no interesse dessas instituições em expulsar os pequenos agricultores para implantar o agronegócio na região. O Partido dos Trabalhadores (PT) foi mencionado como uma iniciativa política da época que resistia às políticas partidárias e de assistência rural dessas instituições, pleiteando melhores condições para a agricultura familiar e resistindo às políticas expansionistas das grandes propriedades rurais e da monocultura.

Na observação participante, todavia, foram várias as lideranças identificadas que participavam e muitas que ainda participam da Igreja Católica e das associações rurais, ao mesmo tempo em que são técnicos da EMATER, CEPLAC ou que ocupam cargos públicos nos governos estadual ou municipais. O que é possível concluir é que o contato periódico entre diversos atores rurais como os padres, os técnicos extensionistas, os líderes das CEBs, os dirigentes das associações de produtores e outros agentes rurais de diversos municípios da região central do Estado, próximos à Diocese e também das Centrais de Assistência Técnica (EMATER no município de Ji-Paraná e unidades básicas em cada município e a CEPLAC nos municípios de Ouro Preto D'Oeste e Cacoal), possibilitou que o debate e a implantação da PA se concretizasse nessa região.

As ausências de meios de comunicação (telefone e internet) e de transporte (principalmente ausência de estradas) entre as famílias e entidades rurais (sindicais, religiosas e de assistência técnica) dificultavam que as ações locais transldassem naturalmente para todo o Estado. Isso contribuiu para limitar as discussões sobre a PA em localidades pontuais, com iniciativas e grupos organizativos diferentes, o que contribuiu para a localização dos quatro Centros de aplicação da PA no Estado.

Nas regiões em que as problematizações iniciais da PA foram conduzidas para interessamentos mais articulados e com adesões cada vez maiores de atores, apesar da presença em todas da Diocese e das representações sacerdotais locais, cada uma foi liderada por atores diferentes e específicos de cada localidade. A EFA Itapirema, distante somente 15

quilômetros da sede da Diocese, teve uma participação significativa das representações diocesanas e das Paróquias Dom Bosco, São José e São Sebastião nas articulações iniciais e divulgação dos conceitos da PA e da necessidade de mobilização social. A EFA Pe Padre Ezequiel Ramin teve uma participação significativa da paróquia local por meio, principalmente, do Pe Franco Vialetto e também das lideranças sindicais locais, com destaque para o agricultor João Batista Costa, posteriormente presidente da associação local, bem como presidente da AEFARO e da UNEFAB. A EFA Vale do Paraíso teve a presença muito influente inicialmente do Pe José Simionato e de outras lideranças das CEBs locais. Na EFA Chico Mendes houve uma participação direta do Padre Natal, juntamente com outras lideranças comunitárias, agricultores e agentes pastorais do Regional Zona Mata⁵⁵.

Além de lideranças mais diretas, todas as EFAs tiveram participação significativa das famílias e associações locais em suas construções. Em todas elas a mão-de-obra de construção e manutenções iniciais das instalações foram doadas pelas próprias famílias. Em regime de mutirões, distribuídos entre as CEBs, as famílias participavam por meio de diárias⁵⁶, ajudando na preparação dos terrenos, na construção dos prédios e outras atividades necessárias para preparação do Centro. Algumas áreas, como a propriedade da EFA Itapirema e da EFA Chico Mendes, foram doadas pelas próprias famílias, disponibilizando parte de sua propriedade rural para que fosse instalado o Centro Educativo.

Com relação aos recursos financeiros iniciais, enquanto a EFA Pe Ezequiel Ramin e EFA Itapirema, que iniciaram primeiro, tiveram mais apoio financeiro do AES para construção das instalações físicas, as EFAs de Vale do Paraíso e Chico Mendes, apesar de também serem contempladas, tiveram projetos menores e com menos infraestrutura. Como a EFA Chico Mendes foi a última a ser construída, suas instalações foram simples e com áreas, como o refeitório, improvisadas para iniciar as atividades. Isso influenciou, mais tarde, no número de alunos matriculados e consequentemente na capacidade representativa de cada EFA, excluídos outros fatores, como capacidade de articulação das associações locais, localização e mobilização das lideranças paroquianas, sindicais e associativas locais.

Os registros documentais mostram que antes de iniciar as atividades os Centros já possuíam associação juridicamente formada. As associações definiram as diretrizes dos Centros, baseando-se nas orientações gerais da PA e nas especificidades de cada localidade. Semelhantemente, todas iniciaram com Ensino Fundamental, com turmas distribuídas em

⁵⁵ O Território Zona da Mata compreende os municípios de Alta Floresta, Alto Alegre dos Parecis, Castanheiras, Nova Brasilândia D'Oeste, Novo Horizonte D'Oeste, Rolim de Moura e Santa Luzia D'Oeste.

⁵⁶ Correspondente a um dia de serviço laboral na propriedade familiar.

sessões alternadas quinzenais e aplicando os mesmos instrumentos metodológicos, com destaque para o Caderno da Realidade, Plano de Estudo e Visitas às Famílias. Ao longo do tempo, contudo, em cada Centro a aplicação dos instrumentos foram sofrendo alterações na sua intensidade e nos modos de operar cada um. Mesmo a partir de 1994, com a criação da AEFARO, ser instituída uma equipe pedagógica para regular a aplicação da PA no Estado, as diferenças e especificidades continuaram em cada Centro. Com a construção da EFA Pe Ezequiel Ramin Segundo Grau, iniciando as atividades em 1994, essas diferenças se tornam ainda mais acentuadas, devido, principalmente, as diferenças de níveis, de profissionais, conteúdos e públicos trabalhados⁵⁷.

Os registros nas Atas de reuniões administrativas, e outros arquivos analisados como Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Curso, mostram que as demandas iniciais por alunos no Ensino Fundamental caíram com o passar dos anos. A principal justificativa ouvida durante a observação participante foi devido as iniciativas governamentais ocorridas na década de 1990 em implantar o Ensino fundamental em todo o Estado. Com a oferta pública do Ensino Fundamental, alguns Centros Educativos iniciaram a década de 2000 com poucos alunos e com demanda crescente pelo Ensino Médio, já que o número de egressos do Ensino Fundamental crescia consideravelmente na região. Algumas associações gestoras dos Centros Educativos, como foi o caso da EFA Itapirema e Chico Mendes, transferiram seus cursos do Ensino Fundamental para o Curso Integrado Ensino Médio e Técnico em Agropecuária. No período da pesquisa o único dos quatro CEFFAs que continuava atuando com o Ensino Fundamental era a EFA Vale do Paraíso.

Administrativamente, com o término da cooperação com a AES e outras ajudas externas, da saída da Diocese na participação da gestão das Associações e com os custos aumentando gradativamente, a AEFARO, de maneira geral, e os Centros, em particular, passaram por sérias dificuldades financeiras. “Talvez a pior dificuldade que passamos tenha sido a saída de muitos de nossos monitores” (AGRICULTOR, DEPOIMENTO, DOC. 67), relata um agricultor dirigente da AEFARO na época. Com a ausência de salários, ou os salários se tornando cada vez menos competitivos comparados aos oferecidos pelos municípios e o Governo do Estado, os monitores se interessavam pelos concursos públicos, raramente conseguindo retornar por meio de liberações ou outros convênios. A AEFARO, como mantenedora, não dispunha de meios financeiros para manter os CEFFAs, o que levou,

⁵⁷ Enquanto as EFAs até então trabalhavam todas com o Ensino Fundamental, a partir de 1994 a EFA Pe Ezequiel Ramin começa a oferecer também, possibilitado pela construção de um novo Centro Educativo, a Educação Profissional Técnico em Agropecuária, integrada ao Ensino Médio.

no final da década de 1990, sem os relatos conseguirem precisar o ano, os Centros a buscarem suas próprias autonomias sem depender mais da AEFARO ou Diocese. As Associações locais passaram a estabelecerem convênios com órgãos públicos, iniciativas privadas e entidades do exterior cada vez mais diretamente, tornando alguns Centros mais bem estruturados fisicamente e financeiramente, como foi o caso da EFA Pe Ezequiel Ramin do que outros, como foi a EFA Chico Mendes. As próprias Associações cada vez mais estabeleciam cotizações entre os associados de maneira autônoma e específica, além de realizações de festas e outros meios de obtenção de recursos para suas manutenções. O Quadro 14 mostra as principais características de cada Centro Educativo.

Quadro 14 – Características das EFAs Pioneiras em Rondônia.

(Continua)

Aspectos Centros	EFA Ezequiel Ramin	EFA Itapirema	EFA Vale do Paraíso	EFA Chico Mendes
Especificidades	Altos valores financeiros do AES; curso diferente; mobilização sindical.	Localização estratégica no Estado (cidade de Ji-paraná); Proximidade com a Diocese; mobilização das paróquias.	Mobilização das CEBs.	Poucos valores financiados pelos AES; Mobilização das famílias.
Atores iniciais e futuros aliados	Paróquias; lideranças sindicais; famílias; associações rurais.	Diocese; paróquias; famílias; associações rurais.	CEBs; lideranças locais; famílias; associações rurais.	Agentes pastorais; lideranças comunitárias; famílias; associações rurais.
Objetivos específicos e gerais	Manter os jovens na família para ajudar na produção do café; produzir associativamente.	Evitar que os jovens fossem para a cidade de Ji-Paraná; melhorar a produtividade leiteira da propriedade.	Oferecer educação aos jovens rurais não permitindo que precisassem se deslocar da região para estudar; melhorar a produção da propriedade.	Manter os jovens na região sem precisar que fossem para outras regiões ou Estado; melhorar a produção da propriedade familiar.
Criação de deslocamentos e manutenção de inscrições	Mudança do Ensino Fundamental para o Ensino Médio; desfiliação da AEFARO; alterações na PA.	Mudanças de cursos (Fundamental para Médio e Técnico); Manutenção da filiação à AEFARO.	Manutenção do Ensino Fundamental; Manutenção da filiação à AEFARO.	Mudanças de cursos (Fundamental para Médio e Técnico); Manutenção da filiação à AEFARO.
Forças da Associação EFA	Influência da paróquia local por meio do Pe Franco; influência do STTR por meio de lideranças como João B. Costa.	Capacidade de articulação junto à Diocese; Interesse de profissionais (monitores) pela proximidade com a cidade de Ji-paraná.	Capacidade de participação das associações de produtores rurais; disponibilidade de monitores das próprias CEBs.	Responsabilidade de algumas famílias fundadoras; amplitude da área de atuação da EFA envolvendo vários municípios (alternância de reponsabilidades).
Efeitos gerados pela implantação da EFA	EFA autônoma; desfiliação da AEFARO; ampla estrutura física; boa	Proximidade com a AEFARO; influência junto a outras EFAs; melhoria da	Equipes com menor rotatividade; baixa demanda por infraestrutura; apoio	Dificuldade de consolidação da Educação Profissional;

(Conclusão)

(resultados)	articulação com Estado e Municípios; reconhecimento na região.	infraestrutura física; alta procura por vagas; grande abrangência no Estado.	constante da AEFARO; parcerias com as CEBs e Associações Rurais.	dependência da AEFARO; dificuldade de realização de projetos estruturais.
---------------------	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a passagem para o Ensino Médio e Técnico, os CEFFAs tiveram novamente uma procura crescente por vagas. Em resposta, as Associações aumentaram o número de vagas⁵⁸ e, conseqüentemente, as demandas por infraestruturas também aumentaram. Para resolver essas necessidades, contudo, os convênios de manutenções e reformas com os municípios e Governo do Estado eram escassos e com valores geralmente irrisórios, do mesmo modo os Projetos com entidades externas não aconteciam frequentemente. Lideranças das próprias EFAs que estavam participando de pleitos eleitorais, como foi o caso do Deputado Anselmo de Jesus e Fátima Cleide, firmaram emendas Parlamentares para reformas e construções, o que contribuiu para possibilitar que os Centros melhorassem suas condições físicas e estruturais. Apesar das iniciativas das próprias Associações locais, a AEFARO participava da elaboração dos projetos, nas articulações políticas e nas execuções dos recursos.

A partir do final de década de 1990 e início da década de 2000, os relatos indicam que a AEFARO foi sendo cada vez mais articuladora e não mantenedora dos Centros Educativos. Se, por um lado, as Associações ganhavam “autonomia”, por outro, coletivamente, a AEFARO, como um todo, perdia espaço junto aos poderes públicos e outras instituições sociais no Estado. Os convênios com o Governo do Estado, por exemplo, começaram a ser realizados individualmente por cada Associação e não mais conjuntamente pela AEFARO. A AEFARO começou a receber recursos das Associações para se manter, já que os recursos eram passados diretamente para as mesmas. Para um técnico da AEFARO, “[...]o Governo do Estado prejudicou muito a AEFARO dividindo o convênio por Escola. A gente perdeu a capacidade de exigir a aplicação da PA. Cada um começou a fazer do seu jeito, já que ele estava com recursos pra isso” (TECNICO PEDAGÓGICO, DEPOIMENTO, DOC. 67).

A partir da segunda metade da década de 2000, os atritos entre as distribuições de recursos, materiais e elaboração de projetos para melhoria das condições estruturais dos Centros estavam cada vez mais em disputa pelas Associações. Gradativamente, a Associação da EFA Pe Ezequiel Ramin foi distanciando da AEFARO, alegando prejuízo nas negociações e convencendo as famílias, monitores e outros envolvidos a se afastar das relações públicas

⁵⁸ Os CEFFAs que trabalham com quatro turmas, passaram a trabalhar com 6, como foi o caso da EFA Itapirema.

com as demais EFAs. Durante vários anos a referida EFA foi modificando a forma de aplicar a PA, além de buscar, isoladamente, suas próprias formas de manutenção. Por meio da eleição do pleito de 2008, o Pe Franco Vialetto foi eleito Prefeito de Cacoal, o que possibilita que a Associação estreite as alianças com a Administração Municipal, obtendo convênios, liberação de pessoal e outros convênios específicos com entidades locais e estaduais. Isso permitiu que, além das boas condições estruturais e organizativas existentes, mesmo isoladamente o Centro Educativo continuasse em funcionamento. Apesar de modificações substanciais nos modos de operar a PA, durante a observação participante foram registradas várias tentativas entre a AEFARO e a Associação da EFA Pe Ezequiel Ramin em retomar as relações societárias entre as duas Associações. Muitas posições a favor e contrárias foram observadas, de ambos os lados, nessa retomada das relações entre as entidades.

Excetuando o caso da EFA Pe Ezequiel Ramin, que ao longo da última década foi se distanciando cada vez mais da AEFARO, as demais associações fizeram um “caminho inverso”, como relata o Diretor de um Centro Educativo. As demais associações assumiram os compromissos financeiros da AEFARO e, como comentaram alguns envolvidos, recuperaram suas condições estruturais, materiais e organizativas.

A AEFARO tava muito mal. Ia falir se a gente não pega ela e leva para a EFA Itapirema. Se hoje a AEFARO tem sede própria e as EFAs tão unidas, é porque nós fizemos isso lá trás. Até o mobiliário do escritório foi carregado pelas Escolas pra você ter uma ideia. As três Escolas assumiram todas as dividas e tudo. Tem gente que chiou mais se não fosse isso hoje a AEFARO não taria onde tá. Graças a AEFARO hoje que as EFAs tão bem (DIRETOR DE UM CENTRO EDUCATIVO, DEPOIMENTO, DOC. 67).

Foi identificado um misto de expectativa e preocupação com o futuro da AEFARO e as EFAs pioneiras da PA no Estado. Por um lado há a expectativa com relação ao futuro, pois a AEFARO tem um corpo técnico completo, conforme consta nas suas definições regimentais, infraestrutura básica para atuar as demandas das EFAs e articulação interna e externa entre os demais atores envolvidos com a PA no Estado. Por outro, é nítida uma constante preocupação, principalmente diante da instabilidade financeira, nas relações entre as Associações e nas dificuldades de participação das famílias.

6.3.2 EFAs implantadas na última década no Estado

As EFAs pioneiras no Estado localizam-se todas próximas umas das outras, com uma distância máxima entre as mais distantes de, aproximadamente, 170 quilômetros. As regiões onde situam os Centros possuem perfis sociopolíticos e tecnoprodutivos bem próximos entre

si. Já os três novos Centros que surgiram na última década (Regiões de números 5, 6 e 7 da Figura 33) estão distribuídos em regiões com acentuadas diferenças entre elas. Enquanto a EFA Dom Antônio Possamai está localizada na mesma região dos demais Centros pioneiros, a EFA Vale do Guaporé e EFA Jean Pierre de Mingan, situando a Sudoeste e Noroeste do Estado de Rondônia, respectivamente, distam entre si, aproximadamente, 900 quilômetros, considerando as principais rodovias que ligam os Estados de Rondônia e Acre. O Quadro 15 mostra as principais características de cada Centro Educativo implantados recentemente no Estado.

A primeira a iniciar as atividades foi a EFA Vale, localizada em uma região conhecida como Vale do Guaporé⁵⁹, no ano de 2006. O Vale do Guaporé foi uma região muito disputada pelos espanhóis e portugueses na conquista das áreas definidas pelo Tratado de Tordesilhas no final do século XV, que definia os limites das terras latinas entre os dois colonizadores. O mesmo ocorreu durante o século XVIII, durante a corrida pelo ouro e outras riquezas naturais. Sendo, contudo, esquecida nos séculos seguintes, quando o Estado de Rondônia passa a ser ocupado pelas rodovias (principalmente via BR 364) e não mais pelas hidrovias como tinha sido até então.

Quadro 15 – Características das EFAs Implantadas Recentemente em Rondônia. (Continua)

Aspectos Centros	EFA Vale do Guaporé	EFA Jean Pierre de Mingan	EFA Dom Antônio Possamai
Especificidades	Região em desenvolvimento produtivo no Estado; Região com crescimento populacional recente; Insistência da Dona Aurora; distância do centro urbano; rotatividade de monitores.	Região pouco desenvolvida produtivamente; região com crescimento populacional equilibrado e reduzido; participação do RECA; formação de técnicos em PA; influência histórica de convívio com a floresta.	Região com desenvolvimento produtivo consolidado no Estado; região com estabilidade populacional; Domínio da PA pelos fundadores de outras EFAs; Participação de egressos.
Atores iniciais e futuros aliados	STTRs; CEBs e Igreja Católica; AEFARO; comércio local.	RECA; influência direta de agentes financiadores (PETROBRAS, MLAL, AGZ, Natura); produtivos (IMAFLOA, PESACRE, EMBRAPA) e técnicos (AEFARO, Natura, INPA).	Associações de produtores; AEFARO; paróquias; PT; CEBs.
Objetivos específicos e gerais	Possibilitar formação aos jovens da região; fortalecimento político da agricultura familiar.	Formação de lideranças; preservação ambiental e subsistência.	Manter os jovens na região sem precisar que fossem para outras regiões ou Estado; melhorar a produção da

⁵⁹ Composta pelos municípios de Guajará-Mirim, São Miguel do Guaporé, Seringueiras, Costa Marques e São Francisco do Guaporé.

(Conclusão)

			propriedade familiar.
Criação de deslocamentos e manutenção de inscrições	Melhoria da infraestrutura (emendas parlamentares); busca pela filiação à AEFARO.	Base associativa sólida; diversificação dos seguimentos de atuação (associativo, educacional, produtivo etc.).	Implantação do Centro depois de décadas de articulação; parcerias com a AEFARO.
Forças da Associação EFA	Baixa procura pelas famílias e jovens; pouca contribuição dos órgãos públicos locais; influência da FETAGRO.	Participação financiada da Igreja Católica e outras entidades; preservação dos recursos naturais; capacidade associativa e de articulação política; transparência na gestão das Associações; parcerias com seguimentos organizacionais financiadores.	Conhecimento em PA; participação de egressos em PA; parcerias com os STTRs; condição financeira das famílias.
Efeitos gerados pela criação da Associação EFA (resultados)	Reconhecimento da qualidade e resultados alcançados; oferta de técnicos para os órgãos de assistência da região.	Influência da organização pelas demandas atuais em sustentabilidade; melhoria econômica por meio da preservação ambiental.	Implantação da EFA; pouca infraestrutura física; curso diferenciado (Agroecologia).

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da década de 1990, quando as estradas melhoram e a criação de gado bovino se intensifica no Estado, a região passa a ser muito procurada, principalmente, pelo baixo valor da terra, pelas boas condições físicas para a prática da bovinocultura e pelas possibilidades de escoamento da produção. Isso somado aos custos cada vez mais elevados das explorações agrícolas em outras regiões, como ocorreu na região central do Estado.

O município de São Francisco do Guaporé, onde está localizado o Centro Educativo, foi emancipado somente em 1995. Com uma ocupação recente e rápida, apesar das poucas condições de saúde, educação e transporte, principalmente para as populações rurais, a localidade se tornou, na última década, uma das mais promissoras para a produtividade da agricultura de Rondônia. Transferindo as produções típicas da agricultura familiar, como o inhame, abóbora e melancia, para monoculturas como bovinocultura, rizicultura e outras.

A formação social do Vale do Guaporé ocorre, basicamente, como em outras regiões do Estado em, pelo menos, quatro grupos socioculturais diferentes. Além dos indígenas, os quilombolas, descendentes de escravos da época do período colonial, com comunidades bem demarcadas e subsistindo da agricultura familiar, pesca e caça artesanais. Um contingente significativo de investidores do próprio Estado em busca de aumento de capital por meio da aquisição de terras e implantação de monocultivos. E os imigrantes de outros Estados, sem terra e em busca de obtenção de melhores condições de vida para suas famílias. Com uma ocupação, até certo ponto, desenfreada na última década pelas explorações dos recursos naturais das propriedades agrícolas, fortes embates tem ocorridos entre agricultores e as comunidades indígenas, ambos reivindicando para si a posse de terras da região.

Além da posse de terras, outras reivindicações, como as educacionais, têm sido constantemente realizadas. As famílias oriundas, principalmente, da agricultura familiar, organizadas em sindicatos, associações rurais e vinculadas às CEBs, são os principais atores articuladores da PA na região. Mobilizadas pela Igreja Católica, várias lideranças locais, com destaque para uma agricultora familiar conhecida como “Dona Aurora”, realizaram visitas à outras EFAs e, em 2004, constituem juridicamente uma associação. Com a Associação, problematizações e interessamentos diversos são realizados para construção do Centro Educativo.

Apoiados pela AEFARO, principalmente com relação à formação das lideranças, monitores e outros agentes locais, como já tinha acontecido até então na constituição da Associação e na elaboração dos processos legais de autorização do Centro Educativo junto ao CEE, a EFA passa a aplicar a PA. Com uma distância considerável (55km) da sede do município mais próxima e as dificuldades financeiras para pagamento de salários e de melhoria das condições físicas, a rotatividade de pessoal passou a ser um dos principais entraves para aplicar satisfatoriamente, conforme exigência da AEFARO, os instrumentos metodológicos da PA no Centro.

Mesmo após vários anos de funcionamento da EFA Vale, as dificuldades continuaram existindo em escala considerável. Apesar do apoio de lideranças políticas locais e estadual, apoio da AEFARO, de representações sindicais e do próprio comércio local, a Associação não conseguiu estabilidade financeira, de infraestrutura e de pessoal. O número de alunos também ao longo do tempo não foi satisfatório conforme esperavam as lideranças fundadoras do Centro. Nos últimos anos tem havido dois movimentos dentro da Associação. Um para que o Centro encerre as atividades e outro em que algumas famílias, monitores e alunos, insistem em continuar as atividades. Com poucas condições materiais, equipes de trabalho reduzidas, baixo número de alunos e poucas condições financeiras, A EFA Vale do Guaporé tem dado continuidade às atividades, sendo geralmente noticiada como umas das principais iniciativas educacionais da Região, se destacando em avaliações nacionais, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras considerações das instituições locais, como a Igreja Católica. Isso tem feito com que a Associação continue investindo em projetos, parcerias e outras atividades para melhorar as condições didáticas e administrativas do Centro Educativo.

A região onde se localiza a EFA Jean Pierre de Mingan difere do Vale do Guaporé tanto geográfica como historicamente. Apesar de ocupações iniciais parecidas nos séculos XVI e XVII, principalmente pelos portugueses e espanhóis na extração do ouro e outras riquezas naturais, na pacificação dos Índios e nas missões religiosas, a região ficou marcada,

nos séculos seguintes, pelos dois Ciclos da Borracha e a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Situada no município de Acrelândia, pertencente ao Estado do Acre, na divisa com Rondônia e Bolívia⁶⁰, a localidade era rota da Estrada de Ferro e influenciada pela extração da borracha e os processos de colonização nos séculos XVIII e XIX e início do século XX.

Com os Ciclos da Borracha⁶¹, a região passa a ser ocupada por, dentre outros, três grupos distintos de exploradores. Os nativos, que eram conhecedores da região e já comercializavam as drogas artesanais (pimenta, cacau e outras); os bolivianos, que subiam o Rio Mamoré, chegando até o Rio Madeira e ocupando as suas margens e; os nordestinos, que adentravam a foz do Rio Madeira, fazendo a ocupação gradativa ao longo do seu curso. Essa exploração constituiu, até meados do século XX em, pelo menos, três formações sociais diferentes. Os seringalistas (proprietários de seringais, geralmente representante de empresas estrangeiras), os trabalhadores de apoio (caçadores, barqueiros e pescadores) e os extratores (seringueiros e caucheiros) (OLIVEIRA, 2001). Esses grupos, somados a novos imigrantes do Sul, Sudeste e Nordeste, atraídos pela preservação e possibilidades de exploração agrícola, constituem, a partir da década de 1970, os agricultores familiares da região.

Impedidos, legalmente, de explorar riquezas naturais como a extração da madeira de lei, como a castanha e outras madeiras, bem como impossibilitados de continuar o desmatamento das áreas nativas, os agricultores iniciaram um processo coletivo de recuperação de áreas degradadas por meio de sistemas agroflorestais. Com patrocínios de órgãos e entidades ambientalistas e de apoio sociais, os agricultores, via associações de produtores, conseguiram recursos e implantaram, ainda na década de 1980, os primeiros sistemas agrícolas consorciados (pupunha, açaí, cupuaçu e árvores nativas). No final da década de 1980 os agricultores iniciaram o Reflorestamento Econômico Consorciado e Adensado (RECA), organização social que envolveu, a partir de então, praticamente todos os agricultores familiares da região em torno da produção dos sistemas agroflorestais e do

⁶⁰ Até início do século XX o Estado do Acre pertencia à Bolívia. Por meio do Tratado de Petrópolis, o Brasil comprou a região e destinou à Bolívia a área próxima a Acrelândia, Extrema e Nova Califórnia (região onde se localiza a EFA Jean Pierre de Mingan atualmente) compreendida entre os Rios Madeira e Abunã, configurando, a partir de então, uma nova divisão geopolítica para a região.

⁶¹ Segundo Oliveira (2001), o primeiro ciclo de extração do látex acontece a partir de 1877 e entra em decadência na década de 1910. Em 2012, quando é inaugurada a Estrada de Ferro, o preço do látex estava em declínio. No período da Segunda Guerra Mundial ocorre o período do segundo ciclo. Nesse período o governo brasileiro recrutou os nordestinos para trabalharem nos seringais, onde ficaram conhecidos como “soldados da borracha”. Nesse período, desenvolveram-se as localidades surgidas no primeiro ciclo. A região, contudo, já era muito visada desde a segunda metade do século XVIII, quando o látex foi reconhecido como substância de valor na Europa e expandido para uso industrial.

beneficiamento das produções das propriedades e das explorações das florestas (sementes, essências aromáticas e outras).

A partir da sua criação, o RECA passou a concentrar a maioria das atividades associativas e produtivas da região. Associativamente, os produtores passaram a discutir os aspectos produtivos das famílias, como também saúde, educação, moradia, transporte e outros aspectos inerentes da localidade. Além de se tornar a principal promotora de ações sociais, ambientais e econômicas da região, o RECA se tornou uma associação de produtores exportadora de produtos regionais como a polpa e manteiga de cupuaçu; sementes e óleo de castanha; hastes, palmitos e sementes beneficiados de pupunha e; frutos e polpa de açaí. Economicamente, diferente do restante do Estado de Rondônia, a região não avançou no desmatamento nem teve predominância a bovinocultura ou outras monoculturas como sua base produtiva. O Reflorestamento consorciado se tornou a principal força econômica, articulado com as ações sociais e ambientais coletivas das próprias famílias agricultoras.

Além de outros aspectos socioambientais, a educação sempre foi uma das prioridades nas reuniões e encontros do RECA, conforme mostram os relatos (DOC. 68). Conhecedores da PA desde o início da década de 1990, além de outras iniciativas como a Escola da Floresta, o RECA passa, aproximadamente, uma década analisando o modelo de escola a implantar na região, decidindo a partir do início da década de 2000, implantar a PA, o que se concretiza no ano de 2010, com a EFA Jean Pierre de Mingan em Acrelândia.

Todas as atividades realizadas pela associação, bem como todo o processo de construção do Centro Educativo, foram e são realizadas por meio de suas diversas parcerias, dentre elas, com o Governo do Acre, o Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA), EMBRAPA-AC, Grupo de Pesquisa e Extensão dos Sistemas Agroflorestais do Acre (PESACRE), Movimento Leigo na América Latina (MLAL), Comitê Católico Contra Fome para o Desenvolvimento no Mundo (CCFD), Agência Alemã de Cooperação Técnica (AGZ), Amigos da Terra, Banco do Brasil, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Instituto de Manejo e Certificação Florestal e Agrícola (IMAFLOA) e AEFARO. Além dessas, O RECA possui parcerias consolidadas com a PETROBRÁS, por meio de apoio organizacional e implantação de novas áreas produtivas e a Empresa Natura do Brasil, que apoia com financiamentos, na certificação florestal, com cursos de capacitação e treinamentos, além da compra da manteiga de cupuaçu, óleo de castanha e outros, como o óleo de cumaru de cheiro, em caráter experimental.

Toda a elaboração e condução dos aspectos técnicos, pedagógicos e administrativos do Centro Educativo foi realizado pelos próprios técnicos do RECA, formados em PA pela

AEFARO, via Formação Inicial de Monitores e ou Cursos Técnicos regulares das EFAs Pe Ezequiel Ramin e Itapirema. Por meio do apoio do RECA e de suas parcerias diretas, a EFA, em atividade desde 2010, têm trabalhado com os próprios filhos dos agricultores e aplicado, de maneira regular, os instrumentos metodológicos da PA, conforme avalia a AEFARO.

A EFA Dom Antônio Possamai, por sua vez, inaugurada somente recentemente, apesar de ser discutida desde a formação das demais EFAs pioneiras, está localizada também na Região Central do Estado e foi formada pela maioria das famílias que, direta ou indiretamente, já participavam das EFAs Vale do Paraíso e Itapirema. Mobilizadas, desde o surgimento das demais EFAs circunvizinhas, as famílias agricultoras sempre se articularam para ter um Centro “mais perto”, como dizem os relatos, e que atendessem as aspirações das organizações locais como STTR, Associações de Produtores, dirigentes municipais, principalmente dos partidários do Partido dos Trabalhadores (PT) e outras lideranças das CEBs. Todo o processo de elaboração dos projetos de captação de recursos, pedagógicos e o funcionamento posterior ao seu início, tem sido feito acompanhado pela AEFARO, principalmente por intermédio de sua Coordenação Pedagógica e da Equipe Pedagógica Regional. A Associação responsável pelo Centro já inicia as atividades filiadas a AEFARO, sendo que as demais, da EFA Vale do Guaporé e da Jean Pierre Mingan, ainda estão em processo de filiação.

6.3.3 Regiões que não possuem Centros Educativos

As demais localidades já possuem associações juridicamente constituídas ou estão em fase de constituição, não possuindo ainda Centros Educativos em funcionamento. A Associação da embrionária EFA Manoel Ribeiro está localizada no extremo sul do Estado. A Associação da EFA Flor do Amazonas está situada no extremo norte, na região próxima à Capital, Porto Velho. A Associação do Vale do Jamari Dom Orione, situa-se no município de Buritis, no Centro Noroeste do Estado. Iata é um distrito do município de Guajará-Mirim, localizado entre as regiões do Vale do Guaporé e a Região Norte do Estado, nessa região não há Associação juridicamente formada para implantação da PA, mas as discussões a mais de uma década já ocorrem na região. Essas regiões caracterizam-se, por serem, umas com relação às outras, situadas em regiões distantes e com geografias muito diferentes, bem como possuem formações sociopolíticas bem distintas. O Quadro 16 mostra as principais características de cada Associação articulada para implantação da PA em Rondônia.

Quadro 16 – Características das Associações EFAs em Implantação em Rondônia.

Aspectos Associações	Associação Flor do Amazonas	Associação Manoel Ribeiro	Associação Dom Orione	Mobilização de Iata
Especificidades	Atividades rurais alternativas à agricultura; implantação de assentamentos na região; famílias conhecedoras da PA; ausência de financiamentos.	Região ocupada recentemente; Forte mobilização social; conflitos agrários; diversificação de parcerias.	Região em zona de transição no Estado; região em formação sociopolítica; ausência de educação técnica na região; ausência de financiamentos.	Pouca mobilização social; interesse de órgãos públicos; Indisponibilidade de instalações físicas.
Atores iniciais e futuros aliados	Famílias; Associações socioambientais; INCRA; Governo do Estado; Santo Antônio Energia.	Associações de produtores; CPT; MST; MPA; STTRs; INCRA; FETRAGRO; AEFARO; prefeituras locais.	STTRs; Associações de Produtores Rurais; Ordem dos Orionitas da Paróquia Santa Marta; Governo do Estado, Prefeitura de Buritis; AEFARO.	Prefeitura Local, Governo do Estado; Associação de moradores.
Objetivos específicos e gerais	Atender as demandas educacionais dos assentamentos; melhorar as políticas agrícolas para a região.	Capacitar os jovens para permanecer na propriedade; Resistir ao avanço do “agronegócio”.	Capacitar os filhos dos agricultores; melhorar as condições socioeconômicas da região.	Aproveitar instalações físicas; implantar educação profissional na região.
Criação de deslocamentos e manutenção de inscrições	Mudanças nas articulações locais (do Governo do Estado para o Consórcio Santo Antônio Energia); criação da Associação EFA; parcerias para construção da EFA.	Criação da Associação EFA; manutenção da capacidade de articulação; manutenção de uma “ideologia”; Participação da AEFARO.	Criação da Associação EFA; articulações da Igreja e Associações de produtores; mudança nos atores direcionadores da PA; participação da AEFARO.	Aproveitar obra pública e criar Educação Profissional; proximidade com AEFARO.
Forças da Associação EFA	Mobilização das famílias; apoio externo (Santo Antônio Energia e Governo do Estado); ausência de apoio local (prefeituras) (fraqueza).	Capacidade de mobilização social; as parcerias, principalmente com as prefeituras; participação de órgãos de assistência técnica como EMATER.	Participação da Igreja Católica; Conhecimento do Governo do Estado; desconhecimento da PA (fraqueza).	Participação da Prefeitura; desarticulação das famílias rurais (fraqueza).
Efeitos gerados pela criação ou mobilização da Associação EFA (resultados)	Destaque para os problemas da região; direcionamento de recursos (Compensação); direcionamento para a agricultura familiar.	Consolidação da influência dos agricultores; mobilização em torno da educação rural.	Influência junto ao Governo do Estado; destaque para os problemas educacionais da região.	Discussão sobre a demanda por educação na região.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A região onde se localiza a Associação da EFA Flor do Amazonas, com sede no Município de Candeias do Jamari, historicamente, por localizar-se na região Centro Norte do

Estado, se desenvolveu, principalmente, a partir do início do século XX, quando os pioneiros e remanescentes do primeiro Ciclo da Borracha se instalaram próximos à Vila do porto velho, às margens do Rio Madeira, onde futuramente veio a se tornar a Capital do Estado. O crescimento inicial da região foi impulsionado por dois outros fatores nas décadas seguintes. A instalação da linha telegráfica, pela expedição comandada pelo Marechal Cândido Rondon e, que se tornou, futuramente, o principal traçado rodoviário do Estado. E o segundo Ciclo da Borracha, com a grande imigração de trabalhadores de outros Estados, principalmente do Nordeste brasileiro, sedimentando o processo de ocupação da região.

Ao longo das décadas seguintes, com um solo pobre em nutrientes e com pouca capacidade de exploração agrícola, as práticas das famílias se concentram, principalmente, na produção de subsistência e produtos com poucas exigências nutricionais, na pesca artesanal e exploração de recursos naturais, como a Madeira de Lei. Pela baixa capacidade produtiva da região, a agricultura familiar, até a década de 2000, não se desenvolveu como em outras regiões do Estado, tendo um número significativo de produtores que conciliavam a agricultura com outras atividades, como o emprego assalariado e a pesca. Outra característica dessa região é a debilidade na prestação de serviços essenciais para a Agricultura Familiar, devido, dentre outros aspectos, ao baixo fluxo de arrecadação de impostos, dependendo quase que exclusivamente de repasses dos governos Estadual e Federal. Os órgãos públicos municipais apesar de serem os principais proponentes de obras de infraestrutura dos programas constitucionais que apoiam o desenvolvimento da região, pouco são os registros encontrados de ações de apoio e fortalecimento da agricultura, como um todo.

No final da década de 2000, outros dois eventos alteraram a demografia da região. A construção das usinas hidrelétricas Santo Antônio e Jirau, principalmente a Santo Antônio e a ocorrência das implantações de vários assentamentos rurais. Esses eventos influenciaram significativamente na definição da criação da Associação EFA e expectativa de criação do Centro Educativo, somada à garantia do Governo do Estado em assumir a aplicação da PA na região. Várias famílias assentadas já conheciam do interior do Estado a PA, o que fomentou nas articulações locais a possibilidade de resolver o problema educacional dos assentamentos por meio da criação de uma EFA. Além disso, como a região está localizada próxima à construção das Usinas, recursos destinados às Compensações⁶² foram prometidos para

⁶² A Compensação Financeira pela Utilização dos Recursos Hídricos para Fins de Geração de Energia Elétrica (CF) foi instituída pela Constituição Federal de 1988 e trata-se de um percentual que as concessionárias de geração hidrelétrica pagam pela utilização de recursos hídricos. 45% dos recursos são destinados aos Municípios atingidos pelos reservatórios das Usinas Hidrelétricas (UHE's), enquanto que os Estados têm direito a outros 45%. (<http://www.aneel.gov.br/area.cfm?idArea=42>).

construção do Centro tanto pelo Governo do Estado como pela Coordenação de Assistência Social do Consórcio Santo Antônio Energia às famílias rurais assentadas. De modo geral, essas famílias, já organizadas em Associação, mobilizam, além das organizações citadas, outros parceiros e instituições públicas e privadas para construção do Centro para iniciar com a PA na região o mais breve possível.

A região do Cone Sul, onde está formada a Associação que busca implantar a EFA Manoel Ribeiro, localizada no Sul de Rondônia, difere historicamente do Norte do Estado. A ocupação da região ocorre, de maneira mais acentuada, somente a partir da década de 1970, quando o INCRA intensifica os processos de demarcações e assentamentos. Até então, desde que a Expedição Rondon tinha feito as primeiras aberturas pela floresta, poucas famílias tinham se aventurado pela região, sendo até 1950 praticamente inexistente sua ocupação. Com as primeiras demarcações na década de 1960, famílias pioneiras começam a introduzir lavouras de café e outras culturas anuais, gerando um processo lento de aberturas de áreas e introdução da agricultura. A partir de 1970, as vilas começam a crescer, devido a ocupação das áreas rurais para implantação da agropecuária, gerando os primeiros conflitos de terra entre os grandes grupos exploradores de Madeira e produtores rurais com os pequenos agricultores, que ocupavam, geralmente, áreas já demarcadas pelos grupos empresariais.

Da década de 1980 até início da década de 1990 ocorreram as principais emancipações dos municípios da região, consolidando a ocupação e principalmente o desenvolvimento agrícola. Por outro lado, os conflitos agrários continuaram, mesmo com os avanços jurídicos e fiscais por meio da criação dos municípios. Com um movimento muito atuante de organizações sociais como a CPT, o MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), os STTRs e a recém-criada Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRO) (1993) e dezenas de Associações de Pequenos Agricultores, muitas áreas rurais são exigidas e ocupadas para reforma agrária. A ocupação mais conhecida foi a da fazenda Santa Elina, em que um conflito entre seguranças da fazenda e policiais e agricultores resultou em dezenas de mortos, no dia 9 de agosto de 1995. O conflito ficou internacionalmente conhecido como o “Massacre de Corumbiara”, nome do município em que a batalha ocorreu. Além do Massacre, muitas mortes ocorreram nesse mesmo período, sendo o agricultor Manuel Ribeiro, nome dado ao Centro, morto violentamente em novembro do mesmo ano, vítima dos mesmos conflitos agrários.

Entre os embates, ocupações e mortes, a região se tornou uma das regiões do Estado com o maior número de assentamentos. Mesmo com os programas federais de reforma agrária e outros meios de aquisição de propriedades rurais, na atualidade ainda as organizações

sociais rurais estão em constantes embates com grandes grupos proprietários de terra. Nos últimos anos tem havido um intenso movimento das organizações rurais em implantar a PA como um “instrumento de libertação do latifúndio” e garantir a “permanência dos jovens rurais nas suas propriedades para não serem tomadas pelo agronegócio”, como citam alguns relatos. Na implantação do Centro Educativo, mais especificamente, outras organizações estão envolvidas, dentre elas, a AEFARO, EMATER, representações políticas dos municípios circunvizinhos e do próprio Governo do Estado.

A Associação de implantação do Centro Dom Orione está localizada no Vale do Jamari, com sede no município de Buritis. O Vale abrange um conjunto de municípios que compõe uma zona de transição entre a Região Central, essencialmente agrícola; o Vale do Guaporé e Mamoré, caracterizado pela pouca exploração agropecuária e pela base do extrativismo e pesca e; pela Região Norte, caracterizada por ser uma área com pouca vocação produtiva, com as influências da Capital do Estado e pelos Ciclos da Borracha no início do século XX. A formação populacional do Vale do Jamari ocorre a partir, principalmente, da década de 1980, com a emancipação política dos municípios na década seguinte.

As propriedades rurais foram formadas, geralmente, pelos Projetos de Integração e Colonização (PICs) do INCRA, pela aquisição direta de agricultores de outras regiões e pelos processos de ocupação e assentamentos. As áreas urbanas constituem em cidades de pequeno porte, com heterogêneas formações étnicas e pouca infraestrutura em saúde e educação. A região está em uma zona de transição entre a abertura de propriedades rurais para produção de gado e outras monoculturas, preservação ambiental e agricultura familiar com diversificação de culturas. Possui taxas médias de produtividade na produção agrícola, se comparado a outras regiões do Estado, e têm, cada vez mais, consolidado a introdução de gramíneas para produção de gado de corte e queda nas explorações minerais e florestais, principalmente com a diminuição da extração de madeiras de lei.

A demanda por educação na zona rural da região, principalmente de grau médio e técnico, tem motivado as lideranças locais e essas têm, nos últimos anos, fomentado a criação de um Centro de aplicação da PA. Em final de 2011 foi realizada a Assembleia que constituiu a Associação, conhecida como “Associação da Escola Família Agrícola Dom Orione”, registrada juridicamente em início de 2012. As organizações que têm se destacado na articulação da PA na região são os STTRs, as Associações de Produtores Rurais, a Igreja Católica por meio da Ordem dos Orionitas da Paróquia Santa Marta, o Governo do Estado, a Prefeitura de Buritis e a AEFARO.

A discussão sobre a implantação da PA já ocorre há mais de uma década na região. Todavia, as discussões ao longo do tempo estiveram alternadas entre os diversos atores envolvidos. Principalmente entre os interesses dos agricultores e das Prefeituras locais. Nos últimos anos, por meio de uma participação mais efetiva da AEFARO nas articulações técnicas, pedagógicas e administrativas e o fomento do Governo do Estado nas definições políticas e estruturais de definição do Centro, a Associação é criada e as mobilizações em torno da implantação da PA na região se intensificam. O desconhecimento pela PA, a falta de uma mobilização mais coesa e lideranças mais diretas nas articulações locais têm dificultado a implantação.

Com relação a região de Iata, no início do século XX, a região teve uma ocupação mais expressiva e as vilas foram formadas, devido, principalmente, ao tráfego de embarcações pelos Rios Guaporé, Mamoré e Madeira e a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Até hoje, contudo, a região é uma das mais afastadas dos centros urbanos mais desenvolvidos e o acesso rodoviário ainda é pouco usado. Caracteriza-se também por ser uma região com baixa densidade demográfica e com extensas áreas preservadas. A agricultura é pouco desenvolvida, com populações rurais subsistindo basicamente da pesca, extrativismo e produção agrícola de subsistência.

O Distrito, afastado da sede do município, não possui ainda acesso a educação formal técnica, principalmente para os filhos das famílias rurais. Por meio das autoridades públicas local e órgãos de assistência técnica, desde o início da década de 2000 tem havido contatos com a AEFARO e outras EFAs no Estado para implantação de um Centro Educativo na região. Entre as autoridades locais, a mobilização se intensifica quando um moderno prédio construído para servir de Hotel Escola para a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) não é usado para o fim que foi construído devido a falta de conclusão da obra.

[...] aquele prédio, é, é uma situação muito complicada, a terra que foi construída é uma terra da união, foi construído com dinheiro da SUFRAMA [Superintendência da Zona Franca de Manaus], que é uma emenda da.. do Ralp, da... Marinha Ralp, mais do Valdir Ralp, e que era para repassar isso para Unir, era para construir uma quantidade x de, de infraestrutura mas não deu para construir tudo, o que aconteceu, prestaram conta do foi construído, mas o dinheiro acabou sem dar conta de construir todo o projeto, então a prestação de conta não foi aprovada, a prestação de contas não ficando aprovada, a estrutura física ficou de certa forma alienada (TÉC. GOV. EST., ENTREVISTA,).

Com a não utilização do prédio pela UNIR, as autoridades locais estiveram negociando as instalações já concluídas para implantar um Centro de Educação Profissional baseando-se na PA. Contudo, as negociações políticas não avançaram. Enquanto um grupo, dentre eles, representações da SUFRAMA, mantém o interesse em destinar o prédio para a

implantação do Centro, outros, como os parlamentares responsáveis pelas emendas, interessam em resolver os problemas jurídicos, terminar a obra e destina-la para o fim que foi iniciada. Por outro lado, não foi constituída uma Associação para conduzir o processo de formação da PA na localidade, sendo até o momento, conduzido, principalmente, pelas representações públicas municipais.

6.4 Considerações finais sobre a translação da PA no estado de Rondônia

Como visto, as associações de atores que promovem a PA, seja na sua expansão no Brasil ou mais especificamente em Rondônia, fazem isso a partir de um conjunto característico de aspectos, corroborando àqueles identificados na formação e expansão da PA na realidade francesa. Um primeiro aspecto a ser ressaltado são as problematizações que movem a formação de cada Associação analisada para aplicação da PA. São as problematizações iniciais que possibilitam que as mesmas sejam criadas e o processo de implantação da PA seja realizado. Essas problematizações acontecem tanto como especificidades da localidade onde ocorre a demanda pela implantação do Centro, como por exemplo, a falta de educação para os jovens rurais, como pode se apresentar como generalidades a serem perseguidas, como é o caso do anseio das Associações em obter ‘desenvolvimento sustentável’. A Figura 34, na primeira linha, destaca essas problematizações.

Outro aspecto que destaca-se, ao analisar o conjunto de Centros implantados ou que estão em processo de implantação no Estado de Rondônia, são as especificidades de cada uma das Associações EFAs analisadas. As análises mostram que cada EFA atua a partir de um conjunto de especificidades que dizem respeito unicamente à seu respeito, não podendo ser extrapoladas, a priori, para outras associações, mesmo sendo essas também Associações EFAs. A participação da Igreja Católica, por exemplo, praticamente existente em todos os casos analisados, não constitui, todavia, considerando a mobilização que está ocorrendo em Iata, em algo específico daquela localidade. Contudo, essa especificidade, pelo número de vezes em que ela aparece na observação e nos relatos, deve ser considerada relevante na formação e expansão da PA. Outras estão destacadas na segunda linha da Figura 34.

Outro aspecto identificado são os diversos atores que estão envolvidos nas Associações EFAs. Alguns presentes em todos os casos analisados, como foi o caso da presença das famílias e o papel relevante dos monitores e jovens internamente ao Centro Educativo. Outros específicos

de cada Associação EFA, como foi o caso do conjunto de atores técnicos, econômicos e produtivos da EFA Jean Pierre Mingan.

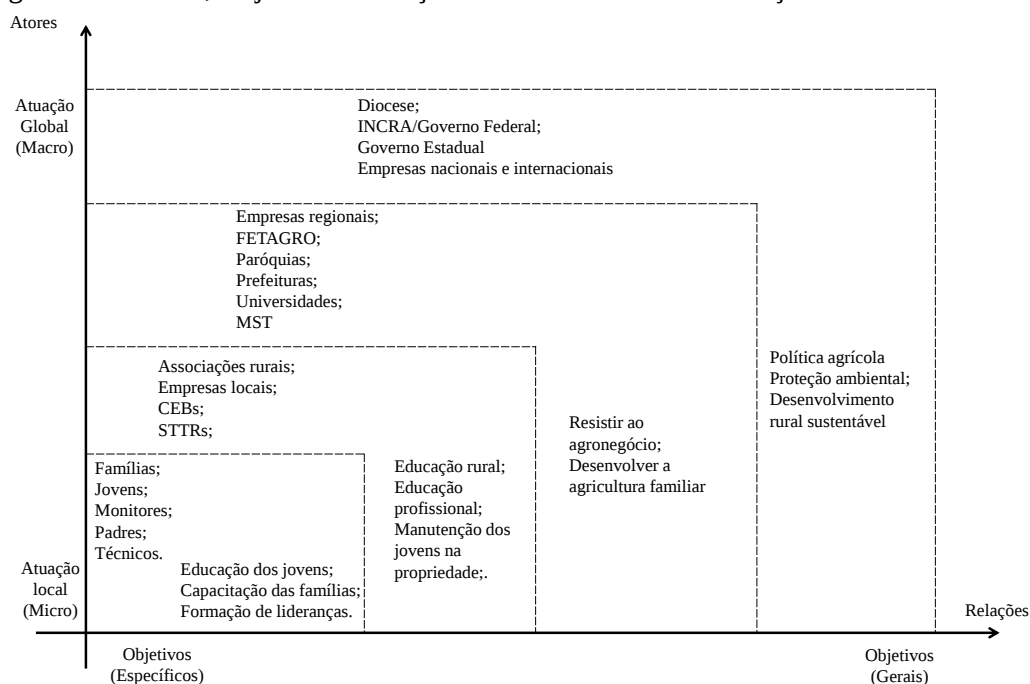
Figura 34 – Problematizações que Influenciam na Formação de Associações.

Problematizações que movem a formação da Associação	• Falta de educação para os jovens rurais; • Diminuição das condições de pobreza das famílias; • Influência da Igreja Católica nas CEBs e Associações Rurais; • Melhoria da baixa produtividade das propriedades rurais; • Superação dos monocultivos e da presença do latifundiário; • Desenvolvimento sustentável da região.	↑ Específicas ↓ Gerais
Especificidades que caracterizam cada Associação EFA	• Características locais em que a PA é implantada; • Mobilização e atuação das famílias; • Envolvimento e atuação das CEBs; • Formação e responsabilização das lideranças; • Presença de financiadores na implantação e condução da PA; • Capacidade de domínio da PA pelos atores;	↑ Locais ↓ Globais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em todas as EFAs analisadas, outro fator preponderante são os objetivos que movem as relações dos atores identificados e relacionados na pesquisa. Alguns então em âmbito micro, como é o caso da formação dos jovens, da capacitação das famílias e da formação das lideranças, outros são de âmbito macro, ou seja, dizem respeito a aspectos como política agrícola, proteção ambiental e desenvolvimento sustentável como um todo. A Figura 35 mostra esses objetivos e relações identificadas nas Associações EFAs estudadas, a partir dos atores identificados.

Figura 35 – Atores, Objetivos e Relações Identificadas nas Associações EFAs.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi identificado também que os atores promotores dos Centros Educativos de aplicação da PA estão em constante movimento. Há sempre desafios a serem superados, problemas a serem resolvidos e inscrições a serem asseguradas. As questões financeiras geralmente se apresentam como o principal desafio. A “proibição” de cobranças de mensalidades às famílias e falta de convênios regulares impõe, aos Centros, um desafio constante de sobrevivência. Além das questões financeiras, que se apresenta como uma peculiaridade da maioria dos CEFFAs relatados, seja em Rondônia, no Brasil ou até mesmo na França, cada Centro possui problemas a serem superados que os fazem movimentar cotidianamente na busca por soluções, como é o caso da melhoria da infraestrutura física, melhoria da base associativa, desconhecimento da PA por parte dos “parceiros” e muitas outras que dinamiza o movimento constante dos envolvidos e, conseqüentemente, no delineamento da PA. A primeira coluna do Quadro 17 destaca os principais deslocamentos identificados nas Associações EFAs do Estado de Rondônia.

Quadro 17 – Principais Deslocamentos e Inscrições Localizadas nas Associações EFAs.

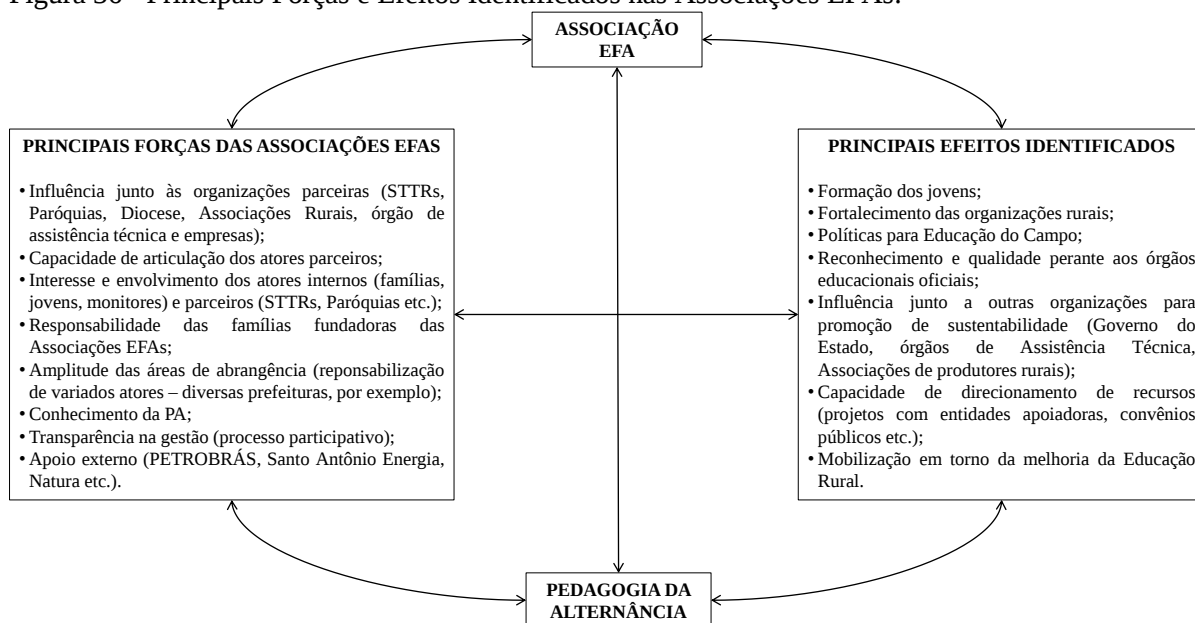
Deslocamentos em Destaque	Principais Inscrições
• Busca contínua pela captação de recursos; • Busca contínua pelo reconhecimento da PA tanto local como globalmente; • Busca contínua por apoios de atores parceiros (Governos, prefeituras, órgãos de assistência técnica e outros); • Mudanças de cursos oferecidos; • Mudanças nas bases associativas (como a desfiliação da EFA Pe Ezequiel Ramin).	• Fortalecimento das CEBs, assentamentos etc. • Implantação das Associações e Centros Educativos; • Definição do jovem como participante de sua formação; • A família como responsável pelo Centro Educativo e participante da formação do jovem; • Criação de órgãos de apoio (MEPEs, Regionais, equipes administrativas e pedagógicas etc.); • Aplicação cotidiana da PA;

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por outro lado, na medida em que os deslocamentos acontecem, um conjunto de inscrições possibilita e estabiliza o cotidiano dos atores, tanto da Associação EFA, como do próprio Centro Educativo como um todo. A própria condição de criação de uma Associação, constituída juridicamente, é uma inscrição que assegura que os pontos de passagens obrigatórios sejam passados por ela. Essas e outras inscrições estabilizam a continuidade, tanto de implantação, como de funcionamento, do Centro Educativo. A ausência dessas inscrições, como é o caso da não criação da Associação EFA de Iata, dispersa as relações e os objetivos deixam de serem alcançados. As inscrições tornam-se, como visto pela própria existência dos Centros Educativos, centros de cálculos que assegura a passagem de todos os envolvidos aos mesmos pontos obrigatórios. A segunda linha do Quadro 17 destaca como essas inscrições estão presentes nas Associações EFAs analisadas.

Outro aspecto identificado diz respeito às forças das Associações EFAs. A sobrevivência das EFAs está condicionada à sua capacidade de influenciar, seja na obtenção de recursos para implantação e funcionamento dos Centros, por meio do convencimento político e legal de patrocínio à diversos parceiros, como empresas e órgãos públicos, seja pedagogicamente, pelo reconhecimento de instituições como o CEE na validação da PA como educação formal, além de muitas outras influências que definem a possibilidade de continuidade de existência das EFAs. As principais forças identificadas estão relacionadas no lado esquerdo da Figura 36.

Figura 36 - Principais Forças e Efeitos Identificados nas Associações EFAs.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Além disso, essas forças estão diretamente implicadas aos efeitos gerados pela atuação dos próprios Centros. É por meio de suas atuações e capacidade de influenciar que é possível obter formação dos jovens, mobilização em torno da melhoria da Educação Rural e muitos outros efeitos que estão diretamente implicados à participação das EFAs nas localidades e regiões em que são implantados. Contudo, conforme discutido na TAR, não é possível presumir que a influência dos CEFFAs, como um todo, geram os efeitos relatados, mas que há uma relação recíproca entre os resultados gerados e as influências (forças) percebidas na análise das Associações estudadas (o lado direito da figura 36 mostra os principais efeitos identificados). Talvez os próprios Centros sejam efeitos das translações das associações geradas pelas mobilizações diversas dos atores específicos de uma localidade e das influências externas a eles.

7 EXPANSÃO DA PA NO ESTADO RONDÔNIA

7.1 Problematizações iniciais de expansão da PA

A partir da última eleição, em 2010, o Governador eleito no estado de Rondônia definiu uma política específica para educação do campo. Dentre as suas principais ações estava a melhoria da oferta de ensino técnico de qualidade para a zona rural e, baseando-se dentre outras ações, na oferta da PA, com cursos técnicos profissionalizantes para todas as regiões do Estado. No dia 22 de dezembro de 2010 o próprio Governador relatou sua pretensão. Disse ele,

[...] Nesta viagem à Bahia dei com a cara numa escola rural, município de Igrapiúna⁶³, chamada Escola Casa Jovem. Até aí tudo bem, uma escola, como tantas outras mil escolas que tem neste país. Só tem uma coisa, ela é diferente. Recentemente, ganhou o prêmio nacional do MEC pela excelência da gestão. É uma escola rural, em regime integral, no sopé de um vale, atende a vários municípios, fica na área de uma fazenda, meio da Mata Atlântica. A diferença é a gestão. O currículo é feito ali mesmo. Tem um “círculo de leitura”, que faz parte da grade. Vi os meninos recitarem poesias – Ferreira Gullar, Fernando Pessoa, Carlos Drummond, Cecília Meireles, Castro Alves e outros. Na maior arte. Tudo limpo, biblioteca com 2000 livros, quadras esportivas, pais e mães no conselho escolar, tudo bem participativo mesmo. E o mais importante, as duas coisas, ensino médio convencional no extraturno curso profissional – em vários setores, inclusive, panificação. Ela é do estilo Escola da Família e em Rondônia é chamada Escola Família Agrícola (EFA). O Diretor Francisco Cruz do Nascimento será convidado por mim para falar em Rondônia sobre o modelo. Justamente este dito cujo, que eu desejo implantar no ensino rural do Estado de Rondônia. Vi com meus olhos o que desejo. Vi com meus olhos que é possível. Vi com meus olhos que tudo pode ser diferente. Vi no interior da Bahia (GOVERNADOR, DEPOIMENTO, DOC. 97).

Uma de suas primeiras atividades foi instituir, logo após a posse, um grupo de trabalho para dar início a expansão da PA (Figura 37). A justificativa dessas ações se dava, pois, para o próprio Governador, “[...] o modelo adotado pelas Escolas Comunitárias Agrícolas propicia uma contribuição considerável para educação, realizando uma transformação na formação dos jovens e adultos no campo, para tanto a necessidade de adoção do mesmo modelo para implantação da rede de ensino estadual” (GOVERNADOR, DEPOIMENTO, DOC. 87). Além disso, para ele, “[...] é mister que o Estado, além de se preocupar em criar escolas para atender aos jovens do campo, ampare as já existentes com apoio técnico e repasses financeiros contribuindo para sua melhoria”.

⁶³ A PA praticada nesse Centro Educativo foi escolhida como umas das 13 experiências em TS para compor a carta final da Oficina do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), realizada em novembro de 2012, em Brasília (ANEXO A).

Figura 37 – Implantação do Grupo de Trabalho para Expansão da PA em Rondônia.



Fonte: Governo do Estado de Rondônia (DOC. 94).

Investir na PA solucionaria dois problemas graves no Estado, a demanda por educação e emprego, simultaneamente. O principal argumento era que

Temos um ensino médio de péssima qualidade como no resto do país. O ensino médio brasileiro é muito ruim, é caótico de ponta a ponta. A alternativa é que fazemos uma sincronia entre o ensino tradicional ruim e o ensino profissional, de forma que o aluno possa aprender uma profissão e ir trabalhar. É isso que estamos perseguindo, com as escolas de alternância na zona rural, para formar o agricultor, e na área urbana, técnicos, de acordo com a demanda do próprio estado (GOVERNADOR, DEPOIMENTO, DOC. 95).

A principal ação após criação do grupo de trabalho foi a realização, no âmbito do Governo Estadual (GE) e Conselho Estadual de Educação (CEE), de uma Audiência Pública para debater sobre as políticas de Educação do Campo. Para a Presidência do Conselho

Estadual de Educação, “[...] queremos direcionar a audiência pública para os profissionais que atuam nos movimentos sociais e entidades civis organizadas que têm na educação do campo o seu foco principal. Para tanto, vamos promover um amplo debate sobre o setor” (PRESIDENTE DO CEE, DEPOIMENTO, DOC. 96). Na referida audiência, as EFAs em funcionamento no Estado apresentaram suas experiências em Educação do Campo a partir da aplicação da PA. Ao final de 2011 estava divulgado, para todo o Estado, o propósito da nova Gestão em implantar a PA como alternativa à Educação tradicional na Zona Rural do Estado.

7.2 Interessamentos iniciais de reaplicação da PA

O ano de 2012 iniciou com várias ações relacionadas à expansão da educação profissional no Estado de Rondônia. Além de ações governamentais, houve vários encontros entre o Governo e a sociedade civil organizada, principalmente com a AEFARO, sobre a expansão da PA. Uma das discussões que mais se fez presente nas pautas desses encontros foi a Lei que institui o apoio do Governo às escolas comunitárias. Um depoimento de um técnico designado pelo Governo para esse fim relata as primeiras definições no início de 2012. Para ele, “[...] é então, as discussões gerais aqui de educação do campo, (...) a ideia era implantar várias escolas técnicas, é... e aí, pra gente, precisava de algumas ações, né, uma primeira ação, foi feita, que foi criar uma Lei de aporte a recursos pra essas escolas, sobre a Lei foi feito” (TÉC. GOV. EST. (1), ENTREVISTA, N. 10).

A Lei que o técnico faz referência é a Lei Estadual N. 2688 que institui o “Programa Escola Guaporé de Educação do Campo”. Lei essa que as organizações vinculadas à PA no Estado já vinham negociando sua aprovação com gestões anteriores, conforme relata um técnico da AEFARO, “[...] Essa lei é sonho resultado de vinte anos de trabalho árduo, incansável por parte das diretorias da AEFARO” (TÉCNICO, DEPOIMENTO, DOC. 67).

Para aprovação da Lei houve a participação de muitos atores de segmentos organizativos diferentes do Estado. Várias organizações de assistência técnica, movimentos sociais, AEFARO, Governo e outras iniciativas da sociedade civil estavam envolvidos nas definições dos conteúdos da Lei e na sua aprovação. Uma pessoa envolvida de uma organização social fala sobre a participação ampliada nas reuniões e outros encontros.

[...] é... a AEFARO, as escolas, e os movimentos sociais, quais são os movimentos sociais, o MST, MPA, CPT, FETAGRO, é onde, é os movimentos que estão querendo encampar, ou seja, o processo de educação do campo, mas quem, mas SEDUC, SEAGRI, é.. [...] secretaria de educação, enfim, SEDUC, porque são os órgãos que, certa forma, são os parceiros diretos nessa... na busca por uma identidade da educação do campo (EX. RED. CEFFAS, ENTREVISTA, N. 14).

Desse modo, nos primeiros meses de 2012, vários são os momentos de problematizações e interessamentos de aliados em torno da inscrição da Lei que institui suporte técnico e financeiro às escolas comunitárias no Estado. Como resultado, em 15 de março do mesmo ano a Lei foi aprovada. A mobilização, todavia, continuou entre os diversos atores envolvidos para que houvesse também a sua regulamentação.

[...] é o que nós fizemos na reunião do dia 26, então assim, com o pouco tempo que eu tive, então nós fizemos a reunião do dia 26 de abril, que foi pra trabalhar a regulamentação da lei, que é a 2688 que regulamenta a educação do campo, só que quem tava presente nessa reunião, [...] os órgãos que, certa forma, são os parceiros diretos nessa.. na busca por uma identidade da educação do campo, então o que eu percebi naquele encontro, que mesmo que cada um tenha depois, crie lá seu modelo, partindo desse princípio, mas pelo que menos nós temos um objetivo em comum, que é o que, trabalhar por uma Educação do Campo, agora, cada um vai, lógico, cada um vai [...] aí do seu jeito, mas se a gente for olhar lá no final, todos com o mesmo objetivo, e se nós formos olhar hoje, dentro das escolas, nós temos, uma grande porcentagem dos alunos que faz parte dos movimentos sociais, que é do MPA, que é do MST, e quem é do MPA hoje (TÉCNICO DA AEFARO, DEPOIMENTO, DOC. 67).

A maioria dos envolvidos estava de acordo que a educação do campo caminhava adequadamente a partir das ações que vinham sendo realizadas pela proposta governamental. As próprias organizações sociais entendiam que o Governo conseguiria alcançar seu objetivo de expandir a PA para todo o Estado. Havia o consenso também de que as ações estavam sendo desenvolvidas coletivamente, com cada uma das organizações envolvidas assumindo suas responsabilidades na melhoria da Educação do Campo. O quadro 18 mostra os consensos que estavam sendo criados sobre a participação das entidades na expansão da PA no Estado.

Quadro 18 – Organizações Envolvidas na Expansão da PA em Rondônia. (Continua)

Instituição	Organizações	Papeis Implícitos a Desempenhar na Expansão da PA
Governo do Estado	Executivo	Implantar as novas EFAs no Estado; apoiar as EFAs existentes; investir no desenvolvimento da Educação do Campo.
	SEDUC	Definir os projetos e ações de implantação dos Centros Educativos; Criar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); Criar as Diretrizes para a Educação do Campo no Estado;
	SEAGRI	Apoiar as ações de implantação dos Centros Educativos; Designar técnicos para implantação das atividades agrícolas nos Centros; Coordenar as ações de implantação.
	Setor Jurídico	Orientar as propostas de criação de Leis; uso de recursos e construção de infraestruturas.
	CEE	Orientar os Projetos físicos e pedagógicos dos Centros; aprovar os PPP; dar parecer sobre as propostas de expansão.
	EMATER	Articular as comunidades para implantação da PA; dar suporte técnico às iniciativas de implantação de Centros Educativos; disponibilizar técnicos para atuação nos Centros.
Organizações Sociais	MST	Participar dos Fóruns de Educação do Campo; propor, por meio dos fóruns, diretrizes para as Escolas Comunitárias a serem criadas;
	MPA	pressionar os órgãos públicos para melhoria da Educação do Campo;
	MCC	apoiar a expansão da PA no Estado; apoiar a AEFARO na aplicação

(Conclusão)

Instituição	Organizações	Papeis Implícitos a Desempenhar na Expansão da PA
		técnica e pedagógica da PA no Estado.
	FETAGRO	Articular os sindicatos para mobilização da implantação de Centros nos municípios; participar articulação e proposição dos projetos de Expansão da PA; orientar e acompanhar as ações do Governo do Estado.
	Universidades	Participar da criação de projetos de expansão e universalização da Educação do Campo; propor cursos superiores para ampliação da PA no Estado.
	Associações de Produtores Rurais	Apoiar as CEBs na implantação dos Centros Educativos; mobilizar associados para aderir ao programa de expansão da Educação do Campo.
Igreja Católica	Diocese	Apoiar e realizar projetos de captação de recursos para expansão da PA; mobilizar as paróquias para implantação da PA em suas localidades.
	Paróquias	Mobilizar as comunidades e apoiar os STTRs na implantação da PA nos municípios.
	Projeto Padre Ezequiel Ramin	Dar suporte técnico às propriedades dos novos Centros; participar da elaboração de projetos na aplicação e expansão da PA; orientar as famílias sobre a necessidade de sua participação na implantação da PA.
	CPT	Mobilizar as autoridades locais e estadual para apoiar a implantação da PA no Estado; articular as organizações sociais.
Câmara Legislativa	Assembleia	Aprovar as Leis necessárias para aplicação e expansão da PA; fiscalizar a implantação da PA no Estado.
	Parlamentares	Propor projetos para expansão da PA no Estado; realizar emendas parlamentares para investimento em infraestrutura nos Centros.
AEFARO	Regional	Articular pedagógica e administrativamente os novos Centros; dar suporte técnico para construção dos PPP; orientar, fiscalizar e reconhecer a aplicação da PA.
	Centros Educativos	Formar os parceiros sobre a aplicação da PA; receber visitas, mobilizar monitores, jovens e famílias para participar das articulações de implantação; orientar sobre a PA.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao contrário de lançar um programa próprio de Educação do Campo, como diz um ator participante dos movimentos sociais, “[...] então, qual que foi o propósito do governo, ao invés dele fazer isso sozinho, ele propôs o que, que se junte todo mundo, governo, AEFARO e movimentos sociais, porque fazendo isso, o que seria aí três, quatro embates, lutando por educação do campo, ele juntou tudo num só”. O discurso que se ouvia era que o Governo estava respeitando a base que já existia e, ao contrário de lançar um programa nomeadamente governamental para a educação do campo, são apoiadas as iniciativas já existentes.

[...] fazendo isso, ele não vai ter embate com a questão dos próprios deputados, porque se o governo lança lá um, um programa do Governo pra atender educação do campo, ele poderia ter um embate com a assembleia legislativa, agora ele não vai ter o embate, porque quem encampou isso? A AEFARO e os movimentos sociais, então o governo está entrando como parceiro, mas ele tá sendo beneficiado, entendeu, então de repente vamos fazer uma audiência pública pra criar um programa pra Educação do Campo, mas um programa governamental, é o que tô percebendo, o governo não teria força, pra isso, agora, com os movimentos sociais, com a AEFARO, porque o nome se diz, Escola Guaporé do Campo, Programa Escola Guaporé do Campo, então vai tá beneficiando quem, beneficiando todos. Então, por

exemplo, se tem uma inauguração de uma outra escola, digamos, escola de Jaru [EFA Dom Antônio Possamai], ela não vai tá, na visão do Governo, sendo uma escola da AEFARO, mas ela vai tá sendo uma escola do Programa de Escola Guaporé do Campo, quem vai tá beneficiado, os agricultores, mas de uma certa forma, quem vai estar sendo visto, todos (TÉCNICO ORG. SOCIAIS, DEPOIMENTO, DOC. 67).

Como era discutido nos fóruns e reuniões ampliadas das organizações sociais e as instituições públicas, todos seriam beneficiados. Da forma como o processo de expansão da PA estava sendo conduzido, não haveria resistência da Assembleia Legislativa e teria apoio dos movimentos sociais. A própria Assembleia também estava articulada com a proposta de melhoria da educação do campo, como foi anotado sobre um relato, “[...] pra nós hoje o quê que interessa, não interessa de qual deputado for, pra nós o que interessa é que a AEFARO está sendo contemplada, os movimentos é que está sendo contemplado, eu não vejo isso como uma questão de briga política, jamais, a questão é de que alguém vai ter que encampar isso”. Alguns deputados, inclusive, eram vistos como apoiadores das decisões das reuniões, respeitando-as sem se preocuparem em reivindicar a autoria das conquistas já realizadas, como foi o caso da aprovação da Lei. De modo geral,

[...] porque assim a... a lei ela vem pra contemplar as escolas, a rede do campo, mas quem faz parte dessa rede do campo, né, as escolas comunitárias, então hoje, na visão do Governo, então o que ele entende por escolas comunitárias. O MST pode criar uma escola comunitária, o MPA pode criar uma escola comunitária, é o... o MCC pode criar uma escola comunitária, o Governo pode criar uma escola comunitária, então o que vai acontecer igual isso, esse sistema aí, às vezes com nomes diferentes, mas baseado no mesmo sistema desse, das casas familiares, das casas rurais, porque, se cada órgão desse receber recurso, cada um vai criar o seu, ARIMATÉIA – na sua localidade

EX. RED. CEFFAS – na sua localidade, do seu modelo, do jeito que eles entendem que é seu modelo ideal, então eu acredito, aí pode MST [Movimento dos Sem Terra], MPA [Movimento dos Pequenos Agricultores], o MCC [Movimento Camponês Corumbiara], que é a liga camponesa, a AEFARO, o Governo, só aí nós temos cinco modelos, porque eu acredito que assim, porque que não se expandiu muito hoje, é porque você esbarra no recurso, agora tendo recurso, cada um vai querer ser o dono da PA, esse é o nosso grande medo, mas assim, ao mesmo tempo, ARIMATÉIA – mas não deveria ser uma esperança?

EX. RED. CEFFAS – iiissoo, ao mesmo tempo eu imagino assim, que pode ser a grande saída (EX. RED. CEFFAS, ENTREVISTA, N. 14).

Inicialmente se evidenciou que haveria um grande pacto em torno da implantação da PA no Estado. As reuniões, com adesões, tanto de deputados, como dos movimentos sociais e do Governo, mostravam um consenso em torno da Lei e do Programa de expansão da PA. Passados alguns meses, porém, após a aprovação e regulamentação da Lei, as ações desdobraram-se em muitas translações diferentes, ficando a aplicação do “Programa Escolas Guaporé do Campo”, como tinha sido nomeada a proposição de expansão da PA no Estado, restrita à poucos atores dos inicialmente identificados e participantes das translações iniciais.

7.3 Definições para expansão da PA

Como destacado na seção anterior, outras ações não tiveram a mesma adesão como foi em torno da aprovação e regulamentação da Lei de apoio aos Centros Educativos que aplicam ou viriam a aplicar a PA no Estado. O que ocorreu foi, por iniciativa do Governo, a definição da criação de uma equipe mista entre Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e Secretaria de Estado da Agricultura e Pecuária (SEAGRI) para condução das atividades de expansão da PA. A ideia era que tivesse “[...] uma equipe de trabalho mista entre a SEAGRI e a SEDUC pra desenvolver ações né! [...] pra conduzir as ações porque a SEDUC por si própria ou a SEAGRI é complicado entendeu!” (TÉC. GOV. EST. (1), ENTREVISTA, N. 10).

Por meio da SEAGRI, várias visitas foram realizadas à AEFARO, EFAs e as regiões de Iata, Cone Sul e Baixo do Rio madeira, visando divulgar a proposta governamental às comunidades e entidades locais e iniciar planos de apoio às EFAs em funcionamento e de implantação nas localidades onde ainda não havia Centros Educativos. Com apoio da SEDUC foram realizadas visitas também à outros estados, como foi o caso das Escolas da Floresta no estado do Acre, para conhecer outros modelos educativos e adequar aspectos específicos da PA à realidade do Estado, principalmente na sua adequação ao sistema público de ensino.

Após essas visitas iniciais, as ações de continuidade às definições realizadas não avançaram, nem dentro das Secretarias, nem nas localidades em que as visitas foram realizadas. Um técnico diz que por mais que os esforços tenham sido intensos entre os atores designados para essas atividades, “[...] as dificuldades para dar sequência às iniciativas foram muitas, dentre elas havia uma principal, que era, após realizadas as visitas e mobilizadas famílias e organizações das regiões em torno da implantação da EFA, assegurar que as atividades continuariam ocorrendo”. Além disso,

[...] o que também não avançou até o momento foi é, a definição clara é... dos papéis, de quem seria os responsáveis pra fazer essa implantação, quem seriam as pessoas que estariam, ... começou na Secretaria de Educação Profissional, .. passou pra Gerência de Ensino, e... mas assim, não avançou muito, e, não conseguiu produzir os Projetos Políticos Pedagógicos da escolas [...]. O que aconteceu foi que foi feita uma, um decreto, de duas pessoas representando a SEDUC, duas pessoas representando a SEAGRI, uma comissão, uma comissão que ficaria responsável da educação do campo, o problema é que a partir daí a única coisa que foi executado foi, uma minuta de ... parceria, entre as duas instituições, ... a SEAGRI, ficando mais responsável das atribuições, (...), mas essa minuta não foi implantada ainda, como não foi trabalhada no sentido de operacionalidade que é a (...) existe uma proposta do Governo, mas não existe um plano consolidado do que fazer, onde, quando, como e quem (TÉC. GOV. EST. (2), ENTREVISTA, N. 15)

Apesar de instituída oficialmente a Comissão, remanejamentos dentro da SEDUC inviabilizou a participação de representantes escolhidos dessa Secretaria nas definições das próximas atividades que seriam realizadas. Por meio dos representantes da SEAGRI, duas ações foram iniciadas. Uma tentativa de criar um projeto articulado entre a SEAGRI e a AEFARO e outro que visava a implantação de Centros Educativos por meio de parcerias com outras organizações Sociais (OSCIPs).

Com relação a parceira com uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), essa proposta surge no âmbito das próprias ações dos técnicos em atividade pelo Governo com a COOPERVIDA, uma Cooperativa de produtores rurais do Estado.

Uma das propostas que foi feita, foi o seguinte, nós é, juntamente com a COOPERVIDA [Cooperativa Mista Central de Produtores Rurais para o Desenvolvimento Sustentável], tem um pessoal que tem uma OSCIP,... e a OSCIP pode receber recursos diretos do estado pra desenvolver,.. desenvolver esses trabalhos, e fazer uma prestação de contas simplificada, né, então [...] existe essa OSCIP, o governador até conhece essa OSCIP, ele já conhece a proposta dessa OSCIP, é, e a OSCIP não se pronunciou ainda, então existe uma proposta de me lotar nessa OSCIP e tal, e a gente tentar montar um projeto, um projeto de expansão via OSCIP, e o governo repassaria recurso e a OSCIP faria o trabalho de expansão das escolas. Então, eu acho assim, que o projeto assim que é uma boa oportunidade, teria facilidade de executar, teria uma estrutura adequada e um bom projeto, acho que isso mudaria todos os rumos, agora da forma que tá, é, eu acho que não vai não, vai ficar parado [...] (TÉC. GOV. EST. (2), ENTREVISTA, N. 15)

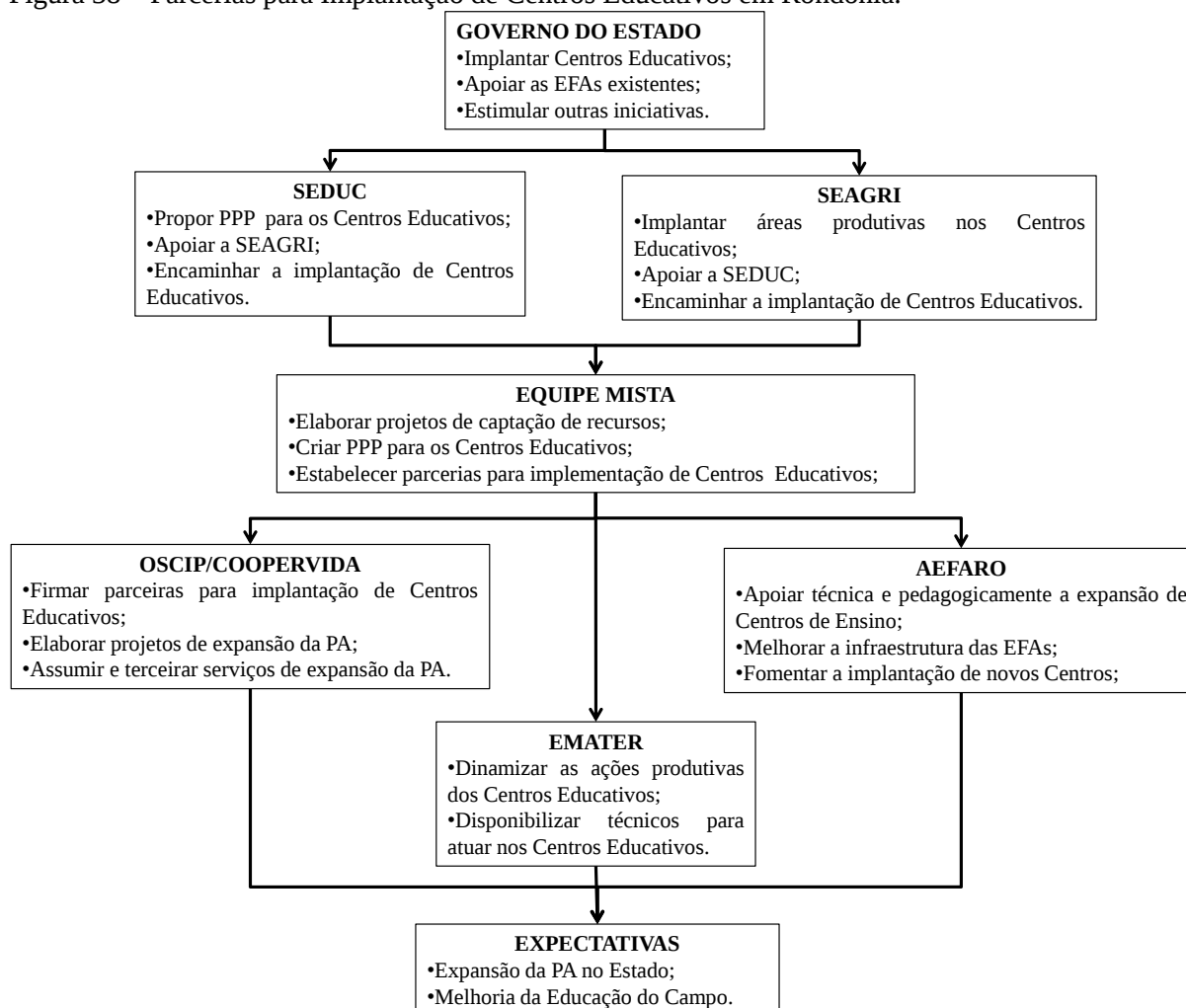
Desse modo, a OSCIP seria uma saída para resolver os problemas do Governo no que tange as dificuldades internas. Para um técnico, “[...] vamos imaginar, via SEDUC, via burocracia interna da SEDUC, fica sempre muito difícil, muito complicado e demorado, muito moroso, então via essa OSCIP, via OSCIP é muito mais tranquilo, e não precisaria nem de projeto, de projeto de, [...]”. Por meio da OSCIP seria criada uma parceria de prestação de serviços, com suporte financeiro e técnico do Estado, além do suporte técnico da já estabelecida parceria entre as secretarias SEDUC e SEAGRI. Na visão de um ator envolvido nesse processo “[...] a OSCIP executa, o que a OSCIP precisa é um bom plano de trabalho, bem estruturado, é... o governo publicar que essa OSCIP, tá prestando serviço para o governo, é... e a OSCIP executar as tarefas, aí vai, o governo tem intenção, tem vontade, tem recurso” (TÉCNICO DO GOVERNO, DEPOIMENTO, DOC, 108). A proposta da OSCIP resolvia os entraves anteriores de articulação interna entre as duas Secretarias, pois

[...] o Governador tá ansioso e já várias coisas que ele determinou pra SEDUC fazer e a SEDUC não fez, determinou pra EMATER indiretamente e acabou que EMATER também não fez, então hoje é,... ele discute a, discute isso, a necessidade de uma OSCIP, inclusive ele dizia o seguinte, se não tiver aqui dentro do Estado, é, uma OSCIP pra fazer esse trabalho, ele vai ter que trazer uma de fora que é uma de Manaus, e [...] (REPRESENTANTE DO GOVERNO DO ESTADO, DEPOIMENTO, DOC, 108)

Paralelo a essa parceria de execução com a OSCIP, uma parceria de apoio técnico com a AEFARO foi firmada e várias ações foram desenvolvidas nesse sentido. A principal ação definida foi que a AEFARO forneceria subsídios técnicos e pedagógicos da PA para que fossem aplicados às Escolas Comunitárias. Inicialmente essa proposta complementava a parceria entre Governo e OSCIP pois,

[...] a ideia é boa, até porque a OSCIP ela teria a oportunidade de contribuir mais com a AEFARO do que a própria, a própria SEDUC, então essa OSCIP teria muita facilidade de terceirização de serviços, poderia terceirizar serviço para a própria AEFARO, poderia é... fechar parcerias com a AEFARO, de uma forma desburocratizada, né, que é a grande facilidade da OSCIP, é... a facilidade de diálogo com a OSCIP, o diálogo, entre a OSCIP e a AEFARO, seria maior, e também via AEFARO seria mais fácil que com a própria SEDUC (TÉC. GOV. EST. (2), ENTREVISTA, N. 15).

Figura 38 – Parcerias para Implantação de Centros Educativos em Rondônia.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma parceria com a EMATER também foi prevista. Além da possibilidade de participação da OSCIP e da AEFARO conjuntamente com as equipes mais específicas do

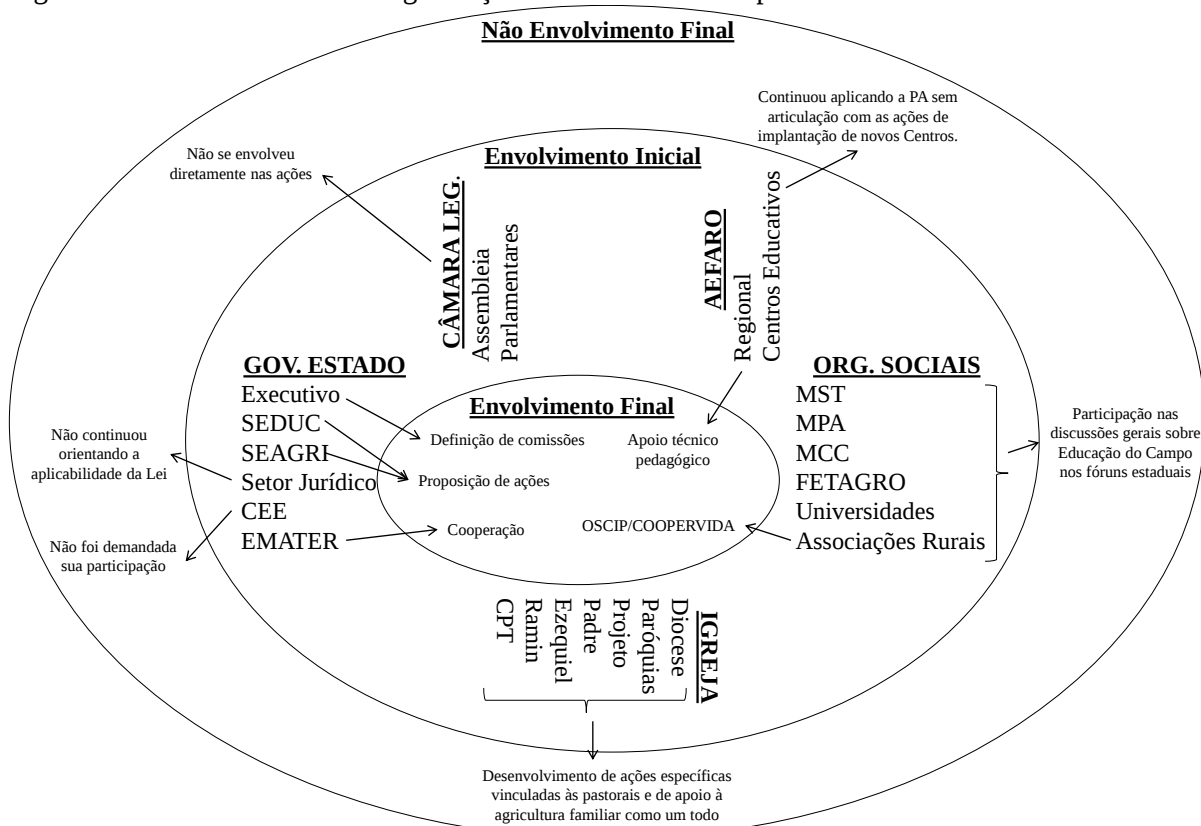
Governo, haveria a participação de técnicos, por meio das secretarias e EMATER, para apoiar as iniciativas educativas que surgissem. Como foi dito durante uma conversa, “[...] vinte técnicos da EMATER que já vão, que já estão escalados, já estão selecionados pra atuarem em umas escolas já né! Para o desenvolvimento de hortas, pra acompanhar a orientação, palestras, dá cursos”. A ideia era que “[...] eles vão pra prática lá pra execução de tarefas, de atividades, para dar materialidade na, no termo de cooperação” (TÉCNICO, DEPOIMENTO, DOC. 67). Além das parcerias anteriores e essa última da EMATER, outras parcerias não foram observadas ou mencionadas no decorrer do ano. A Figura 38 mostra essas parcerias e a sequência em que as mesmas foram sendo estabelecidas.

Em síntese, após vários meses de criação da Equipe Mista composta pela SEDUC e SEAGRI, haviam três parcerias informais em andamento. Uma com a OSCIP vinculada à COOPERVIDA, para descentralizar recursos da iniciativa governamental, buscar parcerias e propor diretamente implantação de Centros Educativos. Outra com a AEFARO, na busca por apoio técnico e pedagógico. E com a EMATER para disponibilização de pessoal e apoio na implantação das áreas produtivas dos Centros. A expectativa com essas parcerias consistia em conseguir, em curto prazo, dinamizar a implantação da PA para todo o Estado.

7.4 Controvérsias sobre a expansão

Apesar da regulamentação da Lei por meio do Decreto (N. 17.223) e das diversas articulações feitas pela SEDUC e SEAGRI, a expansão dos Centros Educativos com aplicação da PA não ocorreu conforme previsto nos discursos iniciais envolvendo o Governo do Estado. Muitos atores não continuaram participando das atividades como tinha sido notado inicialmente. A maioria das organizações sociais, Igreja Católica e Câmara Legislativa não foram identificadas como participantes diretos das atividades de expansão da PA ao final de 2012 e início de 2013. As ações estavam restritas ao Governo do Estado, por meio de suas Secretarias, EMATER e AEFARO. A Figura 39 mostra o deslocamento dos atores a partir das definições iniciais de expansão da PA em Rondônia.

Figura 39 – Envolvimento das Organizações no Trabalho de Expansão da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Poucos atores efetivamente participaram e, mesmo assim, controvérsias sobre o papel de cada um podiam ser identificadas logo que iniciou o ano de 2013. Para a AEFARO, as ações de apoio do Governo do Estado para as EFAs existentes não ocorreu, não sendo repassados convênios e bolsas de estudo conforme previsto pela Lei (N. 2688). Para o Estado, questões jurídicas (falta de legalidade), orçamentárias (falta de recursos para efetuar os repasses) e burocráticas (dificuldade de pessoal para tramitação dos processos) impediram repasses financeiros e, conseqüentemente, a execução da Lei. A participação da EMATER não ocorreu efetivamente, justificada pela falta de condições estruturais e técnicas para que fosse possível, por meio de suas ações, contemplar também outras organizações sociais como é o caso da aplicação da PA no Estado. Com a saída de alguns representantes da SEAGRI que estavam na Comissão de expansão da PA e que tinham vínculos de parceria com a COOPERVIDA dificultou também a concretização da parceria entre o Estado e a OSCIP. A Figura 40 evidencia algumas matérias veiculadas na imprensa local e que mostram essas controvérsias.

Figura 40 – Reportagens sobre a Lei Escolas Guaporé do Campo.

Escolas Família Agrícola de Rondônia com dificuldades;

Noticias / Videos / Artigos



14/05/2013 - Estado tem lei para apoiar Escolas Famílias Agrícolas de RO, mas ela não é cumprida

Governador alega falta de dinheiro, e ano letivo de mais de 600 alunos está comprometido.

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) de Rondônia não têm receita permanente nos orçamentos do Estado, sobrevivendo desde o início de sua existência à custa de convênios precários do governo estadual e prefeituras, situação que apostavam ter fim com a edição da lei nº 2688, de 15 de março de 2012, recebida com entusiasmo por seus dirigentes. Mas a lei não vem sendo cumprida.



Alunos da EFA São Francisco do Guaporé apresentam projeto de agroecologia realizado no período de alternância em parceria com a CPT RO. foto cpt ro

Em visita realizada na EFA São Francisco sexta e sábado dias 10 e 11 de Maio de 2013, responsáveis da escola nos manifestaram as dificuldades econômicas que estão sofrendo por falta de repasse dos convênios já assinados do Pronex, a redução da ajuda das Prefeituras da região (São Miguel, Seringueiras, São Francisco e Costa Marques), em parte devido a negativa de dar apoio manifestado pelo Deputado Estadual Lebrão (a filha dele é prefeita de São Francisco do Guaporé). Por outro lado está faltando o Estado entregar as bolsas por aluno previstos em lei no Estado de Rondônia, contradizendo as promessas de campanha de Confúcio Moura, que até agora somente parecem ter surgido efeito nos primeiros anos de mandato. Boa parte dos alunos formados nas EFAs hoje são bons profissionais servem no Estado.

Governo irá repassar bolsa para manter alunos das EFAs

Data da notícia 07/04/2013



(Da Redação): Após audiência com o governador Confúcio Moura na última segunda-feira (3), o deputado federal Padre Ton (PT) disse que o governador se comprometeu a repassar os recursos pendentes para a manutenção de alunos das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), no valor de R\$ 100 por aluno para o período de fevereiro a junho de 2013, garantindo que a partir de julho o valor será de R\$ 300, quantia da bolsa estipulada na lei nº 2688, que instituiu o Programa Escola Guaporé de Educação do Campo.

Fonte: Material de Coleta de Dados (DOC. 122, 123, 125).

Além da dificuldade de apoio direto às iniciativas que já aplicavam a PA, a definição de que modelo educativo seria implementado nos novos Centros também estava cada vez mais controverso entre os diversos atores envolvidos. Não houve consenso se seriam implantados Cursos Técnicos Profissionalizantes, Educação do Campo formal por meio do Ensino Médio ou se seriam Cursos Integrados entre Educação Profissional e Ensino Médio como são desenvolvidos pelas EFAs já existentes e que trabalham Educação Integral de Nível Médio e Técnico.

É ... tá meio indefinido, tá meio indefinido. É ... varia muito de situação, tanto é que esse termo de cooperação primeiro seria um temo de parceria é... a primeira minuta que eu escrevi ela estava exclusivamente pra ... pra educação profissionalizante [Educação Profissional de Nível Técnico] né! Mas na verdade, na verdade, não tem

esse discurso, o discurso seria educação do campo [Ensino Médio], então teria que avançar bastante né! Além disso, então a proposta sobre o termo de parceria, com relação ao termo de parceria a proposta é... é além da educação profissionalizante mas trabalhar alguma coisa de educação do campo e além de...de... de apoiar a educação do campo apoiar também a educação integral [Ensino Médio Integrado à Educação Profissional] (TÉC. GOV. EST. (2), ENTREVISTA, N. 15).

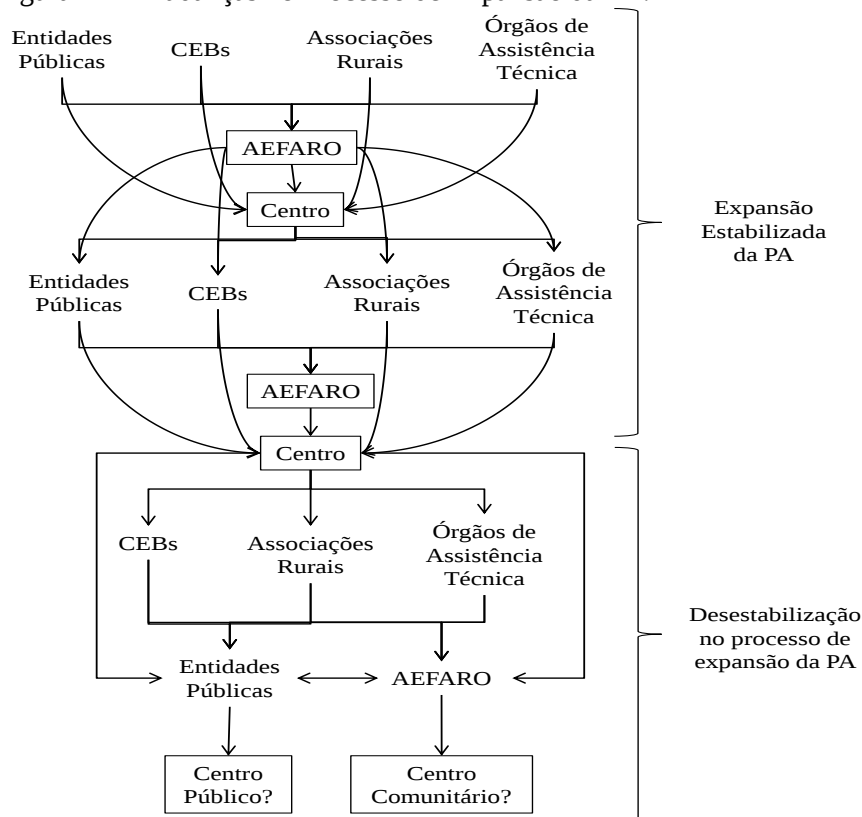
As discussões e negociações entre os atores envolvidos, contudo, passaram a não ser mais como expandir a PA e que cursos implantar, mas como dar agilidade ao processo de implantação dos Centros com associações juridicamente constituídas, como era o caso da EFA Dom Antônio Possamai, no município de Jarú, que tinha iniciado as atividades sem um apoio efetivo do Governo do Estado, conforme avaliação das lideranças locais e da AEFARO, faltando infraestrutura básica para as atividades do Centro. Além do caso de Jarú, nas demais localidades em que haviam associações constituídas, houve também mobilizações da AEFARO e das associações locais na busca por apoio do Governo do Estado e das representações públicas locais para que os Centros nessas localidades (principalmente no Cone Sul) fossem construídos.

A participação do Governo do Estado, por outro lado, não foi consenso entre as Associações EFAs envolvidas. A preocupação consistiu na influência em que a SEDUC e a SEAGRI teriam nos novos Centros que seriam implantados, o que poderia resultar em “EFAs Públicas” ou, pelo menos, influenciadas pelo poder público. Um relato de uma Monitora envolvidas nas discussões diz que “[...] já perdi sono sobre isso, mas eu tenho muito medo, assim, o que o Estado vai fazer com as EFAs, se ficar [se for gerenciada pelo Estado], se ele tiver a liberdade de fazer o que ele pensa [...]” (MONIT. EM PA (1), ENTREVISTA, N. 12). Além disso, outra pessoa vinculada à AEFARO diz que “[...] porque eu tenho certeza que eles [Governo do Estado, SEDUC e SEAGRI] não têm o conhecimento da PA pra dizer assim, não, as coisas né, elas têm uma metodologia, elas têm um sistema próprio” (TÉCNICO, DEPOIMENTO, DOC. 67).

Com a possibilidade de participação do Governo do Estado, a preocupação consistiu, basicamente, no caráter jurídico e administrativo dos novos Centros que estavam para iniciar as atividades, como era o caso das Associações EFA Dom Orione e Manoel Ribeiro. Essa preocupação ocorreu, pois a PA, que até então era conhecida e compreendida por todos como uma iniciativa criada e gerenciada pelas famílias agricultoras, de repente houve a possibilidade da responsabilidade da implantação dos novos Centros ser atribuída às entidades públicas, o que colocava em dúvida o seu caráter comunitário e participativo. Sem um consenso da efetividade da participação e responsabilização das famílias e associações locais, dúvidas começaram a existir em relação ao futuro da PA no Estado, gerando um processo de

desestabilização de seus princípios fundamentais. A Figura 41 mostra como a responsabilização do futuro da PA ficou em aberto, na visão dos atores envolvidos.

Figura 41 – Mudanças no Processo de Expansão da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos depoimentos, alguns afirmavam sobre a inviabilidade da responsabilização pública, pois, “agora dentro dessa ideia macro, aí, aí tem muita gente fala e a experiência exitosa que o pessoal conhece é a EFA, alguns chegam a falar em EFA pública, mas sem muito conhecimento de causa” (REPRESENTANTE DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DEPOIMENTO, DOC. 67). Outros argumentam em favor da criação dos novos Centros ficarem sob responsabilidade do Governo do Estado, dizendo que “[...] sim, vão ser escolas do Governo, mas com alguma coisa de metodologia na área da Pedagogia da Alternância e tal” (REPRESENTANTE DO GOVERNO, DEPOIMENTO, DOC. 67).

O fato é que, é esse assim, tem escolas, tem umas escolas que, que, a sociedade já tá mais ou menos, caso de Buritis [Associação EFA Dom Orione] que o Governo que apoiar, disse que vai apoiar, já tem recursos para, recursos já orçados pra isso. É.. vai ser uma EFA na sua modalidade integral mesmo, né! Não tem, não tem nenhuma variação ali, a única é que vai ter o aporte de recurso do governo, mas, a EFA de Jaru [EFA Dom Antônio Possamai], por exemplo, é...é a proposta é essa também. É... aí tem outras situações, por exemplo, o caso de, o caso de Guajará Mirim, Guajará Mirim, tem a Iata, que é uma escola mesmo uma escola do governo, que por exemplo, era para ser numa estrutura específica, mas aí não conseguimos uma estrutura específica levaram o curso técnico em agroecologia e hoje esse curso está

dentro de uma escola, uma escola da rede pública comum e levou o curso de agroecologia pra lá, ... então, é... mas a proposta é, mas a proposta deles é criar, é ter uma escola técnica né! Uma escola técnica que forneça agroecologia ou curso profissionalizante e, de preferência, utilizando a pedagogia da alternância, para facilitar, eles utilizam o termo metodologia às vezes, mas até bom eles utilizarem esses termos de metodologia que na verdade eles pecam muito mais nas estratégias de tempo na escola, tempo em casa, para facilitar descolamento para facilitar essas coisas, diminuir custos, né! Mais ou menos por aí, sabe! Então, na verdade, na verdade, uma estrutura pedagógica pensada, nem ninguém pensou nisso não tem muito o que, tem muita gente que não entende isso, não é preocupação deles, a preocupação deles é construção [física], como vai construir, como vai ser a construção e muitos deles acham que, o pessoal da SEDUC acha assim que é... uns... dois ou três técnicos vai fazer o projeto político pedagógico para todas as escolas e um projeto político pedagógico só para todas as escolas (TÉC. GOV. EST. (3), ENTREVISTA, N. 16).

Além dos aspectos mais gerais de implantação, como a responsabilidade pela gerência dos Centros e que formações adotar, as controvérsias, como os relatos mostram, recaíam em grande medida também sobre o próprio itinerário formativo (rotinas) da PA. Para as representações políticas, após resolvidas questões jurídicas e estruturais, estavam solucionados os principais entraves para implantar os Centros Educativos. O Secretário de Estado de Agricultura e Pecuária, por exemplo, entendia que solucionadas essas questões, ficaria fácil expandir a PA. Para ele “[...] nós temos cinquenta e dois municípios no Estado e são oito EFAs. Algumas já estão em funcionamento e outras em andamento. Eu entendo que nós poderíamos usar os parques de exposições que estão presente na maioria dos municípios”. Ao usar essas infraestruturas, seria possível viabilizar a implantação da PA, pois, “[...] esses parques têm dinheiro público investido e infraestrutura e só são utilizados uma vez por ano quando ocorrem as feiras agropecuárias” (SECRETÁRIO DE AGRICULTURA, DEPOIMENTO, DOC. 116). Na opinião do Secretário, o uso dos parques de exposições (feiras agropecuárias) seria uma alternativa rápida para implantação de Centros Educativos e aplicação da PA.

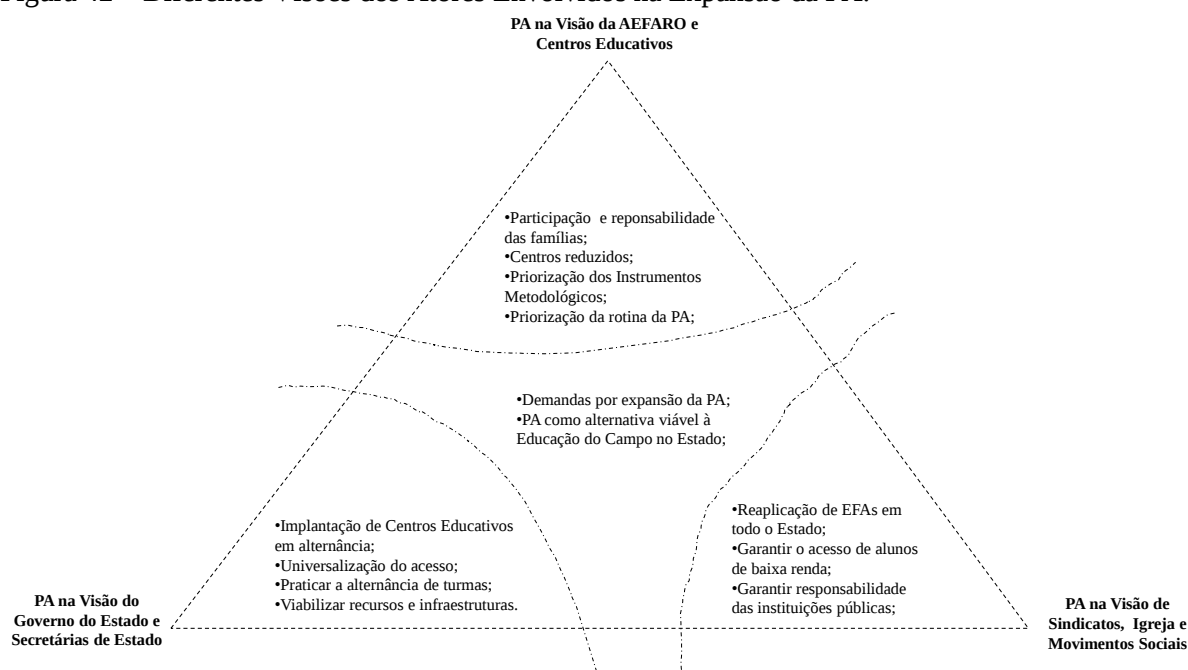
Por outro lado, alguns atores vinculados à AEFARO, aos Centros Educativos já existentes e representações sindicais ligadas à FETAGRO, alegavam que a falta de conhecimento dos “instrumentos metodológicos da PA” por parte dos representantes políticos dificultavam a expansão dos Centros Educativos, pois “[...] o Secretário da SEAGRI, o cara não tem tempo [...] nem o Secretário de Educação porque ele é um jornalista e nem a Secretária Adjunta também entende de educação porque ela cuidava da parte de finanças” (REPRESENTANTE SINDICAL, DEPOIMENTO, DOC. 67). Ou seja, as representações locais, principalmente da AEFARO e dos Centros Educativos, não viam as representações políticas, principalmente os responsáveis nomeados pelo Governo do Estado para atuar na SEAGRI e SEDUC, com conhecimento o suficiente da PA para conseguir implantá-la. A

dificuldade de entendimento começou a evidenciar uma amplitude da PA para além daquela usualmente trabalhada nas EFAs. Uma liderança da AEFARO destacou que

[..] agora hoje nós temos praticamente dois [três] parâmetros, nós temos aqueles que há tempos tem chutado essa bola mas não sai daqui, nós temos aquele outro que está chutando, chutando a bola e tá indo devagarinho, devagarinho, mas já tá no meio da viagem, e nós temos aqueles outros que acham que já chutou a bola e já tá lá e a.. só que a bola deles já tá ali, é, desenhada, já tá, formatada e a bola que nós queremos é essa, entendeu, sem nem um estudo de realidade, sem uma assim, um propósito de que bola quer, sem nem uma consulta, digamos assim, às comunidades, à sociedade, simplesmente chega lá e a bola que nós queremos é essa aqui, agora AEFARO destrincha essa bola, entendeu, então praticamente nós temos essas três realidades, eu vejo assim, que foge assim um pouco do nosso objetivo, como que nós vamos chegar num lugar que já tem uma bola desenhada, que já tem uma bola que já tá rolando, aí você vai tomar conta daquela bola, aí você já vai tomar conta de uma bola, um formato, que você tá vendo que não é o formato ideal, que não é o formato que tá nos planos e objetivos da AEFARO, você me entendeu, então quando você vai falar com o cara, mas o formato do curso, não mas nós já decidimos é esse, nós vamos trabalhar esse, mas essa não é a equipe ideal, mas a equipe que nós temos é essa, já tá pronta, mas esse não é o local, não mas o local que nós temos é esse (EX. RED. CEFFAS, ENTREVISTA, N. 14).

Pelo menos três PAs diferentes começaram a se evidenciar nos discursos. A PA em que o Governo do Estado, por meio de suas Secretárias, alegava, basicamente, que precisavam ser construídos Centros Educativos em um “sistema em alternância” possibilitando que os alunos ficassem períodos na Escola e períodos em casa, permitindo o rodizio de turmas. A PA defendida pelas Associações de produtores, lideranças sindicais e organizações sociais, que consistia em um modelo adequado à universalização da Educação do Campo, precisando ser assumida pelo Governo do Estado e expandida e reaplicada para todo o Estado. E a PA presente nos discursos da AEFARO e Centros Educativos, que demandava uma mobilização específica das famílias a serem contempladas em cada localidade e que fossem em número reduzido para assegurar a aplicação dos “instrumentos metodológicos” necessários ao alcance dos objetivos de um CEFFA. A figura 42 mostra essas diferentes visões da PA no Estado.

Figura 42 – Diferentes Visões dos Atores Envolvidos na Expansão da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar do consenso entre as diversas entidades de que havia uma necessidade latente de expansão da PA e que a mesma era uma alternativa viável à Educação do Campo no Estado, como mostrado na Figura 42, outras opiniões eram divergentes, principalmente, entre a AEFARO e o Governo do Estado. As anotações de um diálogo em uma EFA mostram os posicionamentos contrários de atores do Centro de Ensino com as ações do Governo do Estado.

Monitora A – por exemplo, o Estado tem profissionais pra bancar, por exemplo, uma escola, mas ele vai conseguir falar com esses profissionais que a escola funciona dessa forma, que ele vem um dia sobrecarregado, que ele é responsável do dia, que ele tem além de dar a aula, ele tem todos os outros detalhes, o Estado tem condições de chegar para um funcionário e falar isso, ele vai conseguir,

Monitora C – quando ele fala da PA, ele

Arimatéia – ele fala, o Governo?

Monitora C – é, o Governo, da PA, ele fala da alternância, a gente não sente no que o pessoal da SEDUC fala, dos instrumentos, no dia em que veio nos visitar, é a caixinha bonitinha que eles querem levar para uma outra realidade

Monitora A – mas parece que eles só veem a caixinha bonitinha, eles não veem todos os detalhes;

Monitora C – e aí ainda parabeniza né, nossa como é que você consegue trabalhar aqui, com tudo isso, me parece que quando o Governo discute sobre essas questões, eu vou pegar eles e vou levar lá, mas eu não sei que famílias vão participar disso ou não vai? [...] (MONITORES, DEPOIMENTOS, DOC. 67).

Tanto com relação às ações mais amplas (criação de novas Associações EFAs ou implantação de Centros), como as mais específicas (definição de PPP ou processos de autorização e reconhecimento junto ao CEE), a dificuldade de avançar na criação de novos Centros com aplicação da PA foi se tornando cada vez mais presente. Como comentou um

técnico do Governo do Estado, “[...] na teoria muita gente fala muita coisa, sabe! Porque a gente precisa fazer isso, vamos fazer aquilo, mas é... assim, meu medo é [...] que as chefias não entendem nada de processo burocrático [construir Centros, formar as Associações e aplicar a PA]” (TÉCNICO DO GOVERNO, DEPOIMENTO, DOC. 67). As preocupações iniciais com as construções, com projetos pedagógicos e outros aspectos inerentemente da capacidade governamental, foram se tornando cada vez mais complexas. Esse mesmo técnico diz “ah! A gente precisa montar o projeto político pedagógico assim, como se o proje..... é, na verdade assim, eles acham que o projeto político pedagógico resolve tudo, entendeu!”. As próprias Secretarias de Estado envolvidas, como um todo, foram se descobrindo cada vez mais impossibilitadas de conduzir as ações, tanto na falta de conhecimento das características da PA como nas dificuldades de articulação nas definições necessárias para implantação de Centros Educativos.

Muitos rumos diferentes tomou a condução da PA no Estado. O conjunto de parcerias firmadas em torno da aprovação da Lei (N. 2688) e que, em princípio, pareciam que continuariam na condução da PA, foram desfeitas. As organizações sociais como FETAGRO, MST e MPA estavam atuando no âmbito do Fórum Estadual, discutindo diretrizes gerais para Educação do Campo e não especificidades como a PA. A AEFARO passou a participar incipientemente das discussões técnico-pedagógicas junto à SEDUC e SEAGRI. O Governo do Estado, por meio dessas Secretarias, diminuiu as visitas às regiões do interior do Estado e reuniões com as organizações sociais e AEFARO não foram mais regularmente marcadas. Outras situações, como a inaplicabilidade da Lei (N. 2688) após sua regulamentação e o consequente não repasse de bolsas de estudos para as EFAs e a falta de convênios específicos, contribuíram para que os discursos, tanto da AEFARO como de Parlamentares, CPT e outras organizações, se opusessem às iniciativas do Governo do Estado de expansão de Centros Educativos.

7.5 (In)Dependência das associações locais em implantar a PA

As relações e negociações de expansão da PA, como as que ocorreram entre a AEFARO, Governo do Estado e outras organizações, como a Igreja Católica e a FETAGRO, pareciam caminhar para o fim das ações de expansão da PA no Estado. Observadas as especificidades de cada região, contudo, foram identificadas negociações e relações entre os atores envolvidos na translação da PA que foram relevantes para as definições de implantação

Associação de Desenvolvimento Comunitário e Ação Comunitária (ADAC/IATA)⁶⁴ que solicitava à AEFARO, naquela época, um estudo de viabilidade para implantação de uma EFA na localidade. Pela falta de articulação das organizações locais e de mobilização das famílias, a implantação não se concretizou, como confirmaram relatos de atores vinculados à AEFARO. Por outro lado, a discussão sobre a implantação da PA na região sempre esteve latente, principalmente entre as lideranças políticas locais, tanto que uma das primeiras ações de disseminação da PA foi a criação de uma força tarefa entre AEFARO, representações políticas locais e Governo do Estado para implantação de Centro Educativo na localidade.

Um plano de trabalho foi criado em 2011, várias visitas técnicas foram realizadas e as ações foram distribuídas entre AEFARO, Equipe Mista do Governo do Estado e Prefeitura e EMATER Local. As atividades foram realizadas até o momento em que as dificuldades materiais apareceram. Um dos principais motivos da aceleração do plano de trabalho foi a existência das instalações do Hotel Escola inconclusas, mas que permitiria a sua utilização para implantação do Centro Educativo. Contudo, pelas indefinições das questões políticas de responsabilidade jurídicas e técnicas do Hotel envolvendo a propriedade e construção do prédio, como já relatadas, não foi dado sequência no plano de trabalho. Atribuído, pelos envolvidos, principalmente pelos técnicos da SEAGRI, a esse impedimento, a discussão de implantação da PA foi interrompida. A não implantação de uma Associação EFA na localidade também foi ressaltada, principalmente pela AEFARO, como um fator relevante na não concretização da implantação do Centro. Além disso, para os técnicos da AEFARO, a baixa predominância da agricultura familiar na região dificultava as articulações de caráter associativas, dificultando a criação da Associação EFA.

O resultado mais concreto nessa região foi a implantação de “algo parecido com a PA” em uma Escola Pública, como diz um técnico do Governo. Esse “algo parecido” refere-se a um Curso de Agroecologia implantado por meio de modificações efetuadas no currículo da Escola, baseando-se numa formação articulada entre momentos de aprendizagem familiares e escolares como se pressupõe na PA. Para a AEFARO essa adequação não pode ser considerada como aplicação da PA, principalmente pelas ausências da participação das famílias rurais e da aplicação dos instrumentos metodológicos. Para alguns técnicos da SEDUC e SEAGRI, contudo, o que foi implantado foi sim “uma certa alternância”, já que havia a alternância dos estudantes entre a Família e a Escola. Havia o consenso, por outro

⁶⁴ Essa organização não foi mencionada nas negociações recentes de expansão da PA na localidade.

lado, de que era necessário implantar um Centro Educativo em PA na região de Iata para ampliar e melhorar a Educação do Campo na localidade.

Diferenças acentuadas, principalmente no diz respeito à participação das famílias, foram observadas na região de Jarú, se comparada à região de Iata, em Guajará-Mirim. A EFA Dom Antônio Possamai, no município de Jarú, foi inaugurada em fevereiro de 2013, em meio à efervescência das discussões sobre expansão da PA no Estado. Como discutido no capítulo anterior, essa região foi marcada pela presença das EFAs tradicionais na região e já havia, dentro do plano de expansão da AEFARO, um projeto definido para a implantação de uma EFA na região, a partir da criação de uma Associação jurídica (criada desde 2005⁶⁵) e uma participação acentuada das famílias envolvidas. Quando a discussão de expansão, como proposta pelo Governo do Estado foi posta em início de 2011, aspectos como formação de pessoal, projetos de construção de infraestrutura, apropriação dos instrumentos da PA e elaboração do Projeto Político Pedagógico já estavam definidos e em andamento. As ações realizadas, mesmo com a adesão de outros atores, principalmente do Governo do Estado, seguiram em uma relação bem próxima do planejado pela própria Associação, sendo dada continuidade à melhoria das dificuldades financeiras, às dificuldades de reconhecimento do curso, à conclusão das construções físicas e capacitação de pessoal. As discussões sobre expansão da PA no Estado acelerou as expectativas dos envolvidos, sobretudo da Diretoria da Associação EFA, principalmente no que tange a obtenção de recursos para realização das demandas de infraestrutura.

A Região do Cone Sul foi a mobilização mais emergente e próxima, temporalmente, da proposição de expansão do Governo do Estado entre as Associações EFAs identificadas. Ela surgiu com muita intensidade a partir de 2010 e rapidamente articulou um número significativo de municípios e suas representações locais, representações estaduais, o Governo do Estado, a AEFARO e muitos outros atores que foram possíveis de serem identificados nas ações de mobilização da PA na localidade, como as Paróquias locais, a FETAGRO (e STTRs afiliados da região) e as Associações de Produtores Rurais do Cone Sul. Caracterizada por ser uma região de conflito agrário muito acentuado, os atores envolvidos se apresentaram muito mobilizados na “luta contra o latifundiário”, na diminuição do “êxodo da zona rural” e contra a “extinção das propriedades familiares e assentamentos pelos grandes fazendeiros”. A mobilização em torno da PA se tornou acentuada nos últimos anos, sob a alegação de que a educação é “uma arma” e uma “forma de resistência” aos modelos agrícolas implantados na

⁶⁵ A criação jurídica da associação de famílias ocorreu dia 15 de março de 2005 e registro oficial em 27 de abril do mesmo ano, depois de vários anos de articulação e mobilização para implantação da PA na região.

região. Um militante de uma organização de assistência técnica envolvido com a implantação da PA na região fala dos motivos que toda a mobilização vista estava ocorrendo,

[...] a gente precisa pensar agora de imediato nessa situação porque, é, eu percebo que se a gente não começar de imediato, lá na frente a gente vai ter um, um instrumento que era para ser libertador⁶⁶ e que vai ser, vai tá aparelhado⁶⁷, vai tá, realmente sem autonomia para fazer o debate e fazer a discussão que tem que fazer, que é a mudança do modelo de organização social que, é, de mudança da sociedade que, é, de transformação dos meios de produção, que é de construção de um novo modelo de produção (TÉC. EAT, ENTREVISTA, N. 7).

Apesar de ser uma articulação recente, durante a observação participante foi acompanhada a criação da Associação de famílias que ficou responsável pela implantação do Centro Educativo. Mesmo antes da constituição da Associação EFA, já estavam definidos outros aspectos como infraestrutura para implantação, apoio técnico dos municípios e Estado, apoio pedagógico e administrativo da AEFARO, apoio de dezenas de associações locais, inclusive de parceiros que em outras localidades não foram identificados nas articulações locais como foi o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Além do apoio, de maneira geral, a Associação EFA tinha bem delineado o papel de cada entidade para concretizar a implantação do Centro Educativo. Além da AEFARO que estava encarregada do suporte técnico-pedagógico, o Governo do Estado estava sendo responsável de assumir os custos das construções físicas e contribuir nas despesas do Centro, os STTRs na articulação e assegurar a participação das famílias agricultoras e as Prefeituras da região dar suporte econômico e de materiais necessários ao seu funcionamento.

Outra Associação EFA presente no Estado e que participava das translações da PA no Estado foi a EFA Flor do Amazonas, no município de Candeias do Jamari. Essa região possui Associação juridicamente constituída desde 2010. A implantação do Centro Educativo ganha força a partir de 2011 devido ao direcionamento, pelo Governo do Estado e Consórcio de construção da Usina Santo Antônio, dos recursos de Compensação da construção das obras da hidrelétrica no Rio Madeira. A partir da definição e divulgação desses recursos, o Governo assume com mais intensidade as negociações e atuações na localidade, realizando ações que levassem às construções das estruturas físicas e aquisições dos materiais necessários para início das atividades. Um técnico diz que “[...] em Candeias tá, ficou certo, os três milhões estão certos, já tá em processo licitatório” (TÉCNICO DO GOVERNO, DEPOIMENTO,

⁶⁶ Libertador no sentido das próprias famílias terem autonomia para educarem seus filhos, conforme a AEFARO considera quando a PA é implantada em uma comunidade.

⁶⁷ O depoimento se refere a “aparelhado” em alusão ao Centro Educativo ser administrado pelo poder público ou receber influências de grupos minoritários de pecuaristas, ou outras ocupações, possuidores de extensas propriedades rurais da região.

DOC. 67). A iniciativa do Governo do Estado em incentivar a implantação do Centro Educativo na região, a possibilidade de disponibilização de recursos e a própria constituição jurídica da Associação, intensificou a discussão da PA entre as lideranças e famílias dos assentamentos, fazendo com que a possibilidade de implantação da PA se acentuasse.

Apesar de algumas famílias dos assentamentos já terem participado de processos de formação por meio da PA em outras localidades, a ausência da AEFARO nas discussões e no acompanhamento do processo de implantação do Centro de maneira sistemática, dificultou a definição das diretrizes gerais do PPP e as definições básicas técnico-administrativas de aplicação da PA, o que gerou dúvidas sobre as formas de funcionamento do Centro Educativo. A fala de um líder comunitário destaca as dificuldades e indefinições sobre a forma de conduzir a implantação do Centro, “[...] será uma EFA [Flor do Amazonas] em sua modalidade normal [como nas demais EFAs afiliadas à AEFARO], então eles estão trabalhando, tem equipes trabalhando para ver como vai se dá a gestão dela, porque não sabem como vão gerir” (LIDER COMUNITÁRIO, DEPOIMENTO, DOC. 67). Além das dúvidas sobre o funcionamento do Centro e aplicação da PA, a influência dos recursos das obras de compensação, destinadas exclusivamente para construção, e da presença do Governo do Estado na mobilização das famílias e no apoio à Associação EFA, gerou dúvidas sobre a continuidade do Centro após sua implantação, já que essas ações não asseguravam, posteriormente, conforme entendiam as lideranças locais, a manutenção do Centro Educativo que porventura viesse a ser implantado.

Um último caso de mobilizações que estavam ocorrendo mesmo antes da iniciativa de proposição de expansão da PA pelo Governo do Estado, foi o caso da Associação EFA Dom Orione, com sede no município de Buritis, constituída juridicamente em início de 2012. Recentemente houve a influência no interessamento dos atores locais, devido o anúncio do Governo do Estado em patrocinar a construção de um Centro Educativo na região, o que contribuiu para a formação da Associação. Todavia, a mobilização das organizações sociais já ocorria há aproximadamente uma década. Nesse período, em diversas ocasiões lideranças diferentes esteve à frente da tentativa de implantação da PA na região, o que dificultou a apropriação da PA e de suas características básicas entre os envolvidos ao longo das diversas articulações realizadas. A participação do Governo do Estado, como era a opinião de técnicos da AEFARO, ajudou reunir os interesses desarticulados das organizações locais, como a Paróquia, os STTRs e Prefeituras. O Quadro 19 mostra os principais aspectos discutidos em cada uma das Associações EFAs formadas recentemente e suas relações com a participação do Governo do Estado na implantação da PA.

Quadro 19 – Associações EFAs Formadas em Rondônia e a Participação do Estado.

Associação	Localização	Características e Participação do Governo do Estado	Principais Atores
Centro Educacional de Iata	Vale do Mamoré	• Mobilização pela Associação e Prefeitura local há mais de uma década; • Pouca mobilização de organizações sociais recentemente; • Pouca predominância da agricultura familiar; • Impulso recente para implantação devido a existência do Hotel Escola desocupado; • Participação assídua do Governo do Estado; • Não criação de uma Associação jurídica das famílias; • Implantação de “algo parecido com a PA”.	• Governo do Estado; • Prefeitura; • AEFARO; • EMATER.
EFA Dom Antônio Possamai	Região Central	• Mobilização em torno da implantação da PA na região desde as fundações das EFAs pioneiras no Estado; • Projeto antigo de implantação da PA; • Intensa participação das famílias; • Pouca participação do Governo do Estado e Prefeituras; • EFA já em funcionamento;	• CPT; • FETAGRO e STTRs; • AEFARO; • Paróquias; • Associações rurais.
EFA Manoel Ribeiro	Cone Sul	• Mobilização em torno da implantação da PA na região emergente e intensa; • Região de intensos conflitos agrários; • Intensa participação dos STTRs; • Participação maior das Prefeituras locais do que do Governo do Estado; • Associação juridicamente constituída;	• FETAGRO e STTRs; • AEFARO; • CPT; • Paróquias; • EMATER; • Associações rurais; • Prefeituras locais.
EFA Flor do Amazonas	Região Norte	• Formação de assentamentos na região como característica relevante; • Apesar de Associação juridicamente constituída, os recursos de Compensações da Usina Santo Antônio mobilizou a Associação local; • Participação do Governo do Estado; • Dúvidas na condução da PA; • Associação juridicamente constituída;	• Associações rurais; • AEFARO; • Governo do Estado.
Associação EFA Dom Orione	Vale do Jamari	• Região mista entre preservação ambiental e produção agropecuária; • Participação acentuada da Igreja Católica e Prefeituras locais. • Pouca participação do Governo do Estado apesar da sua influência na criação da Associação EFA (possibilidade de recursos para infraestrutura); • Desconhecimento da PA por parte das lideranças locais; • Associação juridicamente constituída;	• Paróquias; • STTRs; • AEFARO; • Prefeituras locais; • Governo do Estado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além dessas discussões anteriores que já existiam antes da definição do Governo do Estado em expandir a PA para todo o Estado, outras foram identificadas como resultados

diretos da decisão governamental, como foram os casos registrados em Nazaré, Abaitará e Nova Brasilândia.

A Comunidade de Nazaré, no município de Porto Velho, localiza-se na Região Norte do Estado, sendo ocupada por ribeirinhos e outras populações tradicionais do Baixo Madeira⁶⁸ (Região de n. 14 na Figura 43). Após definida a Equipe Mista do Governo do Estado (entre SEDUC e SEAGRI), as discussões sobre PA nessa região⁶⁹ teve início devido a existência de uma escola estadual pronta para ser inaugurada. Essa condição material levou o Secretário de Estado da SEAGRI, Técnicos e outros interessados à localidade para mobilizar a comunidade para implantação da PA. A proposta da PA na região se apresentava muito promissora, conforme justificativa dos próprios envolvidos, devido a demanda de formação existente, o potencial agrícola e pesqueiro da região e a carência de formação técnica. Além disso, havia uma facilidade, à primeira vista, para implantar a PA na localidade, já que

[...] você tem uma escola que tá pronta e não iniciou as aulas, então você pra estruturar ela pra trabalhar com cursos técnico, trabalhar com o ensino médio, mais o curso técnico falta pouca coisa, precisaria estruturar a parte de alojamentos e, de repente, pensar na parte produtiva, mais técnica né! (TÉC. GOV. EST. (3), ENTREVISTA, N. 16).

Contudo, as dificuldades se acentuaram a partir das primeiras visitas. Houve divergências políticas entre os atores governamentais (Secretarias de Estado), alguns contrários à expansão das EFAs, por serem “Escolas do PT”, conforme foi registrado durante as discussões. A comunidade de Nazaré, como um todo, não participou das decisões sobre a adequação ou não da Escola para Centro Educativo em PA, justificado pelo desconhecimento sobre a proposta e falta de articulação das lideranças locais⁷⁰. Além disso, excetuando as participações em algumas reuniões da Associação dos Moradores Rurais e Amigos de São Carlos (AMORASC) e da EMATER local, outras organizações sociais não foram documentadas como participantes das discussões sobre a implantação da PA. O resultado das negociações e articulações na região do Baixo Madeira foi a continuidade da implantação de uma “Escola Estadual normal”, como ficou conhecida nas conversas entre os atores que

⁶⁸ O Baixo Madeira é uma região próxima ao Rio Madeira, definida pelo “trecho em que o rio [Madeira] é francamente navegável, corre numa extensão de 1.340 km, a partir da [Cachoeira de Santo Antonio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hidrografia_de_Rond%C3%B4nia) até sua foz, no [rio Amazonas](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hidrografia_de_Rond%C3%B4nia)” (http://pt.wikipedia.org/wiki/Hidrografia_de_Rond%C3%B4nia).

⁶⁹ Além da Comunidade de Nazaré, existem outras comunidades próximas, situadas no Baixo Madeira, como Tira Fogo, Aliança, Rio Preto, Bom Será, Calama, Brasileira, Nova Esperança, Jamari, Itaquã, Terra Caída e São Carlos (<http://www.emater-ro.com.br/noticiaview.php?id=560>).

⁷⁰ Apesar disso foi identificada uma menção da PA já existente na Escola Municipal Floriano Peixoto na Comunidade de Nazaré. Na referida Escola há registros de um projeto denominado de “Projeto Ribeirinho”, que se baseia na proposta da PA. Ao invés de frequentarem as aulas durante todo o período letivo, estudantes entre o 6º e o 9º ano alternam períodos de aula com períodos livres para que possam ajudar os pais no trabalho e os professores possam dar conta da demanda educativa da localidade (http://www.napra.org.br/?dl_id=2).

mencionavam sua existência, já que não houve implantação de referenciais baseados na PA, como um todo.

Outra região que houve discussões recentes por meio da iniciativa do Governo do Estado em expandir a PA foi na região fronteira entre o Cone Sul, Zona da Mata e Região Central do Estado, a partir da existência do Centro Educacional de Abaitará (Região de n. 12 na Figura 43). O Centro foi fundado em 1978, como Escola Técnica Agrícola e transferida, em 1999, após encerramento do Curso Técnico, para responsabilidade do município de Pimenta Bueno. Durante as discussões da Equipe Mista entre SEDUC e SEAGRI, foi elaborado um projeto de retomada do Centro para posse do Estado. Por meio de um PPP específico, foi iniciado, em fevereiro de 2013, um Curso Técnico em Agroecologia em regime de alternância. Nos anúncios oficiais da Escola foi possível identificar os seguintes dizeres,

[...] instalada na vila de Abaitará, no município de Pimenta Bueno, a escola vai trabalhar na metodologia de alternância. Os alunos ficam como internos por 15 dias e em seguida são liberados, possibilitando que nos outros 15 dias as instalações sejam ocupadas por outras turmas⁷¹.

A inclusão da “Escola de Abaitará”, como ficou popularmente conhecida nas discussões entre os diversos atores envolvidos, dentro da discussão da PA foi controversa e sem consensos. Os próprios integrantes do Governo do Estado que participavam das discussões discordavam, de uma maneira ou de outra, como seria a aplicação da PA nessa localidade,

[...] a de Abaitará, a de Abaitará foi um processo, um processo meio que esquisito, ficou aquele negócio, vai ser do Estado, não vai ser do Estado, e o Governador mais..., até que chegou um momento o Governador falava que seria, na verdade, seria alguma coisa terceirizada, faria uma proposta, mas o Estado não tem condições de gerir, o Estado não tem estrutura para gerir Curso Técnico Profissionalizante, o Estado tinha uma estrutura da Gerência da Educação Profissional mas a estrutura foi desativada, então a Gerência de Educação. [...] E a documentação é que é o complicado pois é tudo baseado na PA, e vira aquele negócio, vai ser EFA ou não vai ser EFA? E aquele negócio vai ser isso não vai ser, e o Governador pressionando, então toda documentação tá baseada numa escola que vai trabalhar, que vai trabalhar com PA, o problema é: eles [SEDUC] não fazem a mínima ideia de como é que de fato eles vão executar (TÉC. GOV. EST. (3), ENTREVISTA, N. 16).

Apesar das dúvidas iniciais, o Centro Técnico iniciou com uma formação baseada na PA, mas sendo caracterizada como uma Escola Pública Estadual. Apesar de fazer referência à PA, outros atores envolvidos no processo de expansão, como a própria AEFARO, não reconheciam a aplicação da PA nesse Centro Educativo. A principal afirmação era que “lá”, fazendo referência à Escola, “é outra coisa e não é PA”. A principal alegação das

⁷¹ Disponível em: <http://www.decom.ro.gov.br/noticias.asp?id=6927&tipo=Ultimas%20Noticias>.

organizações sociais como a FETAGRO, de maneira geral, e a AEFARO, em particular, era a não participação familiar nas decisões do PPP, a ausência de uma Associação jurídica constituída pelos agricultores, a falta de critérios para a seleção dos jovens e a não aplicação total dos instrumentos metodológicos. Para os envolvidos da SEDUC, SEAGRI e outros profissionais como professores e técnicos que foram designados para atuar no Centro Educativo, afirmavam que a Escola iria desenvolver o sistema da PA baseando-se nas EFAs existentes no Estado. Mesmo sem a aceitação da AEFARO e outras entidades, o Governo passou a considerar a existência de um Centro Técnico Estadual em Alternância no Estado a partir de fevereiro de 2013. O único Centro Público Estadual implantado desde o início das discussões de expansão da PA, em 2011, pelo Governo do Estado.

Um último caso registrado de expansão da PA no Estado foi o da região fronteira entre a Zona da Mata e a região do Vale do Guaporé, localizada mais especificamente no município de Nova Brasilândia D'Oeste. Nessa localidade foram poucas as referências anotadas sobre a implantação da PA. A mais evidente foi a reivindicação da Prefeitura local, junto ao Governo do Estado, para implantação de um Centro Educativo em PA no Município. Reivindicação essa que, apesar de aceita pelo Governo do Estado por meio da Equipe Mista entre SEDUC e SEAGRI, não foi dado prosseguimento, justificado pela falta de recursos e condições técnicas naquela ocasião para realização de qualquer projeto para implantação de Centro Educativo na região. Não foi identificada nessa localidade também uma adesão de outras prefeituras, organizações sociais, Igreja Católica ou mesmo da AEFARO na discussão de expansão da PA. Excetuando o interesse da Prefeitura e outras lideranças públicas locais, não houve uma evidência de que a PA seria implantada em Nova Brasilândia D'Oeste. O Quadro 20 mostra as principais características e a participação do Governo do Estado nas discussões mais recentes de implantação da PA.

Quadro 20 – Características das Ações Recentes de Implantação da PA em Rondônia. (Continua)

Associação	Localização	Características e Participação do Governo do Estado	Principais Atores
Comunidade de Nazaré	Vale do Mamoré	• Comunidades de ribeirinhos; • Presença de uma Escola Estadual em fase final de construção; • Ausência da comunidade local nas principais iniciativas de implantação da PA; • Intensa presença do Governo do Estado por meio da SEAGRI; • Não foi implantada PA na localidade;	• Governo do Estado; • EMATER; • Associação de Moradores.

(Conclusão)

Centro Técnico de Abaitará	Região Central	• Discussão de implantação da PA em uma antiga Escola Técnica; • Oposição da AEFARO e Organizações Sociais à implantação da PA na referida Escola; • Implantação da PA (não reconhecida pela AEFARO).	• Governo do Estado.
Discussões de Nova Brasilândia D' Oeste	Fronteira entre Zona da Mata e Vale do Guaporé	• Reivindicação da Prefeitura local para implantação da PA na região; • Discussões com o Governo do Estado; • Não foi dada continuidade às discussões e a PA não foi implantada.	• Prefeitura de Nova Brasilândia D'Oeste.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além dessas regiões apresentadas, não foram identificadas em outras localidades mobilizações em torno da implantação da PA em Rondônia. As discussões de expansão da PA estavam concentradas a essas localidades e às articulações evidenciadas. Nessas regiões, as relações organizativas locais se apresentaram relevantes para definição da implantação ou não da PA na localidade. O grau de envolvimento dos atores locais, como as CEBs, os STTRs, as EMATER, as Prefeituras e outras Associações Rurais, bem como a participação externa de outros atores como a AEFARO, a FETAGRO e em alguns casos, o Governo do Estado, definiam as intensidades das discussões e negociações e as possibilidades de implantação da PA.

7.6 Novas estratégias de ação

Atores como a FETAGRO, o MST, o MPA e a Igreja Católica não aderiram, de maneira geral, à expansão da PA articulada pelo Governo do Estado e mesmo organizações mais diretamente envolvidas se apresentaram ao final com participações incipientes, como foi o caso da AEFARO. Em cada região, contudo, como visto na seção anterior, esses atores continuaram, de uma forma ou de outra, atuando para implantação da PA. A criação, ou não, de Centros Educativos nessas localidades dependeria, na visão desses atores, equivalentemente ao que ocorreu nas regiões onde já existem Centros em funcionamento, das participações e negociações que aconteceriam em cada uma delas, principalmente a partir das Associações EFAs já criadas. Por esse motivo os atores citados justificavam a continuidade de suas participações em cada uma dessas regiões mencionadas.

Nas relações em âmbito estadual, esses mesmos atores não mais se apresentavam como parcerias diretas ao Governo do Estado na expansão da PA. Cada vez menos as organizações sociais foram vistas e mencionadas. A AEFARO não mais se apresentou como

aliada direta do Governo do Estado na expansão das EFAs. No próprio âmbito do Governo, a Equipe Mista entre SEAGRI e SEDUC, que estava, inicialmente, diretamente envolvida com as questões pertinentes à implantação da Educação do Campo, tinha sido desfeita e a SEAGRI, que estava mais à frente das atividades, tinha redirecionado suas prioridades para outras ações, como a melhoria da produção agroecológica e a criação de uma Agência de Desenvolvimento Sustentável. A SEDUC, excetuando a aplicação do Curso Técnico no Centro Educacional de Abaitará, voltou suas atividades para o Ensino Regular.

Na avaliação do Governo do Estado, mesmo com a dispersão das alianças firmadas inicialmente, as ações ocorridas com relação à expansão da PA tinham sido satisfatórias. Com várias Associações EFAs formadas, havia a possibilidade de iniciar a PA nessas localidades, pois, “então não se tem a preocupação com a manutenção, pois a Associação das famílias vai assumir” (REPRESENTANTE DO GOVERNO, DEPOIMENTO, DOC. 67). A preocupação era nas demais localidades onde não havia Associações constituídas juridicamente, nesses casos, o Governo do Estado teria que “assumir tudo”. Nessas situações, o ímpeto diminuiu devido a preocupação com as condições de funcionamento dos Centros que fossem criados. No entendimento de um técnico, a partir da fundação da Escola de Abaitará, onde o Estado teve que assumi-la, pois foi uma iniciativa estritamente da SEDUC e SEAGRI, precisou ser revisto muita coisa, pois

[...] agora por último, essas outras aí o que deu, e aí veio a tal da crise do Estado, aí né! Que o Estado tá passando. E aí o Governador chamou o Secretário de Agricultura esses dias pra conversar, [...] o Governador falou que estava preocupado nesse momento em construir mais escolas, [...] na verdade, na verdade, todo esse recurso, dos 540 milhões são todo pra investimento, dos 540 milhões que são, que foi pego um empréstimo do BNDES, todo ele é investimento, ou seja, se partir daquela lógica que o pessoal costuma dizer aí que cada real empregado em infraestrutura você gasta 10 pra, pra custeio, você tem aí uma, você tem que prever que pro Estado depois tem um custo de manutenção, e aí, a postura da, postura do estudo é a seguinte, que o Estado vai, ao invés de edificar mais escolas vai pegar esse dinheiro, vai ter esse dinheiro e vai fazer melhorias nas escolas que já existem, que são as escolas do Estado e não construiria mais escolas (TÉCNICO DO GOVERNO, DEPOIMENTO, DOC. 67).

O valor dos recursos financeiros mencionados era para aplicar em infraestrutura no Estado e não somente em educação. Para a Educação do Campo, especificamente, um técnico disse que “[...] dentro desse, como um todo, têm mais quatorze milhões, quatorze milhões e seiscentos mil que são pras Escolas do Campo”. Esse recurso deveria ser aplicado nas localidades em que havia uma demanda mais emergente de construção de Centros Educativos, pois, como foi o caso de EFA Dom Antônio Possamai, em Jaru, “[...] porque a EFA de Jaru já

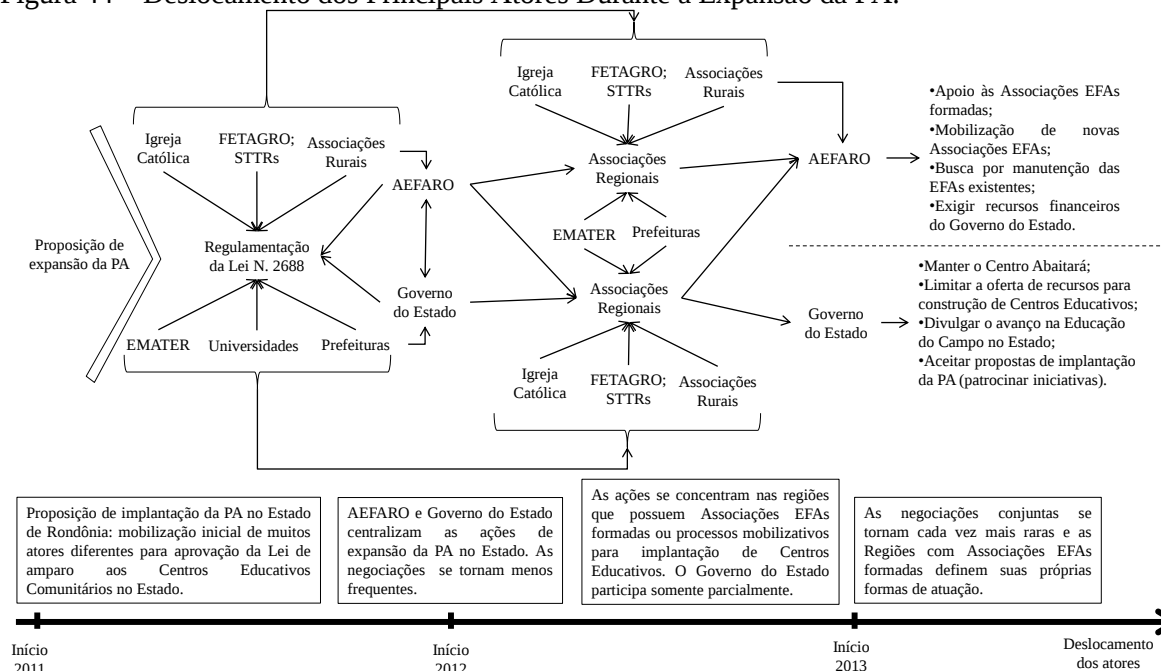
ia iniciar as aulas naquele momento, então já não seria mais uma questão do Governo querer ou não, o Governador já ia ter que ir à inauguração, já tinha sido convidado para a inauguração, já tinha feito, feito um monte de compromissos” (TÉC. GOV. EST. (3), ENTREVISTA, N. 16).

Mesmo diante da falta de responsabilização das famílias em diversas regiões, como foi o caso de Iata, Abaitará e Nazaré, das dificuldades técnicas de definição dos PPP para novos Centros e das limitações orçamentárias para as construções, o que não viabilizou a implantação de um Centro Educativo em cada município, como tinha sido o argumento inicial do Governo do Estado, o mesmo considerou que as ações voltadas para a Educação do Campo no Estado tinham sido satisfatórias. O número de Centros específicos para formação técnica na zona Rural havia duplicado e outros estavam em fase de implantação, considerando as Associações EFAs criadas. Um Técnico relata que,

[...] porque é o seguinte, é, é conveniente para o Governo hoje, pela leitura que ele faz, se ele aproveitar e construir, porque teoricamente ele estaria construindo, porque ele está construindo Candeias [EFA Flor do Amazonas] e Abaitará [Centro Educacional de Abaitará], e ele vai acabar usando politicamente a de Jaru [EFA Dom Antônio Possamai], ele vai dizer que apoiou, ajudou, e que são três escolas no Governo dele, em um Estado que tinha cinco, por mais que nesse momento se ele investiu dinheiro ou não, ele vai dizer que as que surgiram, surgiram no governo dele, então ele teria aí um aumento de 50% o que vai acabar usando isso em um evento ou outro, e que isso, se tiver que dar algum impacto, já vai ter, ele tem esse recurso, então pra ele é conveniente pegar o restante desses 14 milhões, vai sobrar uns 10 milhões aí, praticamente, e ele vai reformar outras escolas e vai fazer moral politicamente, reformar, construir uma quadra, construir uma piscina, construir algumas coisas que tenha (TÉCNICO DO ESTADO, DEPOIMENTO, DOC. 67)

Por outro lado também, as Associações EFAs que estavam articulando e negociando a implantação de Centros, começam a focar mais na AEFARO e na mobilização local para implantação da PA e o Estado passa a ser cada vez menos acionado. Outras organizações diminuem os contatos regulares com o Estado, principalmente aquelas menos articuladas associativamente, como foi o caso da região de Nova Brasilândia D'Oeste, pois como foi ouvido em depoimento, a contribuição para essa região foi negada, devido a falta de recursos e, principalmente, a ausência de uma Associação constituída na região que pudesse assumir a responsabilidade do Centro. Teve um relato dizendo que “o Prefeito estava muito animadinho e tal”, mas que não seria possível dar continuidade, momentaneamente, na edificação de um Centro Educativo na região por falta de condições orçamentárias. A Figura 44 mostra os deslocamentos dos principais atores durante o processo de expansão da PA.

Figura 44 – Deslocamento dos Principais Atores Durante a Expansão da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outras mobilizações como a EFA Flor do Amazonas, em Candeias do Jamari e a Associação Manoel Ribeiro, criada na Região do Cone Sul, se voltam para suas bases associativas e começam a estabelecer novas conexões, seja com antigos parceiros, sejam com parceiros novos. O caso de Flor do Amazonas, por exemplo, começa a estabelecer um contato direto com o Consórcio de Construção da Usina Santo Antônio, na tentativa de ter acesso aos recursos que seriam destinados à construção da EFA, mas que não havia ainda sido realizado. O Cone Sul, por outro lado, intensificou a relação com a AEFARO, com parlamentares, com as prefeituras locais e as negociações foram continuadas para definição do local da EFA, como seria a construção da estrutura física, como se daria a apropriação dos instrumentos da PA e como seria a sustentação financeira futura da Associação.

7.7 Conclusão dos atores: tudo é questão de mobilização social

A iniciativa do Governo do Estado em expandir a PA não foi, como visto, uma ação isolada. Muitas Associações regionais, como Flor da Amazonas, Manoel Ribeiro, Dom Orione e Iata, já trabalhavam no transladar da PA para outras regiões além daquelas tradicionalmente executoras da PA, como era o caso da Região Central do Estado, onde atuavam as EFAs Pe Ezequiel Ramin, Itapirema, Vale do Paraíso e Chico Mendes. As ações

dessas regionais levaram as parcerias iniciais estabelecidas entre Governo do Estado e AEFARO, principalmente, a se concentrarem nessas localidades, ficando até certo ponto, dependentes das definições locais de implantação ou não da PA.

Excetuando o Centro Educativo da região de Abaitará, em que o Governo implantou a PA em uma Escola Pública sem haver discussão prévia, ou pelo menos não foram identificadas discussões sobre a PA anterior nessa localidade, nas demais regiões, os atores locais negociaram a implantação da PA a partir de suas bases associativas, formadas, em sua maioria, anteriormente à proposição de expansão da PA pelo Governo do Estado. Em outros casos em que o Governo do Estado foi propositivo na implantação da PA, como foi o caso da Comunidade de Nazaré, o mesmo não obteve o êxito esperado. Diferentemente dos Centros Educativos Jean Pierre de Míngan, Vale do Guaporé e Dom Antônio Possamai, que mesmo sem a participação direta do Poder Público Estadual a PA foi implantada e se encontra em aplicação.

A implantação da PA, desse modo, foi um elemento tanto agregador como desagregador entre as diversas associações envolvidas no Estado de Rondônia e que, de uma forma ou de outra, se apresentavam interessadas na realização de Educação do Campo. A questão da participação e envolvimento foi vista, pelos próprios atores, como um elemento chave para a consecução da PA. Uma monitora de uma EFA fala sobre as dificuldades de se conseguir maior número de Centros aplicando a PA no Estado, ela diz que é “[...] porque o que talvez para o Governo é desenvolvimento, mas não é envolvimento, se o grupo não se envolve eu não consigo ver a PA acontecendo” (MONITORA, DEPOIMENTO, DOC. 67).

O próprio Governo do Estado mudou suas estratégias de ação diante das diferentes mobilizações encontradas nas diversas regiões do Estado. Ao invés de dar continuidade à sua proposição inicial de “expandir a PA”, suas ações passaram a ser de apoio às Associações formadas, ou apoiar as que, porventura, viessem a ser formadas. Um técnico da SEAGRI faz uma observação durante uma conversa com um grupo de agricultores. Segundo ele, “[...] por isso que eu acho assim que, se ele vai investir ou não, vai ser tudo uma questão de organização social”. E ainda,

[...] se buscar alternativas e pressionarem, porque na verdade, o Governador tem esse dinheiro, porque tudo isso é força política né! Tem força política, quer dizer, não é um negócio que o Governo não vai honrar com seu compromisso, é um negócio de se tiver possibilidade de, de repente, jogar esse dinheiro aqui e fazer uma coisa, reformar uma escola [...] sem aumentar o custo dele, ele vai fazer (TÉC. GOV. EST.(3), ENTREVISTA, N. 16).

A responsabilidade de expansão da PA, inicialmente atribuída à Equipe Mista entre SEDUC e SEAGRI, conforme foi o interesse do Governo Estado, passou a ser das Associações locais. As Associações EFAs que se mostrassem mais articuladas e com condições de manter um Centro Educativo teriam maiores condições de pleitear recursos públicos para construção, convênios e outros gastos necessários. O acesso a esses recursos só seria possível por meio da existência de “uma organização social forte”. Um Técnico diz que “[...] então! Reverteu o processo, esse processo que inicialmente o Governo ia forçar associações para criar EFA, agora, ou criar escolas comunitárias, o Estado agora é que vai, de repente, receber proposta de, principalmente, de associações, como Iata, como Brasilândia, como [...]” (TÉCNICO, DEPOIMENTO, DOC. 67).

Ter uma base associativa se tornou uma condição para continuidade da expansão da PA. As regiões que melhor problematizassem suas questões sobre as demandas pela PA na localidade e envolvessem e criassem pontos de passagens obrigatórios aos seus diversos aliados, teriam mais condições de assegurar a implantação da PA. O Governo do Estado, ao possuir recursos físicos, humanos e financeiros para investimento em educação, se tornou um aliado estratégico a ser inscrito nas negociações locais. Essa foi uma opinião encontrada em diversas organizações estudadas, conforme mostrado no Quadro 21.

Quadro 21 – Depoimentos Sobre a Mobilização Social na Implementação da PA. (Continua)

Organização	Depoimentos de Atores Envolvidos com a PA no Estado
Governo do Estado	[...] porque veja só, se existe essa, esse recurso, essa rubrica existe, se os Deputados na verdade assinaram por isso, se tem uma organização social forte, o que vai acontecer, um grupo de Deputados que pegar isso aí, o Governo vai ter que implantar, agora só equipara o Governo nesse exato momento se ele puder não implantar ele vai fazer isso, então o governo, o entendimento que eu tenho é que o Governo não vai ficar publicando isso que quer implantar mais escolas nesse exato momento (TÉC. GOV. EST.(3), ENTREVISTA, N. 16).
Prefeitura	[...] eu sinceramente vejo que o envolvimento pleno ou não dessas instituições se dá muito por que os atores que já estão ocupando esses espaços institucionais, vieram de movimentos sociais ou de partidos políticos ligados a esquerda é e... e teoricamente essas pessoas já apresentam uma certa compreensão social maior do que é... outras pessoas [...]e eu vejo que o envolvimento dessas instituições de como movimento sindical, movimentos sociais, tá sendo fundamental para fazer essa discussão avançar é porque a gente entende também que se ela partisse do poder público né! Não facilmente ia acontecer, [...] nosso papel é tá dando apoio, contribuindo para essa escola no caso, é.. pra ela se manter a gente sabe que necessita do Município, do Estado, das parcerias do Estado, do Governo Federal, através de convênios, né, de cedência de servidores e eu sei que isso não é fácil (VICE-PREF., ENTREVISTA, N. 6).
STTR	[...] eu vejo assim, que é extremamente importante ter uma associação forte, que vai fazer, quem vai fazer a frente vai ser a associação, então essas pessoas tem que ter o compromisso de buscar no Poder Público, os apoios necessários pra se implantar, então eu acho que começa por aí, se criar uma associação de pessoas e que queiram

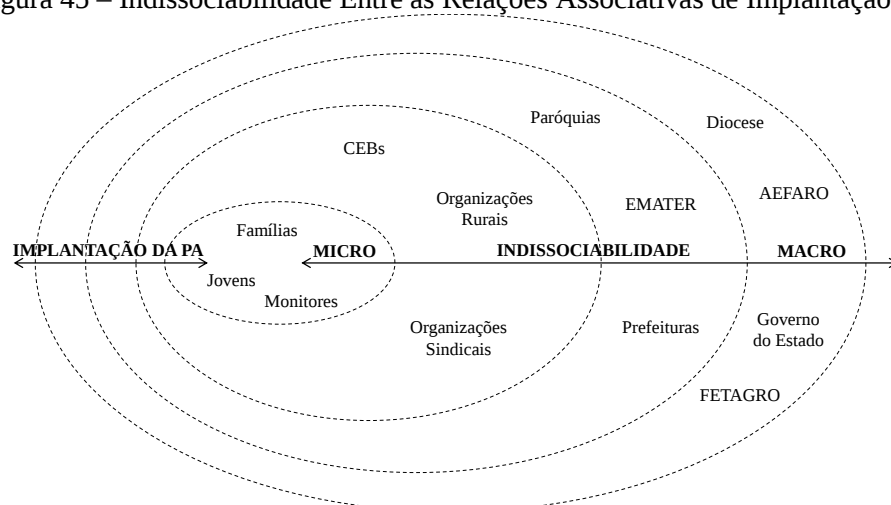
(Conclusão)

	fazer isso e nós, como organização social, participarmos ativamente, mas quem vai buscar isso é quem vai fazer parte da diretoria dessa associação, então eles é que né, tem que ter pessoas que queiram participar ativamente e buscar né, porque se não ela não vai acontecer se não ter pessoas envolvidas interessadas (PRES. REP. SIND, ENTREVISTA, N. 8).
EMATER	[...] hoje eu vejo que, parte desse avanço foi é..., foi o envolvimento do Poder Público, né! Da região, assim, pleno, não é de todos os municípios, mas alguns municípios né, estão declarando apoio ao projeto, a implantação desse projeto, acreditando nesse instrumento, acreditando na filosofia desse instrumento, e... até porque a gente queria que o projeto avançasse sem essa dependência né! Mas a gente percebeu que com esse envolvimento público, o poder instituído que a gente conseguiu é... visualizar possibilidades de construção, instalação, até porque <i>a priori</i> é tudo se colocava de uma forma muito difícil, prédios, const.. construção, recursos humanos, e a gente entende que é um desafio não muito simples para superar, mas eu vejo que esse avanço se dá porque é... a gente tá vendo alguns prefeitos envolvidos, querendo que isso aconteça, aconteça no seu município, alguns vereadores envolvidos, é... algumas pessoas em algumas instituições lutando para que isso realmente não deixe de... de acontecer né! (TÉC. EAT, ENTREVISTA, N. 7).
AEFARO	[...] o Governo eu acho que tá pensando em [...] colocar tantas escolas, mas eu penso que na prática, [...], não acontece, essa forma de educação feita né, não sei como tá o trabalho de base em cada comunidade, lá, o pessoal da SEDUC, tá sonhando com essa PA, eles sabem exatamente o que é, né, eu tenho certeza que eles não sabem, porque se soubessem eles não tavam tentando jogar ela lá, sem uma base, porque depois não vai haver, não vai haver a resposta dos pais, se se chamar para um mutirão os pais não vão vir porque eles, se vierem eles virão obrigados porque eles, não é aquela coisa assim, não, a escola é minha, aqui a gente já tem muita dificuldade hoje, estamos tentando resgatar, né!, as festas, os amigos da escola, com essa nova proposta de visitas às famílias, a gente tá tentando fazer isso, mas a gente sabe que não é fácil (MONITORES, DEPOIMENTOS, DOC. 67).

Fonte: Elaborado pelo autor.

O consenso estabelecido foi que para transladar a PA era necessário problematizar sua relevância para se conseguir o maior número possível de aliados locais, principalmente das famílias, CEBs, organizações rurais e sindicais e interessar, além desses, outros atores em âmbitos mais amplos, como era a indispensabilidade da AEFARO, EMATER, FETAGRO e do Governo do Estado. Estes últimos, principalmente o Governo do Estado, que se apresentou inicialmente como um ator capaz de expandir a PA, foi ao longo das negociações e alianças estabelecidas sendo também submetido a passagens obrigatórias, não sendo mais capaz de definir por meio de suas próprias ações os deslocamentos translativos da PA no Estado. A Figura 45 mostra a indissociabilidade entre os atores locais e os atores em níveis estadual na “mobilização social” para expansão da PA.

Figura 45 – Indissociabilidade Entre as Relações Associativas de Implantação da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A participação das famílias, CEBs e outros atores locais (micro) se apresentou fundamental para definição da implantação da PA, tanto quanto o envolvimento e a participação da AEFARO, Diocese e Governo do Estado (macro). As relações entre esses diversos atores permitiu que as especificidades da PA, como a necessidade de participação das famílias, um Plano de Formação específico para a localidade e a Associação formada basicamente por agricultores, fossem atendidas tanto quanto suas generalidades, como construção dos Centros, Processo de Autorização e Reconhecimento e financiamento público. As relações entre os diversos atores, tanto localmente (Região), como globalmente (Estado), também possibilitou que a PA fosse uma realização local e estadual, simultaneamente, atendendo as demandas locais de formações dos jovens rurais das comunidades, bem como melhorando a Educação do Campo, como um todo. A indissociabilidade entre as articulações locais e estadual permitiu que objetivos de diversos atores fossem atendidos e associações [alianças entre as organizações] diversas fossem mantidas para implantação e aplicação da PA.

A condição da existência de “mobilização social” para expansão da PA, ou seja, da participação de diferentes atores e de diferentes âmbitos (micro e macro), com objetivos e interesses variados, fez com que em cada localidade a PA fosse específica e com características próprias, não podendo ser generalizada como algo único para todo o Estado. O Centro Educacional Abaitará, por exemplo, considerado pela SEDUC e SEAGRI, professores e técnicos atuantes no âmbito desse Centro, um caso de sucesso de implantação da PA, não teve, como visto, a mesma adesão pela AEFARO e demais Centros Educativos. Se por um lado as diversas “mobilizações sociais”, com cada região definindo as especificidades dessas mobilizações, permitiu que a PA, até certo ponto, se expandisse no Estado, por outro lado,

cada região teve ou está implantando uma PA bem específica e própria daquela localidade, dificultando em alguns casos até mesmo assegurar a sua existência, diante de tantas modificações realizadas em suas rotinas e bases associativas, como se destacam Abaitará e Iata pela não aplicação dos instrumentos metodológicos e a Associação EFA Manoel Ribeiro que está implantando a PA para ser, prioritariamente, um “instrumento de libertação do latifúndio” e não uma forma de buscar “desenvolvimento sustentável” como foi identificado nas diretrizes gerais da PA.

7.8 Considerações finais sobre a expansão da PA no estado de Rondônia

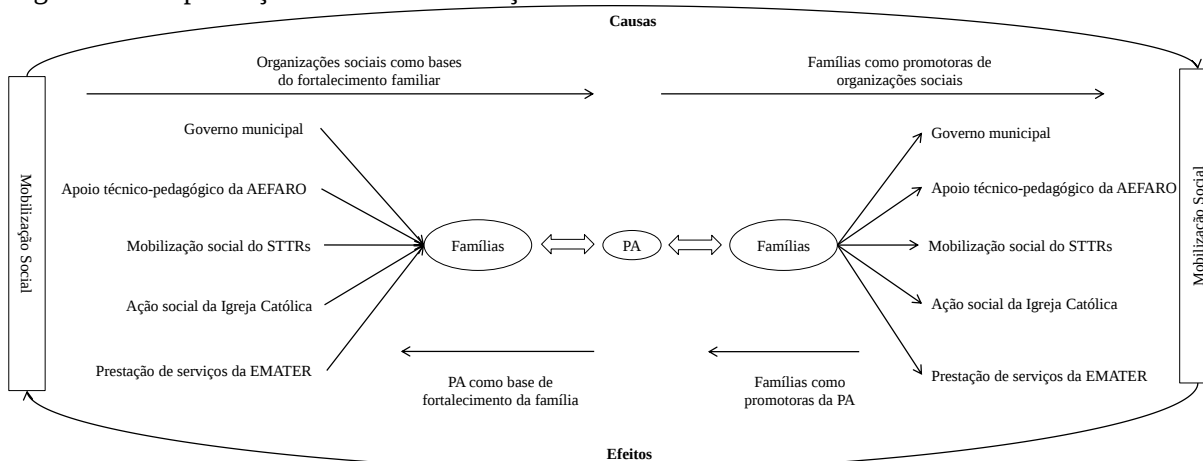
A “mobilização social” foi vista como o principal elemento influenciador da translação da PA para as diversas e diferentes regiões do Estado de Rondônia. Como base das organizações envolvidas nessa mobilização e diretamente participantes das negociações de translação da PA, foram identificadas as famílias, ora partícipes dos STTRs, ora da AEFARO, das CEBs, ou até mesmo sendo o foco principal das ações de políticas públicas, como as ações promovidas pelo Governo do Estado na tentativa de expansão da PA para proporcionar educação aos jovens oriundos de famílias rurais.

Por meio das CEBs, em todos os Centros Educativos em funcionamento houve relatos destacando e considerando a presença das famílias, principalmente em forma de mutirões, na construção das instalações e posteriormente na manutenção e melhorias da propriedade produtiva do Centro Educativo. Os mutirões não se apresentaram relevantes somente pela presença física das famílias, mas pelo apoio material que disponibilizam às atividades da Associação EFA. Os relatos indicam que os mutirões que implementam as construções e os funcionamentos dos Centros são “verdadeiras festas”, já que as famílias levam, além de materiais como foice, enxada e outros materiais de trabalho, também comida, bebida e há pessoas específicas para o preparo das refeições e de suporte às equipes de trabalho direto, o que permite trabalhar e confraternizar, simultaneamente.

Essa presença das famílias nas atividades laborais de construção e manutenção dos Centros também é distribuída para as reuniões, articulações e definições de ações sociais e políticas necessárias para conquistas de direitos e para implantação e, posterior, funcionamento dos Centros. Uma Monitora entrevistada, se referindo à participação das famílias destaca que, “[...] eu só acredito que uma Escola Família vai fazer, vai trazer, multiplicação lá no meio, se ela for desejada, se ela for almejada, se o grupo [famílias] lá, né,

eu acho que só vai fazer diferença, se o grupo que está lá vai receber essa escola tá desejando né, aí eles vai se envolver” (MONIT. EM PA (1); ENTREVISTA, N. 12). A Figura 46 situa a participação das famílias e suas relações recíprocas com as organizações sociais na implementação da PA.

Figura 46 – Implantação da PA Pelas Relações de Atores-Redes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As famílias tanto contribuíram para definir a participação de cada organização social na expansão da PA, como resultaram também em efeitos de sua própria translação e da atuação dessas mesmas organizações (atores-rede). Em outros termos, as famílias condicionaram o envolvimento necessário das organizações sociais para translação da PA assim como essa translação influenciou para tornar as próprias famílias mais ou menos participativas. O relato abaixo destaca esse aspecto,

[...] vou citar só um exemplo pra você, nós pegamos há quatro anos atrás o grupo do PRONERA, pra gente é um terror trabalhar com o PRONERA aqui, não porque são meninos ruins, mas é porque eles caíram de paraquedas, ah é uma escola, é de graça, a gente ganhou uma Bolsa, a gente vai, mas a família não se envolve, é claro que tem exceções, não são todas as famílias do PRONERA que não participa, mas assim, não, meu filho tá lá, então eu não consigo ver o envolvimento das famílias, porque, não sonhou, não almejou, não desejou estar na EFA” (MONIT. EM PA (1), ENTREVISTA, N. 12).

Do mesmo modo, a ausência de “mobilização social” influenciou a participação das famílias ao mesmo tempo em que foi pela ação dessas famílias influenciada. Essa relação se estende para além do âmbito da família, podendo ser vista na participação da Igreja católica na implantação da PA para atender as famílias rurais e, ao mesmo tempo, na tentativa dessas famílias em implantar a PA para fortalecimento da Igreja por meio de suas participações nas CEBs. Fazendo uma extrapolação das relações específicas da PA, como as originadas pelas

famílias, para mobilizações mais amplas, Paes de Paula (2005, p. 39) traz uma discussão que se aproxima do que foi encontrado nos espaços organizativos das EFAs no Estado,

[...] na década de 1960, quando a sociedade se organizou pelas reformas no país. Após o golpe de 1964, essas mobilizações retornaram na década de 1970, período no qual a Igreja Católica catalisou a discussão de problemas coletivos nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), inspirada pelos ideais da teologia da libertação e da educação popular. Promovendo os clubes de mães, os grupos de estudos do Evangelho e os encontros de jovens, as CEBs se consolidaram como um espaço alternativo para a mobilização política ao estimular a participação popular no debate das dificuldades cotidianas, contribuindo para a formação de lideranças populares.

A Igreja foi identificada como um ator aliado e relevante na história das EFAs e continua, estrategicamente, com a função, como diz Paes de Paula, de mobilização social, por meio do apoio, principalmente, de suas representações, como é o caso em Rondônia do Projeto Padre Ezequiel Ramin, da CPT e outras pastorais. Uma das lideranças das EFAs diz que “[...] a gente sabe que não é fácil, e que ao longo dos anos também, quando as escolas iniciaram aqui em Rondônia, tava bem no auge das associações, da.. a Igreja tava muito forte né, porque hoje assim, o vínculo com as comunidades, [...]” (MONIT. EM PA (2), ENTREVISTA, N. 13). Mesmo os agricultores assumindo a AEFARO definitivamente a partir de 1993, quando é eleito um Presidente agricultor e não Padre, como nas duas eleições anteriores, desde a constituição da AFARO, a Igreja continua, indiretamente, com vínculo na proposição da PA no Estado.

Ao mesmo tempo em que a Igreja participa no cotidiano das Associações locais, na AEFARO e nos grupos organizativos que se mobilizam para implantação da PA em outras regiões do Estado, os próprios grupos pertencentes à PA também estão, de modo geral, vinculados à Igreja. Um agricultor diz que

[...] eu sou o atual presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colorado, então mas, antes disso, eu já também fiz parte da coordenação estadual da CPT, então a gente começa ter uma visão por aí né, eu sempre me envolvi também na Igreja Católica, nos movimentos sociais, praticamente desde a nossa chegada aqui no Estado de Rondônia (PRES. REP. SIND., ENTREVISTA, N. 8)

Um técnico da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/RO) envolvido na construção de uma EFA em sua região diz, nesse sentido, que “[...] eu vim dos movimentos sociais do campo, MPA, movimento das mulheres camponesas, pastoral da juventude rural, movimento dos trabalhadores rurais sem terra né! MST” (TEC. EAT, ENTREVISTA, N. 7). Ele diz ainda que esse vínculo foi importante, pois “[...] a partir daí a gente conseguiu estar mais próximo de um trabalho agora voltado para agricultura camponesa para a organização política desses agricultores né! E também dessa questão da organização

produtiva dentro dos princípios da agroecologia”. O vínculo recíproco entre a Igreja e associações que diretamente estão envolvidas com a PA, seja na sua implantação na França, seja sua translação no Brasil e, posteriormente, em Rondônia, aparece como um ponto de passagem obrigatório para a implantação e desenvolvimento dos CEFFAs. As ações em que os atores estão envolvidos cotidianamente mostram as conexões existentes na aplicação da PA e, ao mesmo tempo em que é aplicada, possibilita que os resultados buscados por essas conexões sejam alcançados.

Além do que foi identificado com relação à Igreja Católica, ou seja, o duplo movimento do local (famílias) para o global (Igreja), de maneira indissociada, o mesmo pode ser atribuído aos poderes públicos participantes e envolvidos na expansão da PA. Desde a mobilização das comunidades para articulação e construção dos primeiros Centros que a presença dos poderes públicos se fez presente no Estado de Rondônia. No final da década de 1980 e início da década de 1990 essa participação, principalmente do poder público estadual, não era acentuada como identificada na atualidade. Um agricultor diz que “a gente não precisava se preocupar muito né! Tinha dinheiro sobrando da Itália” (AGRICULTOR, DEPOIMENTO, N. 108). Mas se a dependência financeira não motivava a relação com os poderes públicos, outras questões como reconhecimento, liberação de profissionais com habilitações (formações) específicas e outras demandas sempre eram pautas reivindicatórias e as associações já definiam, em que condições o “Governo”, como é comum localizar nos relatos, deveria participar. Por outro lado, os níveis de participação do poder público estadual contribuíam para definir as condições materiais e financeiras de expansão da PA.

Além dessas relações recíprocas entre os atores diretamente envolvidos com a PA e a Igreja Católica e os Poderes Públicos, esses atores também possuem vínculos diversos com outras organizações, sejam elas regionais, estaduais, federais ou, até mesmo, internacionais, como são algumas entidades apoiadoras e financiadoras da aplicação da PA localizadas em países como Bélgica e Itália, como são os casos do AES e SIMFR.

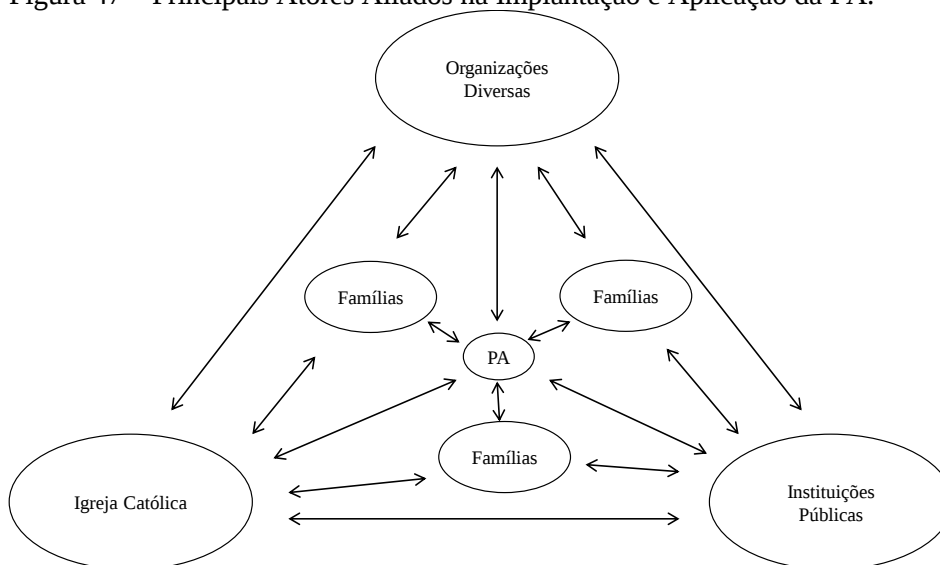
As famílias vinculam as ações específicas da PA com as atividades fins dessas organizações, sejam elas associações de produtores rurais, circunvizinhas à realidade do Centro Educativo, ou até mesmo de organizações externas ao convívio das famílias, como foi relatado sobre as empresas de apoio à pesquisa e financiamento em desenvolvimento de produtos regionais, como é caso da Natura, ou obras de compensação na instalação de complexos hidroelétricos na região, como tem ocorrido com a Santo Antônio Energia. Nesses casos mencionados, por serem menos comuns no cotidiano identificado de implantação e aplicação da PA, os relatos destacam vários aspectos relevantes para assegurar a implantação

ou continuidade do Centro na localidade em que está para ser, ou já está, instalado. Um analista sócio ambiental da Santo Antônio Energia diz sobre as obras de compensação que “[...] poderíamos construir qualquer obra social, mas escolhemos esta porque gostamos do projeto de uma EFA” (ANALISTA AMBIENTAL, DEPOIMENTO, DOC. 107). Já um responsável da Natura destaca que

[...] a Natura decidiu que as relações deveriam ser muito maiores que somente o fornecimento, temos que contribuir para além da geração de renda das comunidades, mas para o desenvolvimento local, e o investimento em educação, que era um sonho antigo do RECA se mostrou uma oportunidade para a empresa, de ser uma primeira experiência de apoio a essa metodologia das Escolas Família Agrícola [...] (REPRESENTANTE DA NATURA, DEPOIMENTO, DOC. 77).

Muitas organizações foram, direta ou indiretamente, arroladas na dinâmica de implantação e aplicação da PA. O vínculo das famílias com essas organizações serve de elo para que as mesmas sejam atores mediativos no transladar da PA e permite que os objetivos das Associações EFAs na implantação e funcionamento dos Centros Educativos sejam alcançados. A Figura 47 mostra a relação dos principais atores aliados na implantação e aplicação da PA.

Figura 47 – Principais Atores Aliados na Implantação e Aplicação da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Além desses, dois últimos aspectos precisam ser considerados. O primeiro deles foi a presença de uma perspectiva de mudança que envolveu as relações que definiram a implantação e o funcionamento dos Centros Educativos. Nesse aspecto, a participação das famílias e organizações se deu pela crença de que, com a PA, haveria transformações nos modos existenciais atuais das comunidades envolvidas. Outro aspecto identificado foi a

constante busca pelos domínios e apropriação do cotidiano da PA. Ao envolver-se na “mobilização social” houve sempre uma preocupação em apropriar-se da PA, de uma forma ou de outra, para consecução dos objetivos envolvidos nessas mobilizações.

Com relação a perspectiva de mudança, na forma organizativa dos CEFFAs de Rondônia há uma presença majoritária de famílias agricultoras e a preponderância dos instrumentos físicos e ideológicos da agricultura familiar. Os discursos mostraram que a condição de agricultor familiar exigia mais do que uma simples relação produtiva com a agricultura. Um dos argumentos mais recorrentes foi a necessidade de envolvimento e participação nos “movimentos sociais” para que a agricultura familiar fosse valorizada e as políticas públicas pudessem ser implementadas no “campo”. Um agricultor disse que “não é porque a gente mora no sítio que a gente tem que ser pobre a vida toda. Nós temos que evoluir, buscar conforto e bem-estar para nossa família” (AGRICULTOR, DEPOIMENTO, DOC.67). Outro agricultor relatou que “nós não somos melhores nem piores do que na cidade, nós temos que melhorar de condição de vida” (PRES. ASSOC., ENTREVISTA, N. 5).

A participação na EFA, no sindicato ou outros modos organizacionais se deu pela necessidade de mudança, conforme foi discutido e como relatou um agricultor sindicalista (PRES. REP. SIND., ENTREVISTA, N. 8) e líder do grupo que busca construir uma EFA em sua região,

[...] quando a gente chega pra Rondônia e começamos a ter uma visão diferente do que a gente via lá, até porque, na verdade lá no Paraná, tinha o sindicato, mas o sindicato, era aquele sindicato mais de assistencialismo né, dava assistência, médica, essas coisas toda e até porque até onde eu sei, era feito um repasse do Governo do Estado para o sindicato, entendeu! [...] aí quando você chega pra Rondônia, você vai envolvendo com os movimentos sociais você vai vendo que vai fazendo toda aquela mudança né [...]e meu irmão, o Nelinho [Manoel Ribeiro] trabalhou na farmácia um tempo, e depois bancário e daí, como ele tinha um visão também muito né, avançada em relação a política, não sei se a gente pode entrar nessa área aí, mas só para encurtar um pouco a história, e aí ele [...] ao movimento né, aí que aconteceu toda aquela tragédia, né, e foi dia 9 de agosto, aquela tragédia toda, mass.. o famoso massacre de Corumbiara [...] aí quando foi em novembro, assassinaram o Nelinho.

A implantação e continuidade da aplicação da PA na região foi, para os agricultores, uma conquista e uma “arma”. Uma arma no sentido de poderem, por meio da formação dos filhos e de si próprios, terem melhores condições de trabalho e de reivindicar políticas específicas para a agricultura familiar. Além de instrumentaliza-los no campo político, a PA também possibilitou que fizessem melhores usos das tecnologias e recursos disponíveis para atuarem nas suas propriedades. Ao mesmo tempo, relataram que foi uma conquista, pois permitiu a formação dos filhos e capacitou-os para continuidade na lida com as atividades da

família e possibilitou-os a buscar mais formação e capacitação profissional, até mesmo fora da propriedade.

[...] pra mim foi uma transformação. Porque eu tenho dois filhos, que esse meu filho estudou na escola, ele hoje, pra mim é um exemplo de, da PA, pra ele é um exemplo, porque hoje ele, ele trabalha na propriedade, ele fez com que a propriedade tomasse toda sua parte de tecnologia orgânica, ele não usa nada tóxico, então isso pra mim já foi a transformação da minha vida, porque se eu tivesse naquele caminho do agrotóxico, a cabeça pensando naquela questão de plantar muito pra submeter, pra ganhar dinheiro, hoje eu estaria, nem sei se teria meu lote (PRES. ASSOC., ENTREVISTA, N. 5).

A mudança para a agricultura familiar como um todo e para as unidades familiares em particular, foi uma das principais buscas no envolvimento da construção ou manutenção da PA na localidade em que as famílias observadas residem. Porém, antes mesmo da participação na EFA, alguns relatos já apontavam para a preocupação da família em se engajar em ações transformativas para sua comunidade. Um agricultor relatou que “não queremos ser diferentes de ninguém. Mas somos nós da agricultura que segura as pontas nos momentos de crise”. Mais à frente em sua narrativa ele completou, “há muito tempo estamos pensando em um modelo educacional voltado para o campo. Entretanto, isso não foi possível, pela dificuldade imposta pela gestão pública” (AGRICULTOR, DEPOIMENTO, DOC. 67). A PA instrumentaliza, na visão dos envolvidos, como foi possível identificar nos relatos, as ações dos agricultores e das organizações mobilizadas em torno da agricultura familiar. A PA foi vista como um instrumento de ação prática, uma mediadora dos atores envolvidos na transformação da agricultura familiar e que permitiu definir pontos de passagens para a formação dos jovens e para capacitação das famílias agricultoras.

Além de uma perspectiva de mudança que sempre acompanharam as ações dos atores envolvidos com a PA, foi evidenciada também uma preocupação com a apropriação e a adequação da PA à realidade em que o CEFFA estava ou seria inserido. O Quadro 22 mostra um depoimento de uma pessoa envolvida na coordenação da AEFARO que fez uma analogia de como o processo da PA deve ser trabalhado para sua expansão.

Quadro 22 – Depoimento sobre a Apropriação e Expansão da PA.

(Continua)

[...] eu sempre imaginei isso [a PA] como uma bola, por exemplo, uma bola é fácil você girar, né, e você tanto faz você girar em torno como você girar dentro, que aí faz você não sai, só que dentro dessa bola o que que eu sempre vi, alguns lugares eu já coloquei, que nós temos várias bolinhas, né, então primeiro o que que a minha visão, ao invés de você ir se dentro dessa bola, mas nós temos 10 bolas, ou mais que são os instrumentos, mas vamos começar por aquela bola que nós mais nos identificamos, na nossa realidade, é então invés da gente começar a chutar 10 bolas e cansar logo, ou chutar 10 bola sem direção, se nós começássemos por etapa, né, um... determinado tempo nós chutamos uma bola, com mais outro determinado tempo nós passamos a chutar 2, com mais outro determinado tempo nós passamos a chutar 3, né, talvez, nós teríamos um avanço muito mais significativo do que nós fôssemos querer chutar todas as 10 bolas ao mesmo tempo, [...] é fácil conduzir, então

(Conclusão)

você começa a chutar uma bola, pra você vê, que ela já tá no caminho certo que você já conseguiu dominar, você vai pegar uma outra que você ainda não domina, isso partindo do que, partindo do princípio da realidade de cada um, de cada escola está inserido, né, eu sempre imaginei isso, nós vamos começar por quem, nós vamos começar com tudo de uma vez, com CA, CR, tutoria, avaliação, avaliação qualitativa, atividade prática, porque acho que seria assim muito é, muito amplo e muito complexo, né, você pegar uma equipe né, que nunca trabalhou no processo da PA e querer que ele faz tudo, eu acho que é onde nós cometemos aí é vários equívocos, né, o cara nunca viu aquilo, você quer que ele trabalhe tudo de uma vez, né, seria mesma coisa de um treino, de uma seleção, você pega várias bolas, mas cada grupinho tá chutando uma, mas depois qual é o objetivo final? O grupão em torno de uma, uma só, então eu sempre pensei isso, depois que nós dominarmos aquela, nós vamos partir pra segunda, dominamos a segunda, vamos partir pra terceira e de repente aqui, e [...] a bola que nós estamos chutando aqui não é a bola que a Amazonas vai chutar, mas Amazonas tem é... tem capacidade pra criar uma outra bola que vai se adaptar ao campo em que eles estão, sempre pensei, por exemplo o processo da PA dessa forma, né, e às vezes o que que acontece, às vezes nós criamos uma escola e queremos chutar todas as bolas de uma vez (EX. RED. CEFFAS, ENTREVISTA, N. 14).

Fonte: Elaborado pelo autor.

A preocupação com o conhecimento e ações que direcionassem para obtenção de domínio da PA pelas próprias famílias articuladoras apareceu muito recorrente nos diálogos e nas discussões dentro das associações analisadas. Os vários grupos de monitores que foram designados para estudar por um ano ininterrupto no MEPES, no Espírito Santo, para fazer formação em PA, evidenciou somente um dos vários movimentos que foram feitos no sentido da PA ser, para todos os envolvidos, conhecida, aplicada e praticada. “O problema é que são muitas bolas, o que dificulta a identificação de um jogo único, pois dependendo do tamanho e formato da bola, o jogo muda” (EXECUTIVO DA REDE CEFFAS, DEPOIMENTO, DOC. 67).

No início foi a busca por conhecer o funcionamento da PA nas outras regiões em que a mesma já era aplicada, posteriormente o intercâmbio de conhecimento começou a ser feito dentro do próprio Estado. Um agricultor relatou que, uma das primeiras coisas que fez, juntamente com outros atores da região, logo após concluírem em implantar a PA na sua região, foi visitar outras EFAs. Ele disse que

[...] então foi onde ele sugeriu [não se refere a ninguém em específico, mas ao curso de Fé e Política que faziam na época] que a gente visitasse algumas escolas né, aí gente foi numa lá de Novo Horizonte, né, acho que é a Ezequiel né, [...] Chico Mendes, nós fomos naquela de Cacoal, a gente foi numa equipe até boa (PRES. RE. SIND., ENTREVISTA, N. 8)

Além disso, a longa duração do processo de implantação geralmente ocorrido nas diversas regiões contribuiu para, se não criar a necessidade de conhecimento da PA, mas tornou o contato com a mesma algo natural para os envolvidos. Analisando os relatos a respeito de duas associações, por exemplo, que tiveram os Centros iniciados recentemente, foi possível perceber os mecanismos de aproximação com a PA a partir de instrumentos de implantação da mesma.

Em um desses Centros, a EFA Jean Pierre Mingan, inaugurado em 08 de março de 2010, os relatos mostraram que no ano de fundação da AEFARO, em 1992, já havia discussão sobre a implantação da PA na região. Por meio de uma organização de produtores rurais, com trabalho de produção e beneficiamento de produtos regionais, principalmente o cupuaçu, que hoje possui alta capacidade de produção com exportação de produtos industrializados para diversos países, já havia, desde o princípio da organização na década de 1980, ações para melhoria das condições educacionais na comunidade. Em 1994, dois jovens foram enviados pela organização para estudar em uma das EFAs do Estado de Rondônia, objetivando preparar esses jovens para atuar futuramente na EFA que iriam implantar. Uma jovem, que na época foi escolhida para estudar na metodologia da PA, disse em depoimento que “[...] na época, aqui não tinha segundo grau. A equipe de educação do RECA foi para Ouro Preto e viu a Escola Família Agrícola [EFA]. O pessoal trouxe um pouco do histórico da escola, da pedagogia de alternância, essas coisas e eu gostei” (JOVEM EGRESSA, DEPOIMENTO, DOC. 68).

A formação dos jovens, o trabalho constante de visitas, palestras, encontros com a AEFARO e as EFAs de Rondônia, além de formação de mais jovens para atuar futuramente no Centro que seria criado, fez com que todos fossem se familiarizando com a PA e com as peculiaridades das atividades de um CEFFA. A apropriação da PA por essa comunidade relatada durou, aproximadamente, 20 anos, até que o Centro iniciasse suas atividades educativas em 2010.

A EFA Dom Antônio Possamai, inaugurada em 6 de fevereiro de 2013, teve um percurso muito próximo do exemplo anterior. Essa associação, contudo, por estar regionalmente próxima dos Centros pioneiros, principalmente da EFA Itapirema e EFA Vale do Paraíso, a maioria das famílias já tinha contato com a PA desde o início do processo de implantação dos primeiros Centros no Estado. Mesmo assim, as mobilizações duraram mais de uma década para que fosse possível a implantação da PA na região. Um agricultor, Presidente de uma organização de trabalhadores rurais disse, em um discurso de inauguração da EFA que “[...] é uma satisfação muito grande inaugurar essa escola, que estamos lutando por ela desde 2001. Mas é agora que o desafio aumenta, precisamos mantê-la. Por isso que todos nós devemos unir as nossas forças e lutar para que a escola siga em frente” (AGRICULTOR, DEPOIMENTO, DOC. 114).

Apesar da pouca perspectiva de construção da EFA ao longo do tempo, principalmente pelas dificuldades financeiras para custear a construção dos prédios, mas desde o princípio, juntamente com a AEFARO, a Associação designou equipes para trabalhar diversos aspectos

relacionados à futura aplicação da PA. Formados, em sua maioria, por egressos de outros Centros que são residentes na região da Associação EFA, essas equipes foram expandindo nas comunidades envolvidas a PA, seus aspectos pedagógicos, administrativos e de desenvolvimento do meio, como subentende nos princípios da PA. Um técnico da AEFARO disse que as Associações EFAs, sem exceção, passaram por longos processos de adaptação das peculiaridades da PA. Além disso, para ele, a própria PA facilita o processo, ela permite que a comunicação aconteça, que as famílias se envolvam e que possa ser monitorada a presença, o comprometimento e as possibilidades de implantação ou de aplicação da PA.

O processo de formação inicial da PA em cada Associação EFA, iniciou do jeito e da maneira peculiar de cada Associação. Na Associação EFA Manoel Ribeiro, por exemplo, a PA veio como principal objetivo resolver questões produtivas e de Reforma Agrária. Já para o RECA, o objetivo basilar foi resolver o problema educacional dos grupos organizados na região, conforme pode ser visto no Quadro 23.

Quadro 23 – Depoimentos Sobre Apropriações da Rotina da PA.

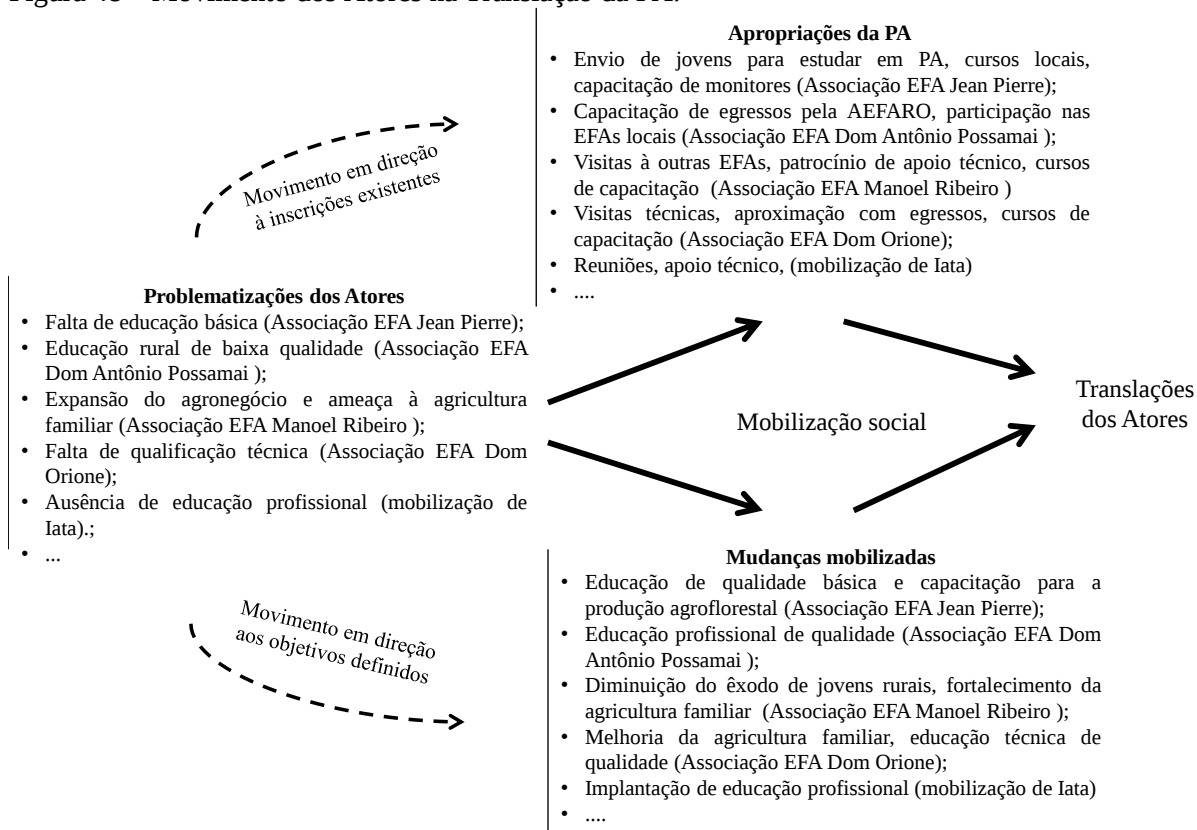
Atores do Cone Sul	Atores do RECA
[...] essa região é uma região demarcada por alto índice de conflitos agrários né! E ao mesmo tempo é a área que, é a região que mais possui assentamento de reforma agrária no estado, são vários assentamentos né! Até o novo assentamento organizado agora ele foi organizado encima da antiga área da fazenda Santa Elina, foi marcado por um conflito conhecido internacionalmente né! E a gente entende que é essa conjuntura agrária favorece e e, sim né! A implantação da EFA e às e vezes não existe aquela compreensão da base com a importância plena desse projeto né! (TEC. EAT, ENTREVISTA, N. 7)	A gente, para entrar num trabalho e ficar de braços cruzados, também não pode [somente associado ao RECA]. A gente via a necessidade da nossa comunidade, o sofrimento dos alunos, das famílias. Eles trabalhavam o dia todo e à noite iam estudar na Extrema [Vila mais próxima], porque aqui não tinha segundo grau. Era aquele problema polêmico. Então nos reunimos [...] (AGRICULTORA, DEPOIMENTO, DOC. 68).

Fonte: Elaborado pelo autor.

As diversas apropriações que foram feitas da PA, dessa forma, foram feitas a partir das necessidades e características das associações de atores que foram formadas. As alianças entre os envolvidos permaneceram na fase embrionária de implantação do Centro por longos períodos e incorporaram, à sua maneira, a rotina da PA. Apesar de uma preocupação em garantir os “princípios básicos”, as associações mais amplas se preocuparam consideravelmente com as dificuldades inerentes à participação e o envolvimento das famílias, se comparado com a efetiva aplicação da PA. A forma como se daria a apropriação da rotina da PA, apareceu na observação como um definidor do sucesso ou não do Centro implantado. A Figura 48 mostra o duplo movimento dos Atores na implantação e aplicação da PA, tanto no sentido de buscar mudanças para a região de localização do Centro Educativo,

como no esforço de apropriação da PA, resultando em movimentos indissociados nas translações dos atores.

Figura 48 – Movimento dos Atores na Translação da PA.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses aspectos destacaram a PA como algo intrínseco das translações das Associações EFAs, sendo muito mais uma tecnologia gerada pela mobilização social do que uma TS geradora de mudanças. Ela constitui, como visto, em parte das mudanças sociotécnicas ocorridas nas diversas regiões estudadas, sendo um efeito originado pela mobilização das associações de atores estudadas e não unicamente a causa da formação integral ou de desenvolvimento sustentável, como se pressupõe geralmente quando se tenta implantar a PA em diversas localidades, como ocorrido pelo Governo do Estado de Rondônia.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PA não foi identificada como um elemento externo influenciador de mudanças nas Associações EFAs estudadas (Figura 46, p. 241). Ela apareceu como um componente da mudança, onde, depois de identificadas mobilizações e transformações em curso pela rede de atores, a PA foi aparecendo, paulatinamente, como elemento compositivo de cada Associação EFA e que contribuiu para assegurar o futuro das inscrições “transformadoras” realizadas por essa Associação (Figura 22, p. 123; Figura 48, p. 250). A PA foi identificada como parte de um conjunto de efeitos surgido no âmbito de atuação dos atores e que assegurou o alcance dos objetivos e interesses negociados e validados por suas correspondentes Associações EFAs (Figura 29, p. 167).

Foram várias as especificidades evidenciadas nos relatos que caracterizaram e definiram a PA muito mais como parte da mudança oriunda da atuação dos atores do que uma tecnologia geradora de transformações sociais. Duas merecem destaque. (A) Uma que trata das próprias associações e mostra como a PA se apresentou mais como um efeito do trabalho dessas associações do que uma influência direta no transladar das inscrições analisadas. (B) E outra que mostra como as transformações foram ocorrendo, paulatinamente, por meio das rotinas geradas, transladando a PA em um misto constante de estabilidade e mudança.

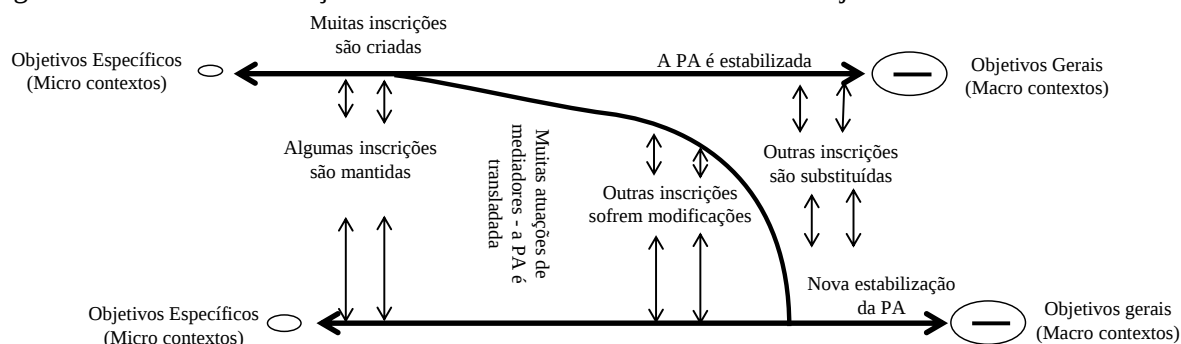
Da primeira especificidade (A), foi constatado que (1) as problematizações foram específicas de cada Associação EFA, precisando ser consideradas na associação em questão; (2) durante as translações os futuros aliados foram tão relevantes quanto os problematizadores iniciais; (3) as relações macro e micro estiveram imbricadas ao ponto dos objetivos estarem voltados tanto para aspectos específicos como gerais envolvendo o transladar da PA e; (4) a translação foi feita por um conjunto heterogêneo de atores cada um com atuações e papéis bem específicos. Da segunda especificidade relatada (B), foi visto que (5) os atores agiram tanto no sentido de criar novos deslocamentos como para manter inscrições já realizadas; (6) a formação foi uma estratégia relevante adotada para manutenção das rotinas estabelecidas por cada Associação EFA; (7) a atuação dos não-humanos foi relevante para continuidade ou não das translações; (8) a força foi vista pelos próprios atores como uma propriedade de cada associação e; (9) os processos organizativos que surgiram para transporte da PA se apresentaram como efeitos precários diante das constantes negociações e deslocamento dos atores.

Além disso, foi visto como (C) a implementação e reaplicação da PA não existiram indissociadamente. Cada associação estudada transladou a PA de maneira que ela se tornou uma especificidade daquela associação, sendo “implementada” como resultado das negociações dos atores envolvidos.

(A) A PA se apresentou como um efeito do trabalho das Associações EFAs e não somente uma TS capaz de gerar formação integral e desenvolvimento sustentável.

A PA foi um trabalho muito específico de cada associação estudada (Quadro 14, p. 188; Quadro 15, p. 191; Quadro 16, p. 196; Quadro 19, p. 228). Ao acompanhar as translações, foi identificado que em cada novo deslocamento, havia uma PA sendo elaborada à maneira daquela Associação EFA (Figura 43, p. 130; Quadro 19, p. 228). Até mesmo os elementos que foram “reaplicados”, foram adotados após processos negociados entre os envolvidos, em algumas associações com negociações mais intensas e em outras com processos mais estáveis de problematizações, interessamentos, inscrições e mobilizações de aliados (Quadro 14, p. 188; Quadro 15, p. 191). A Figura 49 ilustra como as translações inscreveram a PA em locais e objetivos específicos nas redes de atores.

Figura 49 – PA como Inscrições dos Atores em Busca de Alcance de Objetivos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao negociar seus interesses, os atores definiram e alinharam inscrições para dinamizar seus objetivos, o que permitiu visualiza-las na forma da PA (Figura 28, p. 166; Figura 29, p. 167). As contínuas translações, contudo, impossibilitaram que essas inscrições fossem absolutas o suficiente para que as associações alcançassem, autonomamente, seus objetivos, fossem eles específicos ou gerais (Figura 28, p. 166; Figura 29, p. 167). As atuações dos mediadores, ao transportar, manter e modificar as inscrições linearizaram a PA em momentos e locais específicos, tornando-a parte dos deslocamentos, bem como específica para determinados propósitos da rede (Figura 29, p. 167; Figura 43, p. 223; Figura 48, p. 250; Figura 49, p. 252).

(A1) As problematizações foram específicas de cada Associação EFA, precisando ser consideradas somente na associação em questão.

Cada Associação EFA teve problemas específicos e a PA trasladou relacionada a esses problemas (Quadro 14, p. 188; Quadro 15, p. 191; Quadro 16, p. 196; Quadro 17, p. 203). Como disse Herrera (2010, p. 43) ao discutir sobre as TS, “[...] é importante recordar que em qualquer comunidade há uma hierarquia de situações problema. O primeiro é o que se pode chamar de “A Situação Problema”: que surge como consequência do tipo de inserção da comunidade em um sistema socioeconômico e político global”. Os atores das Associações EFAs estiveram sempre em atuação para validar seus interesses frente às situações problemas. E para isso interessaram e mobilizaram outros (como a Igreja e o Estado) para alcance de seus objetivos. Nesse caso não há somente uma inserção simples de uma TS, pois “na maioria dos casos o tipo de problema situado a este nível não pode se resolver por meios tecnológicos” (HERRERA, 2010, p. 43).

Cada percurso da PA foi feito a partir de um interessamento dos próprios atores envolvidos. O interesse de Peyrat e Granereau, na conversa inicial (Quadro 11, p. 107), pouco se relaciona com a decisão de transferência do Centro Educativo para Lauzun, já que haviam muitos outros atores e muitos interesses sendo negociados (Figura 19, p. 110). Inicialmente, o fato de algumas translações estarem diretamente relacionadas à Igreja e Abbé Granereau, outras ao SCIR e a vinculação à Jean Peyrat, e outras, até mesmo, à Arsène Couvreur e o Ministério da Agricultura, mostra como cada associação tinham representações e papéis diversos para a metodologia que estavam trasladando.

Na medida em que novas associações de atores problematizaram as definições da PA em suas próprias ações e relações, definiram isso a partir de seus problemas e especificidades. Foi assim quando a PA se expandiu para Itália, visando atender principalmente as demandas oficiais de educação rural naquele país. Diferente do que ocorreu na África, onde o problema principal foi a ausência de conhecimentos mínimos de trabalho dentro das próprias comunidades. Diferente também do que ocorreu no Brasil, de modo geral, onde a PA atendia as demandas de educação dentro dos grupos organizados das comunidades rurais e, sendo Rondônia um caso muito específico, pois o transporte da PA para aquele Estado se deu como metodologia educativa solucionadora da ausência de educação rural. Enquanto na França a PA foi vista como uma “forma associativa” de apoio à movimentos como *Sillon* e Personalismo, na África foi considerada um instrumento de “combate à miséria”. Sendo no Brasil, principalmente no contexto do Espírito Santo, na década de 1970, uma “força de

mobilização social”. Em Rondônia a PA foi inserida dentro de uma discussão de “metodologia educativa” apropriada às especificidades do campo.

As Associações EFAs em Rondônia também possuem problemas distintos. No Cone Sul, a PA foi articulada como um instrumento de “libertação do latifúndio” e da concentração de terras, de combate às desigualdades sociais e o êxodo rural. Nas associações mobilizadas na implantação e funcionamento da EFA Dom Antônio Possamai, na região de Jaru, a EFA foi uma alternativa à educação formal de “péssima qualidade” e uma forma de capacitar os jovens para as demandas de desenvolvimento da região. Já as associações mobilizadas em torno da condução da EFA Jean Pierre visaram, sobretudo, qualificação profissional para atender as demandas das próprias associações envolvidas, com uma educação própria e apropriada à realidade da comunidade. Em outras, como foram os casos da Escola de Abaitará e da região do Baixo Madeira, a discussão da PA estava concentrada em negociações que diziam respeito, principalmente, à utilização de prédios e outras infraestruturas disponíveis.

Cada deslocamento realizado pelas Associações EFAs analisadas, foi feito dentro de uma problemática específica a partir de interessamentos dos próprios envolvidos. A identificação das problemáticas envolvidas e a forma como os ‘meios’ (PA e Associação) (Figura 28, p. 166) foram elaborados, apropriados e deslocados pelos atores para solução dessas problemáticas permitiu avaliar, mensurar e definir os efeitos produzidos pelas redes oriundas do trabalho desses atores. Como disse Latour (1988a), “nada, por si só, é comensurável ou incomensurável”, a não ser pelos parâmetros e medidas definidos pelos próprios atores-rede. Além das políticas de atores externos, definir, *a priori*, meios tecnológicos de inserção e apoio às comunidades, as próprias associações envolvidas também definem suas problemáticas e as formas como elas serão respondidas, algumas convergentes outras totalmente divergentes dessas políticas. Como disse Callon (1986), saber se uma associação passará, ou não, pelos pontos de passagens obrigatórios que foram definidos para ela é uma resposta que depende, sobremaneira, da própria associação.

(A2) Durante as translações os futuros aliados foram tão relevantes quanto os problematizadores iniciais.

Os mediadores que transportaram a PA atuaram tanto quanto os seu iniciadores, fazendo dela uma constante (re)invenção (Figura 24, p. 132; Figura 25, p. 147). Sem o trabalho constante de mediação, os atores que deram continuidade às translações iniciais seriam impossibilitados de inserir a PA em ações transformativas a partir de suas próprias problemáticas. O transporte da PA foi um trabalho dos atores mediadores envolvidos. Esse

trabalho contribuiu para “mediar as interações” (LAW, 1992) e transladar objetivos (Figura 29, p. 167).

Os processos mediativos identificados na PA são justificados também pelas discussões em TS que as colocam em oposição aos modelos alternativos tecnológicos anteriores, pois “as TS propõem a geração de novas vias de construção e de resolução de problemas sociotécnicos. Mas, fundamentalmente, supõem uma visão não ingênua da tecnologia e de sua participação nos processos de construção e configuração das sociedades” (THOMAS, 2009, p. 75).

No caso estudado, os iniciadores da PA não a “fecharam” em uma fórmula de educação campesina e que teria Lauzun como base para sua disseminação. Os novos atores arrolados pelas translações da PA foram decisivos para mantê-la aberta em alguns pontos (Figuras 23, p. 130) e fechada em outros (Figura 31, p. 177). Se inicialmente, na década de 1930, Granereau se tornou indispensável aos desdobramentos ocasionados pelas mobilizações dos atores, no início da década de 1940 ele já era visto como um ator externo e sem influências diretas nas novas negociações, como os próprios relatos indicam,

A única solução que apareceu muito rapidamente foi a de retornar a reorganizar totalmente a composição e o funcionamento da União Nacional. Granereau assistiu a essa Assembleia Geral e era muito consciente das novas orientações e mudanças necessárias para um funcionamento eficaz da União Nacional a serviço das MFR. Deixa-la abandonada era deixa-la morrer e, sobretudo, comprometer os princípios que haviam motivado seus responsáveis (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2002, p. 382).

Se as condições materiais e técnicas permitiram que “Lauzun tivesse sucesso”, e Granereau e Peyrat se tornassem seus principais porta-vozes, Nové-Josserand aparece como um ator fundamental para continuidade das associações relatadas a partir da década de 1940. Bem como a proximidade com a academia francesa e a presença cada vez mais evidente de atores não-humanos (Figura 24, p. 132) definiram as bases do se conhece na atualidade como PA (Figura 25, p. 147), principalmente, na evidência de seus “princípios e instrumentos pedagógicos” (Quadro 4, p. 75).

Em Rondônia, a inserção do Governo do Estado como um ator presente nas associações que transladaram a PA reconfigurou as redes e redirecionou os deslocamentos (Figura 41, p. 218). A definição da Lei (N. 2688) foi relevante para o surgimento das “Escolas Guaporé do Campo”, ampliando consideravelmente o que se tinha até então de definição da PA no Estado. A Lei se tornou um elemento, simultaneamente, “muito melhor”, ou “muito pior”, como era avaliado pelos atores anteriormente envolvidos na sua definição e há muito tempo negociavam a sua aprovação. Além disso, a presença do Estado reconfigurou também

os próprios modelos organizativos, possibilitando a existência da PA em uma “escola estadual normal”, como se referiam os próprios atores. As “bases em que se assentavam a PA” como foram encontrados nos documentos (Quadro 4, p. 75; Quadro 5, p. 75; Figura 5, p. 76) a partir da presença do Governo do Estado, sofreram modificações consideráveis, já que ao poder público estava definido, até então, um ponto de passagem em que sua participação era restrita ao fomento e apoio aos Centros (Figura 17, p. 100). Mesmo que suas definições de implantação da PA no Estado “não tenha dado certo”, como era comumente ouvido, mas muitos reordenamentos foram feitos para que pudessem ser desconsiderados ou pouco influentes nas próximas translações da PA no Estado.

Além desse destaque do Governo do Estado em particular, os atores que continuamente foram arrolados a participar das translações em que a PA esteve envolvida, fizeram isso comparado “ao jogo de futebol”, como relatado. Cada um se insere com novas formas de “chutar essa bola” e “adequá-la à sua realidade” (Quadro 22, p. 247). Essas translações definiram um misto contínuo de invenção e manutenção da PA, fazendo-a, em cada associação estudada, um caso muito específico de TS (Figura 26, p. 153; Figura 27, p. 164).

A atuação dos atores como contínuos mediadores, como visto na PA, corrobora aos estudos em TS, pois, “só é possível entender o desenvolvimento de um artefato tecnológico estudando o contexto sociopolítico e a relação de forças entre os diversos grupos com ele envolvidos (NOVAES; DIAS, 137, p. 2010). Além disso, o que se denomina “reaplicação” é, de fato, “um processo específico com aspectos distintivos, próprios, dado pelo caráter do contexto sociotécnico que conota a relação que se estabelece entre os atores com ela [TS] envolvidos” (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2010, p. 98). A mediação foi vista como a garantia de que as participações e envolvimentos dos atores contribuem para o delineamento das translações, sejam influenciando, sejam deixando-se influenciar nas associações.

(A3) As relações macro e micro estiveram imbricadas ao ponto dos objetivos estarem voltados tanto para aspectos específicos como gerais envolvendo o transladar da PA.

Os atores envolvidos com a translação da PA criaram macro e micro contextos dependendo de suas interações e negociações (Figura 35, p. 202; Figura 45, p. 238). Em um momento Jean Peyrat objetivava simplesmente “resolver o problema da formação de seu filho”, em outro, “lutava pelas causas do SCIR”. Como Cristão, também se dizia responsável para levar adiante ideias e princípios do Movimento de *Sillon* (Figura 21, p. 123). Além disso, em um momento era agricultor, como os demais, acompanhando seu filho e outros jovens em

sua propriedade, praticando os instrumentos metodológicos da PA. Em outro momento era o macro ator presidente do SCIR, da União Nacional e um dos mais influentes porta-vozes das associações que tinham proposições para mudanças na zona rural francesa.

A PA foi o foco de atuação de muitos atores como Jean Peyrat, justificada pela possibilidade de alcançar, indissociadamente, tanto os objetivos específicos, como as macro aspirações. Como disse Czarniawska e Joerges (1996, p. 21), os atores “fazem algo local ou global; eles localizam ou globalizam. E eles fazem isso em diferentes intervalos de tempo”. Além disso, esses espaços e tempos não são, geralmente, definidos intencionalmente, pois “[...] tempos/espaços localizados e tempos e espaços globalizados podem realmente ser chamados de “translocal”, no sentido de interligar tempo/espaços localizados” (CZARNIAWSKA; JOERGES, 1996, p. 22). No caso da PA, os atores atuaram tanto local como globalmente, fazendo isso, indistintamente, na busca por seus objetivos (Figura 28, p. 166).

Em todas as demais associações estudadas, esse misto de micro e macro ator aparece constantemente e que contribuem no delineamento da PA. Em Rondônia, em um primeiro momento o Governo do Estado se apresentou como um macro ator, capaz de alterar as associações existentes e traçar novos caminhos para o futuro das translações educativas na zona rural do Estado (Figura 37, p. 206). Ao final, como visto, o mesmo podia ser considerado um micro ator, com pouca influência e dependente de outros atores nas definições sociotécnicas das mudanças a serem geradas no Estado (Figura 44, p. 235).

A PA esteve em todos os processos translativos analisados, relacionalmente envolvida em micro e macro contextos. Especificamente, a PA foi vista como uma metodologia educativa, voltada para a educação de jovens e adultos do campo. Mas em todos os momentos e espaços analisados acompanhou essa TS pelo menos mais três objetivos distintos e de diferentes âmbitos. Primeiro, um objetivo que pode ser considerado micro, pois o objetivo foi ter uma associação responsável pelo processo educativo liderado pelas próprias famílias; o segundo pode ser considerado um meso objetivo, pois visava oferecer uma formação integral aos jovens tanto profissional e intelectual, quanto social, político, cultural, espiritual e humano e; terceiro, esteve sempre explícito um macro objetivo, ou seja, uma preocupação com um desenvolvimento local sustentável.

As próprias conceituações até o momento definidas pelos estudos em TS mostram as tentativas de articular local e globalmente as influências das TS. Isso pode ser visto quando as ações buscam fomentar projetos comunitários que têm como objetivo “promover conexão, estimular relações de confiança e fomentar cooperação e parcerias” (ANDRADE;

SARMENTO, 2009, p. 221) (âmbito individual); ou quando as TS “compreendem produtos, técnicas e/ou metodologias reaplicáveis desenvolvidas em interação com a comunidade e que representam efetivas soluções de transformação social” (OTTERLLOO, 2009, DAGNINO, 2010) (âmbito comunitário); ou ainda quando procuram aplicar técnicas e metodologias visando “difundir e reaplicar, em escala, Tecnologias Sociais (TS), a fim de transformá-las em objeto de políticas públicas e de financiamento por parte de empresas privadas” (OTTERLLOO, 2009, p. 9) (societal). Em todas essas afirmações estão implícitas as interconexões entre micro e macro expectativas de alcance de resultados que se busca com as TS.

Esses micro e macro alcances só foram possíveis de serem compreendidos, no caso da PA, acompanhando os atores-redes. Em contextos micro, em algumas associações a PA representava um “modo organizativo”, em outras, uma “metodologia educativa”, podendo ainda ser vista como uma “técnica de articulação local” ou “formação específica”. Simultaneamente, em contextos macro, a PA foi relatada das mais diversas formas: “ferramenta de combate a exclusão social”, “método de produção sustentável”, “metodologia de combate a miséria”, “alternativa ao êxodo rural” e, dentre outras, “um movimento educativo libertador”. Esses contextos micro e macro estiveram, simultaneamente, inter-relacionados em cada uma das associações estudadas.

(A4) A translação foi feita por um conjunto heterogêneo de atores cada um com atuações e papéis bem específicos.

A PA caracterizou-se por extensas redes heterogêneas de atores (Figura 24, p. 132; Figura 25, p. 147). Já foi definido, a partir dos estudos em TS, de um modo geral, que “tanto a configuração material quanto o próprio funcionamento de um componente constroem-se como derivação contingente de disputas, pressões, resistências, negociações e convergências que vão conformando a fusão heterogênea entre atores, conhecimentos e componentes materiais” (THOMAS, 2009, p. 52). A heterogeneidade, contudo, no caso da PA, foi além dessa configuração prevista nos estudos em TS, pois ela teve, como relatado, papel relevante nas próprias definições dos atores, nos seus papéis e nas relações das redes estudadas, pois foi ela que, como disse Law (2011), definiu os fluxos dos coletivos e as maneiras como eles se comportaram. Alguns elementos dessa heterogeneidade como os materiais, os conhecimentos, as regulamentações e as relações organizativas se destacaram ao longo do transladar da PA.

As condições materiais se apresentaram como um componente indispensável e definidor das redes delineadas pelas associações estudadas (Figura 19, p. 110). A ausência de “escolas rurais” nas diversas localidades, a adequação da casa paroquial, a infraestrutura

básica nos demais Centros, os acervos documentais, os Centros Pedagógicos, os viveres para subsidiar a alimentação, os materiais pedagógicos, a enxada e rodo, e todos os demais materiais que podem ser relacionados no delineamento da PA, atuaram contribuindo para as mediações e interferindo nos ordenamentos e estabilizações das redes traçadas pelos atores envolvidos e com o transladar de seus objetivos. A relevância dos materiais se concretizou na medida em que eles, de uma maneira ou de outra, mediaram as relações (LAW, 1992) que tornaram possíveis descrever a PA (Figura 27, p. 164).

Além dos materiais, o conhecimento se apresentou durante os relatos dos atores envolvidos um elemento relevante e basilar para as translações da PA (Figura 36, p. 204). Na medida em que a complexidade das relações aumentou, os atores envolvidos se tornaram macro atores possuidores das informações relevantes sobre suas especificidades. Essa posse foi vista e usada pelos atores como mecanismos de poder e influência, com capacidade significativa de definição das translações e futuras inscrições (Figura 36, p. 204). Uma das principais dificuldades do Governo do Estado de Rondônia em “reaplicar” em larga escala a PA, como visto, foi a alegação do desconhecimento dos seus princípios e da falta de apoio de AEFARO em “cooperar” com essa reaplicação. Relatos como “é preciso aprender a chutar essa bola” ou “eles [Estado] pensam que sabem o que é a PA” mostram a influência do conhecimento nas translações (Figura 42, p. 221). Além disso, a posse desse conhecimento, fez com que os porta-vozes da PA definissem os principais pontos de passagens obrigatórios e eles fossem, ao longo do tempo, sendo aceitos pelos demais atores envolvidos (como foi com a Igreja e o Estado) (Figura 17, p. 100).

Outro componente de composição da heterogeneidade das associações estudadas são as diversas regulamentações que foram compondo a PA ao longo dos lugares e tempos em que a mesma transladou. A Lei de 18 de janeiro de 1929, que dava aos pais o direito de formar seus filhos em sua própria propriedade; a legislação que oficializava os cursos por correspondência; os estatutos do SCIR e da Seção de Aprendizagem Agrícola que instituía objetivos educativos aos sindicatos e as muitas outras legislações, regulamentações, estatutos e outros documentos institucionais, contribuíram para que as estratégias de interessamento e mobilização de outros atores, como representações políticas e econômicas nas diversas localidades em que a PA transladou, fossem exitosas. A Lei Escolas Guaporé do Campo é uma regulamentação que pode ser considerada um ator existente durante todo o deslocar da PA no Estado, ganhando materialidade com sua aprovação e regulamentação nos últimos anos. Como foi dito durante um relato, “essa lei é a realização de um sonho de 20 anos”. As regulamentações, de um modo geral, autorizaram alguns e proibiram outros nas associações,

tornando as relações assimétricas e, em consequência, influenciando sobremaneira nos movimentos dos atores.

As relações organizativas também foram, como os elementos anteriores, parte da composição das heterogêneas fusões e relações que compuseram as associações estudadas. Houve um emaranhado de ligações organizativas entre os atores que impossibilitou definir, mesmo com significativo esforço, todas essas ligações em qualquer que seja a associação estudada (Figura 25, p. 147; Figura 44, p. 235). Por um lado, essas ligações contribuíram para enfraquecer a identidade organizativa das Associações EFAs, por outro, intensificou as relações entre os atores, seja para seu fortalecimento, seja para seu enfraquecimento. Desse modo, os CEFFAs são unidades organizativas somente à primeira vista, pois, visualizadas as associações, além de cada Centro ser uma organização específica e que não permite generalização para toda a rede, ele ainda é composto por um emaranhado muito específico de ligações organizativas que o faz ser, simultaneamente, “órgão de assistência técnica”, “escola comunitária”, “centro de formação”, “movimento social”, “associação de produtores rurais”, “associação de pais e professores”, “centro de pesquisa e capacitação técnica” e muitas outras denominações que foram, em momentos diversos, observadas.

Além dos infindáveis elementos que compuseram a heterogeneidade de cada Associação EFA, esses elementos citados são relevantes de serem considerados, pois, como é discutido na literatura de TS, “as alterações em alguns dos elementos heterogêneos constitutivos de um conjunto sociotécnico geram mudanças tanto no sentido e funcionamento de uma tecnologia, como nas relações sociais vinculadas” (THOMAS; FRESSOLI, 2010, p. 229), mas, principalmente, influenciam nas próprias ações dos atores, que são determinantes para definir as tecnologias necessárias para realização de seus objetivos e interesses.

(B) As transformações da PA ocorreram, paulatinamente, por meio das rotinas geradas, transladando-a em um misto constante de estabilidade e mudança.

As Associações EFAs despenderam significativos esforços para manter suas inscrições (todo esforço necessário deveria ser despendido para “não deixar a fórmula de Lauzun morrer”, por exemplo). Para isso, se instrumentalizaram por meio das suas invenções, apropriações e implementações tecnológicas (PA) para manter essas inscrições, ao mesmo tempo em que se deslocavam em direção aos seus objetivos (desenvolvimento local sustentável). Na medida em que as contínuas negociações fizeram com que os objetivos fossem redirecionados (de sustentabilidade para formação integral), essas inscrições sofrem, relacionalmente, influências de mudanças (não só “família”, mas também “escola”). A Figura 50 mostra como esses deslocamentos ocorreram.

públicos, buscar aliados em outras organizações rurais, melhorar infraestrutura, envolver profissionais e divulgar as inscrições já realizadas.

Em um âmbito mais específico, passado e futuro estiveram também a todo instante articulados na definição da PA. Enquanto o Caderno da Realidade (CR), por um lado, atuava sobre o passado, informando, dentre outras questões, sobre quais Planos de Estudo (PE) foram realizados, que procedimentos foram adotados, quais questões foram elaboradas, como essas questões foram aplicadas, como os monitores e alunos participaram, como a pesquisa foi desenvolvida, quais foram as respostas obtidas, que síntese foi gerada e que novas ações pedagógicas foram desenvolvidas a partir do PE. O Caderno Didático (CD), por outro, atuava sobre o futuro, definindo os conteúdos que seriam trabalhados, como esses conteúdos seriam distribuídos e relacionados, como seriam aplicados, que estratégias de intervenção seriam previstas, que competências, habilidades e bases tecnológicas seriam necessárias e que outros atores estariam envolvidos na sua aplicação. A PA foi identificada como esse misto rotineiro de passado e futuro sendo translado pelos atores, seja em suas definições mais específicas (micro) seja em suas generalidades (macro) (Figura 21, p. 123; Figura 28, p. 166; Figura 35, p. 202; Figura 45, p. 238).

Desse modo, os atores envolvidos nas Associações EFAs, ao transladar a PA, atuaram sobre diferentes tempos. Tanto atuaram sobre tempos passados, como atuaram em relação a tempos futuros (Figura 26, p. 153; Figura 27, p. 164). Atuaram sobre o passado para modificar ou manter os efeitos de suas ações: ao tentar manter ou modificar as suas alianças, ao tentar alterar ou manter o formato das redes estabelecidas, ao tentar modificar ou manter os papéis de outros atores envolvidos, ao tentar corrigir ou confirmar estratégias, sempre visando negociar os efeitos das ações realizadas aos seus objetivos. Atuaram também sobre o futuro: traçando caminhos, estabelecendo metas, aliciando aliados, inscrevendo regulamentações, construindo cenários, aproximando e afastando outros atores. Ao atuar sobre o passado, procuraram definir estabilidade e previsibilidade aos seus deslocamentos. Ao atuar sobre o futuro, procuraram inserir seus interesses a um grupo maior de aliados ou a toda uma associação de atores. A rotina translativa das Associações EFAs ocorreu por meio de contínuos processos estáveis e (in)previsíveis resultantes das ações dos atores e que geraram efeitos como a PA.

As rotinas, ocasionadas por esses processos translativos dos atores, foram efeitos gerativos (FELDMAN; PENTLAND, 2003; PENTLAND; FELDMAN, 2005) na medida em que produziram contínuos estados de ostensividades e performatividades nas associações. O estado performativo das rotinas foi identificado na reciprocidade com que as ações sobre o

passado influenciaram nas mudanças esperadas no futuro e a forma com que as ações sobre o futuro interferiram nos efeitos estabilizados das ações sobre o passado. O estado ostensivo das rotinas, por sua vez, foi visto na forma como as estabilizações passadas deram previsibilidade às ações e negociações futuras e a forma como as definições futuras previamente negociadas interferiram nas ações de manutenção ou alteração do passado. As rotinas, como um todo, foram localizadas nas *performances* (CALLON, 1986; 1999, LAW, 1999; D'ADDERIO, 2008) resultantes das ações e negociações dos atores e que influenciaram as Associações EFAs. Isso, pois, as rotinas agiram como entidades atuantes (TONELLI; BRITO; ZAMBALDE, 2011, p. 594), tanto com relação à estabilidade como relacionado às mudanças.

A PA foi identificada como um misto de estabilidade, inscritas ao longo da atuação dos atores, e de mudança, ao se caracterizar pelas contínuas negociações e mobilizações dos atores descritos. As “produções” das Associações EFAs se deram via um conjunto articulado de rotinas que os inscreveram por meio de suas ações para consecução de objetivos e interesses negociados.

(B6) A formação foi uma estratégia relevante adotada para manutenção das rotinas estabelecidas por cada Associação EFA.

A formação esteve presente do início ao fim nos relatos sobre a PA. Não só a formação no sentido do propósito das ações e negociações (formação integral do jovem). Mas também com relação às próprias ações dos atores. Em todas as associações analisadas, a formação foi um elemento inscrito, considerado pelos próprios atores, como indispensável para continuidade das mudanças das redes por eles trabalhadas (Figura 26, p. 153; Figura 27, p. 164).

Essa foi uma das preocupações de Peyrat e os demais envolvidos no início das primeiras formações associativas. Foi assim também na década de 1940, quando foi definido que a formação deveria abranger a todos os envolvidos na PA. O mesmo ocorreu em seguida quando foi criado o Centro Pedagógico com a incumbência específica de formação. No Brasil, por mais que as alterações tenham ocorrido na forma de definição e condução da PA, a formação continuou sendo um consenso entre as negociações e definições das ações (Figura 30, p. 173). Em Rondônia, grupos específicos foram visto, tanto nos fóruns, como em outros espaços articulando ações sobre formação. Muito se falou sobre a “formação das famílias”, “a formação dos monitores”, “a formação dos jovens”, “a formação dos agricultores”, “a formação das ‘associações’”, além de outras ações de formações específicas, como a formação de técnicos e de “pessoal de apoio”. Por outro lado, a preocupação geral com os “desconhecimentos” de alguns atores, como o desconhecimento atribuído ao Governo do

Estado pelas questões que envolviam a PA, tornava a formação sempre uma necessidade recorrente nas discussões.

Inicialmente as negociações sobre formação pareciam incorrer em um paradoxo. Se a formação era para “ensinar e assegurar os princípios da PA”, como se justificaria sua aplicação para “libertação das famílias” e “autonomia dos envolvidos”? Para os próprios atores, contudo, a formação foi necessária, pois permitiu um duplo movimento. Por um lado, permitiu “aprender sobre o passado” e apropriar-se da PA, por meio do conhecimento de suas especificidades para ter domínio dos “instrumentos metodológicos”. E, por outro lado, deu condições de “traçar o futuro”, definindo os cursos de ações necessários para que a PA fosse aplicada com sucesso.

A aprendizagem, ou seja, as realizações práticas e coletivas dos atores (BROWN; DUGUID, 1991; LAVE; WENGER, 1991; ELKJAER, 2004), oriunda das formações, foi um resultado negociado que permitiu aos envolvidos atuar tanto sobre as especificidades, como sobre as generalidades, isto é, tanto sobre as micro demandas das associações (aplicar os instrumentos metodológicos), bem como sobre suas macro aspirações (como as transformações sociais e de desenvolvimento sustentável). Ao mesmo tempo, potencializou as ações de continuidade das estabilizações passadas (preenchimento do CR, ou como foi dito, “saber chutar a bola”), bem como permitiu ações de definições do futuro (execução dos projetos profissionais dos jovens, por exemplo). A formação, assim, foi um elemento relevante nas translações para manutenção das rotinas cotidianas das associações, principalmente ao ligar de maneira contínua seus estados performativos e ostensivos, já que possibilitou aos atores, tanto preservar suas inscrições, como avançar em direção aos propósitos negociados.

(B7) A atuação dos não-humanos foi relevante para continuidade ou não das translações.

O transladar da PA ocorreu sob diversas incumbências realizadas pelos atores não-humanos. Um dos principais atores da PA identificado foi o Plano de Formação. Ele, juntamente com o CR e o CA, foram os armazenadores das realizações das associações (Figura 25, p. 147). A PA só pode ser descrita devido às diversas inscrições que esses atores gravaram e transmitiram, com eficiência, para uso dos demais (monitores, alunos, família). Quando o Governo do Estado foi julgado como “desconhecedor” da PA, o que estava em questão foi a ignorância da atuação desses e de outros atores e dos diversos programas de ação que os relacionavam.

Além disso, os materiais, muitas vezes, foram decisivos para o futuro das associações. Como visto, a transferência de Lot-et-Garrone para Lauzun, foi devido, principalmente, às questões materiais. Em Rondônia, nas associações descritas do Baixo Madeira, a PA foi transladada para aquela localidade devido a existência de uma “escola rural” na região. O mesmo ocorreu com a implantação da PA na Escola de Abaitará. Na região de Guajará-Mirim, contudo, a PA não foi implantada, segundo os próprios atores, pois “não foi possível dispor da escola hotel” que estava há muito tempo sendo negociada. Como ela estava “emperrada” por ser o “centro de uma disputa política muito intensa”, houve uma desistência geral de implantação de um Centro Educativo na referida localidade.

As centrais de cálculo estabelecidas pelas Associações EFAs foram maneiras eficientes dos porta-vozes atuarem à distância por meio da cooperação dos não-humanos. Cada ator humano, na PA, atuou à distância juntamente com o apoio de outros atores (CR, CA, CD), definindo pontos de passagens obrigatórios aos demais. Foi o caso dos monitores definindo a atuação dos jovens no período familiar, foi o caso das famílias definindo a atuação dos monitores no período escolar. Cada Centro Educativo congregou um conjunto de objetos e materiais que assegurou as rotinas da PA. Mais amplamente, o Centro Pedagógico foi uma central que permitiu um acompanhamento da PA em todo o mundo. A maioria das inscrições textuais advém, originalmente, do centro pedagógico francês. Sem uma atuação contínua e estável dos materiais, as centrais de cálculo não teriam o êxito de manter a “coesão” vista na PA, já que cada nova Associação EFA apropria-se da PA à sua maneira (Quadro 22, p. 247; Quadro 23, p. 249).

Do mesmo modo, todos os programas de ação relatados durante a pesquisa tiveram intensamente a presença de não-humanos. Todas as visitas de estudo, por exemplo, analisadas nos documentos, tiveram o CA como um dos atores mais mencionados durante as visitas. Para que outro Plano de Ação, como o PE existisse, foi necessária a atuação constante do CR. Quando algum ator foi questionado durante a observação sobre a associação juridicamente constituída, em muitas situações a resposta era “verifique nas Atas, por favor!”. Assim como todos os demais planos de ação acompanhados, todos tiveram como atores, a presença de não-humanos.

Não foi identificada nenhuma Associação EFA sem a presença e atuação de atores não-humanos. As ações sobre o passado foram realizadas por meio de suas atuações. O mesmo ocorreu com relação ao futuro. O passado e o futuro conectaram-se via rotinas, como visualizaram Pentland e Feldman (2005), principalmente devido às extensões materiais (se inscreveu no futuro uma ação no CD, por exemplo, baseando-se na informação passada pelo

CR) que se inter-relacionaram aos humanos. Essas relações internas às Associações EFAs, por meio da atuação dos materiais e humanos, formaram “arranjos” (TURETA; ALCADIPANI, 2009) que definiram como passado e futuro foram rotineiramente transladados.

(B8) A força foi vista pelos atores como uma propriedade de cada associação.

Conforme discutido na TAR, a força é uma especificidade de cada associação de atores (LATOUR, 1988; HARMAN, 2009). No caso das Associações EFAs, foram as Associações que definiram quem influenciaria e quem seria influenciado; quem determinaria os pontos de passagens obrigatórios e como as passagens seriam definidas; quem seriam os porta-vozes e quem seria mobilizado para as translações de cada associação. Ou seja, em cada Associação EFA estudada, a força foi uma especificidade de cada aliança e irreduzível a qualquer outra (Quadro 14, p. 188; Quadro 15, p. 191; Quadro 16, p. 196).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, a Igreja atuou como um dos principais porta-vozes de implementação da PA no estado de Rondônia. Em nenhum momento foi identificado registros de que sua representatividade foi questionada, diferente do que ocorreu na França, nas décadas de 1930 e 1940, em que a Igreja foi vista, desde o início, como uma “parceira”, sem atuar diretamente nas definições das ações que delineavam as “formas básicas” da PA. A partir da segunda metade da década de 1990, contudo, a Igreja em Rondônia já era vista somente como uma entidade que tinha sido relevante no início da PA. Os registros em Atas e os relatos evidenciaram como a mudança da participação da Igreja de porta-voz da PA no Estado para uma “simples parceira” foi conflituosa e não consensual. Para destacar a resistência à continuidade da participação da Igreja como porta-voz, vale destacar a fala de um agricultor direcionada a um Padre, em uma reunião da AEFARO, no início da década de 2000, que diz: “morro de pé, mas não vivo de joelho” (AGRICULTOR, DEPOIMENTO, DOC. 82), confirmando sua decisão de não mais aceitar as “determinações” da Igreja. Conforme descrito, a Igreja passou a não ser mais um porta-voz das associações estudadas.

A AEFARO, em todo o momento, se apresentou como uma entidade definidora dos pontos de passagens obrigatórios envolvendo a PA. Os Centros Educativos que trabalham como a PA se referiam à AEFARO como “mantenedora” e “articuladora” das suas ações. Enquanto foi vista uma influência relevante da AEFARO na maioria dos Centros no que diz respeito ao funcionamento e “aplicação da PA”, como foi comumente relatado, a EFA Pe Ezequiel Ramin, contudo, participante da própria fundação da AEFARO e pioneira da PA no Estado, não “segue as diretrizes” da AEFARO, como os demais (Quadro 14, p. 188). Segundo

os relatos, esse Centro “não pertence mais à AEFARO”. Mas todas as políticas estaduais e federais analisadas, bem como as ações do Centro em questão, são registradas e professadas como PA. O que indicou como as ações foram negociadas a partir de provas de força em cada Associação EFA analisada.

A própria tentativa do Governo do Estado em influenciar as associações para expansão da PA teve desdobramentos específicos para cada Associação EFA (Figura 44, p. 235; Figura 48, p. 250). Pode-se destacar a ausência de influência na região de Nazaré, sendo implantada uma “escola estadual normal”. Passando pela “quase” influência na região de Iata, onde foi definida uma “quase PA”. E a influência significativa na região de Pimenta Bueno, resultando em um Centro Educativo em funcionamento na Escola de Abaitará, não sendo, contudo, reconhecido pela AEFARO e outros atores como Centro Educativo em PA. Cada associação trasladou, à sua maneira, os diversos pontos de passagens obrigatórios definidos pelo Governo do Estado. Conforme as forças distribuídas em cada região, as próprias ações representativas desse ator foram, desde o início, modificadas, resultando em diferentes deslocamentos e efeitos nas redes estudadas.

A própria definição de “implantação” ou não da PA foi vista como uma negociação e decisão da própria Associação. Por mais que outros atores tentassem influenciar e determinar as ações de uma, ou outra Associação EFA, os resultados finais foram sempre vistos como uma consequência dos efeitos negociados e trasladados cotidianamente nas próprias Associações. Influenciar, ou deixar-se influenciar, foi visto como um trabalho rotineiro e que resultaram em diferentes translações, mesmo que pontos de passagens obrigatórios fossem definidos, previamente, igualmente para diferentes Associações. A PA, desse modo, foi vista como um conjunto de inscrições definidas e implementadas por cada Associação EFA resultante de suas próprias translações. As alianças presentes, mediadoras e atuantes em uma região definiram como a PA seria negociada, rotinizada e trasladada em suas redes de atores.

(B9) Os processos organizativos que surgiram para transporte da PA se apresentaram como efeitos precários diante das constantes negociações e deslocamentos dos atores.

As formas organizativas que foram comumente usadas para definir e qualificar grupos inter-relacionados de materiais e humanos na composição da PA, foram efeitos ocasionados pelo trabalho contínuo das Associações EFAs. Na tentativa assegurar efeitos de ações passadas de suas negociações e inscrever pontos de passagens futuros a outros aliados em suas translações, os atores se viram envolvidos, tanto performativamente, como ostensivamente, em processos rotineiros temporalmente articulados entre suas realizações e

seus interesses. Como cada ator foi, em certa medida, também efeitos das redes relacionais em que fazia parte, a articulação entre passado e futuro não foi, arbitrariamente, uma decisão subjetiva, mas resultante das ações relacionalmente negociadas entre todos os atores-rede. Com isso, as formas organizativas foram concretudes estabilizadas pelas definições da própria rede. Sendo que as ações, a todo momento, modificavam o passado e/ou os delineamentos futuros, alterando as formas momentaneamente visualizáveis (Figura 38, p. 213; Figura 39, p. 215; Figura 40, p. 216; Figura 44, p. 235).

Cada CEFFA foi um “esforço”, como visto, de cada Associação EFA que implementou a “sua PA”. As definições organizativas resultaram dos modos como cada comunidade “chuta sua bola”, sendo cada associação uma “organização específica e autônoma” e cotidianamente diferente, como mostraram os registros em todo o período analisado. Além disso, em todos os casos descritos, a organização foi uma evidência muito posterior ao próprio surgimento da PA na localidade. Cada EFA foi “uma luta de muitos anos”, ou “já havia décadas que sonhávamos com ela”. Em todos esses “muitos anos” ou em “todas essas décadas”, os processos translativos que definiram “transformações sociais” já estavam em curso, sendo a implantação do CEFFA uma materialização momentânea resultante das inscrições continuamente realizadas e previamente definidas para “mudar a realidade”, como se referem os próprios atores envolvidos nessas associações.

A PA não foi identificada como uma TS que, em princípio, “causa transformação social”, pois ela foi parte das transformações em curso pelo contínuo envolvimento e participação dos atores. Para inscrever seus diversos interesses, os atores articularam passado e futuro definindo rotinas específicas e negociando tanto objetivos específicos, quanto macro aspirações. Essas articulações geraram efeitos organizativos que continuaram dependentes das próprias rotinas geradas pelas contínuas ações translativas das redes associativas formadas.

Dinamizar efeitos consensualmente definidos como “desejados” pelas Associações EFAs, como se propôs o Governo do Estado de Rondônia, demandou um deslocamento da atenção dos efeitos gerados pelas mesmas, como a “organização” e a “TS”, para as negociações e ações que estavam transladando seus interesses e objetivos. Foram as próprias Associações que definiram que inscrições (passado) foram mantidas estáveis, quais sofreram mudanças e que objetivos (futuro) foram negociados e transladados. Ao envolver-se nas associações e atuar nas redes relacionais negociadas, o Governo do Estado de Rondônia constatou que as “mudanças” foi uma questão de “mobilização social” (sociotécnica), como sugeriram os próprios envolvidos.

(C) A implementação e reaplicação da PA não existiram indissociadamente.

O verbo implementar, como vem sendo usado na definição de TS (OTTERLOO, 2009; DAGNINO, 2010), se apresentou apropriado nas associações estudadas na medida em que significou “realizar”, “executar” ou “pôr em prática” (DICIONÁRIO AULETE DIGITAL, 2013). A noção de reaplicação, contudo, não foi identificada. Em nenhuma Associação foi possível afirmar que a PA foi “aplicada novamente” ou que houve “uma nova aplicação”. Os próprios elementos da PA que resistiram ao transladarem de uma Associação à outra, foram ressignificados na própria rede. As próprias Associações negociaram ao “por em prática” adequações, apropriações, aplicações, adaptações, replicações, inovações e outras ações que se estabilizaram em “rotinas organizadas” e permitiram que efeitos, como as TS, fossem consideradas produções dessas Associações.

Mesmo que as nomenclaturas resistam e a PA permaneça real⁷² depois de transladada de uma Associação à outra, as novas definições tornaram-se “quase PA”, “uma PA diferenciada”, “uma PA adaptada”, “um tipo de PA” ou, quando essa resistência não se acentuou, teve-se “qualquer coisa menos PA” ou ainda “uma escola estadual normal funcionando com a PA”. Sendo a “nova PA” algo específico de cada Associação e que “precisa ser respeitado como eles trabalham”, “chutando cada um a bola do seu jeito”. A PA foi vista como um componente de uma rede de atores e não foi possível ser analisada fora dela. Como se subentende nas discussões de TS, um artefato transladado de um associação à outra torna-se outro artefato, pois, mesmo que suas propriedades físicas não se alterem, sua participação é ressignificada para os papéis e objetivos da nova associação.

Conclui-se que a PA não se apresentou como “produtos, técnicas e/ou metodologias reaplicáveis” que “causam transformações sociais”. Pelo contrário, a PA fez parte das mudanças realizadas pelas associações de atores, sendo vista como um conjunto de inscrições definidas e implementadas por cada associação resultante de suas próprias translações.

Ao estudar uma TS como a PA, há que considerar as duas hipóteses levantadas na introdução. Ou seja, é preciso assumir os atores como eles devem ser ontologicamente considerados na perspectiva sociotécnica, isto é, como atores-redes e focar, por meio de uma epistemologia simétrica, nas relações que originam os constantes processos de organizar. Isso permite acompanhar as ações das associações estudadas e desconsiderar os efeitos precários visualizados em consequência dessas ações. Ao focar nos efeitos, como as organizações, as TS e outras inscrições cotidianamente realizadas pelos atores, perde-se a principal fonte de informação que são as contínuas translações das associações.

⁷² Sendo real aquilo que resiste aos deslocamentos dos atores-rede (LATOUR, 1988; HARMAN, 2009).

Ao responder a pergunta de pesquisa sobre como as bases sociotécnicas originárias de uma TS como a PA são transladadas em rotinas geradoras de mudanças e transformações sociais, a PA não transladou por meio de reaplicação, pois a mesma foi vista como uma implementação específica de cada associação, por mais que as inscrições e nomenclaturas resistissem ao transladar de uma associação à outra. Foi preciso considerar o ‘implementar’ somente sentido de ‘realizar’, ‘executar’, ‘por em prática’, pois cada associação realizou e dinamizou seus próprios objetivos e interesses, de maneira coletiva e negociada, a partir de suas próprias bases sociotécnicas.

As rotinas foram identificadas como efeitos das ações dos atores que influenciaram no delineamento de cada associação. Os atores, ao articularem passado e futuro, tanto para assegurar suas realizações, como para alcançar seus objetivos, sejam gerais ou específicos, mantiveram processos rotineiros, em estados performativos e ostensivos, que possibilitaram um processo contínuo de mudanças, sem perder, contudo, os ordenamentos traçados em suas redes.

Como limitações, duas podem ser destacadas como relevantes na realização dessa tese. A primeira, ao não definir uma unidade de análise específica, muitos pontos discutidos deveriam ter sido mais aprofundados. A extensão, contudo, foi vista como um elemento relevante para suplantando as deficiências das superficialidades dos relatos.

A outra limitação é o caráter inconcluso da observação realizada. A análise foi interrompida com as translações em curso sobre a expansão da PA no estado de Rondônia. Por outro lado, conforme discutido na TAR, a translação é um processo contínuo, sem início e fim estabelecidos *a priori*. Os recortes analisados nos estudos empíricos têm, como características, sempre certo de grau de aleatoriedade e superficialidade, já que os atores localizam e globalizam muito mais do que as ferramentas analíticas do pesquisador conseguem alcançar.

Para continuidade dos estudos iniciados a partir dessa tese, sugerem-se duas vertentes para a realização de novos trabalhos. Uma que aprofunde as análises nos processos rotineiros de cada uma das associações estudadas e outra que trate dos deslocamentos de outras TS, permitindo relacionar com as especificidades aqui descritas e corroborar aos estudos em Ciência e Tecnologia que vêm sendo desenvolvidos no Brasil.

REFERÊNCIAS

AKUBUE, A. Appropriate technology for socioeconomic development in third world countries. **Ejournals**, winter-spring, 2000. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/Winter-Spring-2000/pdf/akabue.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2011.

ALBUQUERQUE, L. C. Tecnologias sociais ou tecnologias apropriadas? O resgate de um termo. In: OTTERLOO, A. (Org.). **Tecnologias sociais: caminhos para a sustentabilidade**. Brasília: Rede de Tecnologia Social, 2009. p. 15-24.

ALCADIPANI, R.; TURETA, C. Teoria ator-rede e análise organizacional: contribuições e possibilidades de pesquisa no Brasil. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v.16, p. 647-664, out./dez. 2009.

ALCÁZAR, F. M.; FERNÁNDEZ, P. M. R.; GARDEY, G. S. Human resource management as a field of research. **British Journal of Management**, USA, v. 19, p. 103-119, 2008.

ALCOUFFE, S.; BERLAND, N.; LEVANT, Y. Actor-networks and the diffusion of management accounting innovations: a comparative study. **Management Accounting Research**, London, v.19, n. 3, p.1-17, 2008. Disponível em: http://basepub.dauphine.fr/xmlui/bitstream/123456789/1094/2/berland_actor_networks.pdf, Acesso em: 29 nov. 2013.

ANDRADE, G. F.; SARMENTO, L. F. Redes comunitárias: parcerias para formação de capital social. In: OTTERLOO, A. (Org.). **Tecnologias sociais: caminhos para sustentabilidade**. Brasília-DF: Rede de Tecnologia Social, 2009. p. 221-228.

ANDRADE, J. A. **O espaço público como uma rede de atores: a formação da política de erradicação do trabalho infantil no Brasil**. 2004a. 219 p. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. Actor-network theory (ANT): uma tradução para compreender o relacional e o estrutural nas redes interorganizacionais? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.1-14, Jul. 2004b.

ANDRADE, M. **Formação de lideranças e pedagogia da alternância: um estudo do itinerário de três jovens reconhecidos como líderes**. 2003. 147 p. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2003.

AULETE, Digital. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Disponível em: <www.aulete.com.br> Acesso em: 18 ago. 2012.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras em ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARLEY, S. R. The alignment of technology and structure through roles and networks. **Administrative Science Quarterly**, Michigan, USA, v. 35, n.1, p.61-103, mar. 1990.

BARRIONUEVO, A. **Sucesso profissional, formação formal e experiencial**: estudos de fatores-chave no itinerário de um agricultor. 2004. 230 p. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2004.

BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. 21. ed. São Paulo: Pensamento Cultrix, 2007.

BARTHOLO JUNIOR, R. S.; BURSZTYN, Marcel. Prudência e utopismo: ciência e educação para a sustentabilidade. In: BURSZTYN, Marcel (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade**: desafios ao novo século. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 159-188.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.

BECKER, M. C. Organizational routines: a review of the literature. **Industrial and Corporate Change**, Oxford, v. 13, n. 4, p. 643-677, 2004.

BECKER, M. et al. Applying organizational routines in understanding organizational change. **Industrial and Corporate Change**, 2005. p. 1-17.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. 319 p. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2003.

BIJKER, W. E. Do not despair: there is life after constructivism. **Science, Technology & Human Values**, Winter, v. 18, n. 1, p.113-138, 1993.

BIJKER, W.E.; HUGHES, T.P.; PINCH, T. (Eds.). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1987.

BLOOR, David. **Conhecimento e imaginário social**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2009.

BOULDING, K. E. Earth as space ship. **University of Colorado at Boulder Libraries**. Mai, 1965. Disponível em: <http://www.colorado.edu/econ/Kenneth.Boulding/spaceship-earth.html> Acesso em: 30 set. 2009.

BRANDÃO, F. C. **Programa de apoio às tecnologias apropriadas – PTA**: avaliação de um programa de desenvolvimento tecnológico induzido pelo CNPq. 2001. 171 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2001.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. **Organization Science**, New York, v. 2, n. 1, p.40-57, feb. 1991.

BURGHGRAVE, T. **Autoformação e participação no meio sócio-profissional**: abordagem biográfica de dois agricultores do movimento das Escolas Famílias Agrícolas. 2003. 220 p. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2003.

BURSZTYN, M. (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade**: desafios ao novo século. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CALLON, M. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. In: LAW, J. **Power, action and belief**: a new sociology of knowledge? London: Routledge, 1986. p. 196-223.

_____. El proceso de construcción de la sociedad. El estudio de la tecnología como herramienta para el análisis sociológico. In: DORMÈNECH, M.; TIRADO, F. J. **Sociología simétrica**: ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad. Barcelona: Gedisa Editorial, 1998. p. 143-170.

_____. Actor-network theory: the market test. In: LAW, J.; HASSARD, J. (Orgs.). **Actor-Network Theory and after**. London: Blackwell, 1999.

CALLON, M.; LATOUR, B. Unscrewing the big leviathan: how actor macro-structure reality and how sociologists help them to do so. In: KNORR-CETINA, K.; CICOUREL, A. V. **Advances in social theory and methodology**: toward an integration of micro and macro-sociologies. Boston: Routledge & Kegan, 1981. p. 277-303.

CAVALCANTI, C. **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHARTIER, D. La spécificité des Maisons Familiales Rurales d'éducation et d'orientation. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, v. 73, p. 23-30, 1985.

CZARNIAWSKA, B. Emerging institutions: pyramids or anthills? **Organization Studies**. v. 30, n. 4, p.423-441, 2009.

CZARNIAWSKA, B; JOERGES, B. Travels of ideas. In: CZARNIAWSKA, B.; SEVÓN, G. (Orgs.). **Translating organizational change**. New York: de Gruyter, 1996.

D'ADDERIO, L. The performativity of routines: theorising the influence of artefacts and distributed agencies on routines dynamics. **Research Policy**, Durham, USA, v. 37, p. 769–789, 2008.

_____. Artifacts at the centre of routines: performing the material turn in routines theory. **Journal of Institutional Economics**, Mit, USA, v. 7, n. 2, p.197–230, 2011.

DAGNINO, R. (Org.). **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. 2. ed. Campinas: Komedi, 2010.

DAGNINO, R. (Org.). A Tecnologia Social e seus desafios. In: _____. **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. 2. ed. Campinas: Komedi, 2010. p. 53-70.

DAGNINO, R.; BRANDÃO, F. C.; NOVAES, H. T. Sobre o marco analítico-conceitual da Tecnologia Social. In: DAGNINO, R. (Org.). **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. 2. ed. Campinas: Komedi, 2010. p. 71-112.

DALY, H. E. Sustentabilidade em um mundo lotado. **Scientific American Brasil**. 41. ed. out, 2005. Disponível em: http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/sustentabilidade_em_um_mundo_lotado_8.html
Acesso em: 15 fev. 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia**. Minneapolis: University Minnesota Press, 1987.

DIAS, R. B.; NOVAES, H. T. Contribuições da economia da inovação para a reflexão acerca da Tecnologia Social. In: DAGNINO, R. (Org.). **Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade**. 2. ed. Campinas: Komedi, 2010. p. 155-174.

DOMÈNECH, M.; TIRADO, F. J. **Sociología simétrica: ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1998.

DOOLIN, B. Narratives of change: discourse, technology and organization. **Organization**, v. 10, n. 4, p.751-770, 2003.

DUSEK, V. **Philosophy of technology: an introduction**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **The Academy of Management Review**, New York, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

ELKJAER, B. Organizational learning: the 'third way'. **Management Learning**, América Central, v. 35, n. 4, p. 419-434, dec. 2004.

EMERY, F. E. Characteristics of socio-technical systems. In: DAVIS, L. E.; TAYLOR, J. C. **Design of jobs**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

FELDMAN, M. S. Organizational routines as a source of continuous change. **Organization Science**, New York, v. 11, n. 6, p.611-629, nov./dec. 2000.

FELDMAN, M. S.; PENTLAND, Brian T. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. **Administrative Science Quarterly**, América Central, v. 48, n. 1, p. 94-118, mar. 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. A. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetória de egressos de uma Escola Família Agrícola**. 2008. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

FONSECA, R. Tecnologia e democracia. In: OTTERLOO, A. (Org.). **Tecnologias Sociais: caminhos para a sustentabilidade**. Brasília: Rede de Tecnologia Social, 2009. p. 145-153.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, L. L. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p.46-65, jan./jun. 2006.

FREITAS, C. C. G. **Tecnologia social e desenvolvimento sustentável**: um estudo sob a ótica da adequação sociotécnica. 2012. 240 p. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FULLER, S. Why science studies has never been critical of science: some recent lessons on how to be a helpful nuisance and a harmless radical. **Philosophy of the Social Science**, América Central, v.30, n.1, p.5-23, 2000.

FURTADO, C. Os desafios da nova geração. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 24, n. 4(96), out./dez. 2004.

GARCIA, R. M. Tecnologia Apropriada: amiga ou inimiga oculta? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 27, n. 3, p.26-38, jul./set. 1987.

GARCIA-MARRIRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GARCIA-MARRIRODRIGA, R. **La formación por alternancia en el medio rural**: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia. 2002. 1033 p. Tese (Doutorado em Engenharia Agrônômica) – Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, Universidade Politécnica de Madrid, Madrid, 2002.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. New Jersey: Prentice Hall, 1967.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GEORGESCU-ROEGEN, N. The entropy, law and the economic process in retrospect. **Eastern Economic Journal**, England, v. 12, n. 1, jan./mar. 1986.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GNOATTO, A. A. et al. Uma proposta de educação e desenvolvimento do campo. Pato Branco: **XLIV Congresso da SOBER**, 2006.

GOMART, E.; HENNION, A. A sociology of attachment: music amateurs and drug addicts. In: LAW, J.; HASSARD, J. (Eds.). **Actor-Network Theory and after**: the Sociological Review. Oxford: Blackwell Publishers, 1999. p. 220-247.

GRAEML, A. R. “Tecnologia apropriada”. In: **Anais do XVI ENEGEP**. Piracicaba, 1996. p.3-10.

GRANEREAU, A. **Le livre de Lauzun**: une histoire des premières maisons familiales rurales. L’Harmattan, 2007.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

GUMMESSON, E. Case study research and network theory: birds of a feather. **Qualitative Research in Organizations and Management**: an International Journal, Manchester, UK, v. 2, n. 3, p.226-248, 2007.

GUPTA, A. K. et al. Mobilizing grassroots technological innovations and traditional knowledge, values and institutions: articulating social and ethical capital. **Futures**, Lincoln, UK, n. 35, p. 975-987, 2003.

HAGE, J. T. Organizational innovation and organizational change. **Annu. Rev. Sociol**, USA, v. 25, p.597-622, 1999.

HARAWAY, D. J. **Ciencia, cyborgs y mujeres**: la reinvención de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

HARDIN, Garrett. The tragedy of the commons. **Science**, Washington, v. 162, dez. 1968.

HARMAN, G. Technology, objects and things in Heidegger. **Cambridge Journal of Economics**, Cambridge, n. 34, p.1-9, 2009.

HENDERSON, C. R. The scope of social technology. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 6, n. 4, p. 465-486, jan.1901.

HERRERA, H. O. La generación de tecnologías en las zonas rurales. In: DAGNINO, R. (Org.). **Tecnología social**: ferramenta para construir outra sociedade. 2. ed. Campinas: Komedi, 2010. p. 23-52.

HOHDE, G. M. Mudança de paradigma e desenvolvimento sustentado. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. Biblioteca virtual de ciencias sociales de America Latina y El Caribe, de la red de Centros Miembros de Clacso, 1994. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/pesqui/cavalcanti.rtf>. Acesso em: 20 março 2009.

HUGHES, T. **Networks of power**: electrification in Western Society, 1880-1930. Londres: Johns Hopkins University Press, 1983.

_____. The evolution of large technological systems. In: BIJKER, W.E.; HUGHES, T.P.; PINCH, T. (Eds.). **The social construction of technological systems**: new directions in the sociology and history of technology. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1987. p. 51-82.

IDHE, D. Has the philosophy of technology arrived? A state-of-the-art review. **Philosophy of Science**, Chicago, n. 71, p. 117-131, jan. 2004.

INGOLD, T. The textility of making. **Cambridge Journal of Economics**, n. 34, p. 91-102, 2010.

INTRONA, L. D. Towards a post-human intra-actional account of socio-technical agency (and morality). **Moral Agency and Technical Artefacts Scientific workshop**: NIAS, Hague, May, 2007. Disponível em: <http://www.nyu.edu/projects/nissenbaum/papers/posthuman.pdf>, Acesso em: 25 jun. 2012.

JOERGES, B.; CZARNIAWSKA, B. The question of technology, or how organizations inscribe the world. **Organization Studies**, America do Norte, v. 19, n. 3, p. 363-385, 1998.

JUSTESEN, L.; MOURITSEN, J. Effects of actor-network theory in accounting research. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, Austrália, v. 24, n. 2, p. 161-193, 2011.

LATOUR, B. **The pasteurization of France**. EUA: Harvard University Press, 1988a.

LATOUR, B. A relativistic account of Einstein's Relativity. **Social Studies of Science**, América do Norte, v. 18, n. 1, p. 3-44, feb. 1988b.

_____. "Where are the missing masses? , The sociology of a few mundane artifacts". In: BIJKER, W. E.; PINCH, T. F.; LAW, L. (Eds.). **Shaping technology/building society: studies in sociotechnical change**. Cambridge: Mass. MIT Press, 1992. p. 225-258.

_____. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994a.

_____. On technical mediation – philosophy, sociology, genealogy. **Common knowledge**, fall, Geórgia, v. 3, n. 2, p. 29-64, 1994b.

_____. La tecnología es la sociedade hecha para que dure. In: DORMÈNECH, M.; TIRADO, F. J. **Sociología simétrica: ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1998. p. 109-142.

_____. On recalling ANT. In: LAW, J.; HASSARD, J. (Eds.). **Actor-Network Theory and after**. The Sociological Review. Oxford: Blackwell Publishers, 1999. p. 15-25.

_____. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **A esperança de pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. São Paulo: EDUSC, 2001.

_____. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. São Paulo: EDUSC, 2004a.

_____. Entrevista: por uma antropologia do centro. **MANA**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 397-414, 2004b.

_____. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LAW, J. On the methods of long-distance control: vessel, navigation and the Portuguese rout to India. In: LAW, J. **Power action and believe: a new sociology of knowledge?** Heley: Routladge (sociological Review Monograph, 32), 1986.

_____. Notes on the theory of the actor network: ordering, strategy and heterogeneity. **Centre for Science Studies**, p. 1-11, 1992.

_____. Del poder y suas tácticas: un enfoque desde la sociología de la ciencia. In: DORMÈNECH, M. TIRADO, F. J. **Sociología simétrica**: ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad. Barcelona: Gedisa Editorial, 1998. p. 63-108.

LAW, J. After ANT: complexity, naming and topology. In: LAW, J.; HASSARD, J. (Orgs.). **Actor-Network Theory and after**. London: Blackwell, 1999. p. 1-14.

_____. **After method**: mess in social science research. New York: Routledge, 2004.

_____. Actor-Network Theory and material semiotics. Lancaster University, 2007. p. 1-21. Disponível em: <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2007ANTandMaterialSemiotics.pdf>, Acesso em: 24 maio 2012.

_____. Heterogeneous engineering and tinkering. **Centre for Research on Socio-Cultural Change**, 2011. Disponível em: <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2011HeterogeneousEngineeringAndTinkering.pdf>, Acesso em: 24 maio de 2012.

LAW, J.; SINGLETON, V. Performing technology's stories: on social constructivism, Performance, and performativity. **Technology and Culture**, Baltimore, v. 41, n. 4, p. 765-775, oct. 2000.

LEE, N.; BROWN, S. La alteridad y el actor-red: el continente no descubierto. In: DORMÈNECH, M.; TIRADO, F. J. **Sociología simétrica**: ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad. Barcelona: Gedisa Editorial, 1998. p. 219-248.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEONARDI, P. M. when flexible routines meet flexible technologies: affordance, constraint, and the imbrication of human and material agencies. **MIS Quarterly**, Mineresota, USA, v. 35, n. 1, p. 147-167, march. 2011.

MACKENZIE, D. WAJCMAN, J. **The social shaping of technology**. Buckingham: Open University Press, 1999.

MALINOVISKI, B. Os argonautas do pacífico ocidental. **Ethnologia N.S.**, Lisboa, n. 6-8, p. 17-37, 1997.

MARCH, J. G.; SIMON, H. A. **Teoria das organizações**. 2. ed. São Paulo: FGV, 1972.

MARTINS, L.; OSBERG, S. Social entrepreneurship: the case for definition. **Stanford Social Innovation Review**, Spring, p. 29-39, 2007.

MARTINEZ-ALIER, Joan. **O ecologismo dos pobres**: conflitos ambientais e linguagens de valoração. São Paulo: Contexto, 2007.

MEADOWS, D. H. et al. **Beyond the limits**: confronting global collapse, envisioning a sustainable future. Post Mills, Vermont: Chelsea Green Publishing Company, 1992. Disponível em: <http://www.ourtask.org/pcub//strategies/pdfs/civic/Meadows-Beyond.pdf> Acesso em: 25 set. 2009.

MEBRATU, D. Sustainability and sustainable development: historical and conceptual review. **Environ Impact Asses Rev**, Tuscaloosa, USA, n. 18, p. 493-520, 1998.

MENEZES, R. R. **Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFAs**: análise de planos de estudos inovadores em relação aos sete saberes da educação do futuro do Morin. 2003. 197 p. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2003.

MIGUEL, P. A. C. Estudo de caso na engenharia de produção: estruturação e recomendações para sua condução. **Produção**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 216-229, jan./abr. 2007.

MITCHAM, C. **¿Qué es la filosofía de la tecnología?** Barcelona: Anthropos, 1989.

_____. Notes Toward a Philosophy of Meta-Technology. **PHIL & TECH**, 1:1&2, Fall 1995.

MOSER, I.; LAW, J. Good passages, bad passages. In: HASSARD, J. (Eds.). **Actor-Network Theory and after**. The Sociological Review. Oxford: Blackwell Publishers, 1999. p. 196-219.

MUMFORD, L. **Technics and civilization**. London: Routledge Kegan Paul, 1955.

_____. Authoritarian and democratic technics. **Technology and Culture**, Baltimore, v. 5, n. 1, p. 1-8, Winter, 1964.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. 2005. 318 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NEDER, R. T.; THOMAS, H. The movement for social technology in latin-america (its meaning for the research about degrowth and ecological sustainability). UNB: **Centro de Desenvolvimento Sustentável**, 2010, p. 1-14. Disponível em www.degrowth.org/fileadmin/content/documents/Proceedings/Neder.pdf Acesso em: 10 jul. 2011.

NELSON, R. R.; WINTER, S. G. **An evolutionary theory of economic change**. USA: Harvard University Press, 1982.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas Família Agrícola do movimento de educação promocional do Espírito Santo. 1977, 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Filosofia de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

MOUNIER, E. **Le personnalisme**. Paris: Les Presses universitaires de France, 1949.

_____. **Révolution personnaliste et communautaire**. Paris: Pierre Palpant, 2000.

NOVAES, H. T.; DIAS, R. B. Construção do marco analítico-conceitual da Tecnologia Social. In: DAGNINO, R. (Org.). **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. 2. ed. Campinas: Komedi, , 2010. p.113-154.

OLIVEIRA, O. A. **História: desenvolvimento e colonização do estado de Rondônia**. 4. ed. Porto Velho: Dinâmica, 2001.

ORLIKOWSKI, W. J. The duality rethinking technology of technology: the concept of technology in organizations. **Forthcoming in Organization Science**, n. 219, p. 1-43, 1991.

_____. Sociomaterial practices: exploring technology at work. **Organization Studies**, América do Norte, v. 28, p. 1435–1448, 2007.

ORLIKOWSKI, W. J. The sociomateriality of organisational life: considering technology in management research. **Cambridge Journal of Economics**, Cambridge, n. 34, p. 125–141, 2010.

OTTERLOO, A. (Org.). **Tecnologias sociais: caminhos para sustentabilidade**. Brasília-DF: Rede de Tecnologia Social, 2009.

PAES-DE-PAULA, A. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p.36-49, jan./mar. 2005.

PALITOT, M. F. S. **Pedagogia da Alternância: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca**. 2007. 162 p. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.

PENTLAND, B. T. he foundation is solid, if you know where to look: comment on Felin and Foss. **Journal of Institutional Economics**, v.7, n. 2, p. 279–293, 2011.

PENTLAND, B. T.; FELDMAN, M. S. Organizational Routines as a Unit of Analysis. **Industrial and Corporate Change**, Cambridge, v. 14, n. 5, p. 793–815, 2005.

_____. Narrative networks: patterns of technology and organization. **Organization Science**, New York, v. 18, n. 5, p. 781-795, sep./oct. 2007.

_____. Designing routines: on the folly of designing artifacts, while hoping for patterns of action. **Information and Organization**, London, v. 18, p. 235-250, 2008.

PETTIGREW, A. Longitudinal field research on change: theory and practice. **Organization Science**, New York, v. 1, n. 3, p. 267-292, 1990.

PINCH, T. F. On making infrastructure visible: putting the non-humans to rights. **Cambridge Journal of Economics**, Cambridge, v. 34, p. 77–89, 2010.

PINCH, T. F.; BIJKE, W. E. The social construction of facts and artifacts: or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other. In: BIJKE, W. E.; HUGHES, T. P.; PINCH, T. F. (Eds.). **The social construction of technological systems**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1987. p. 17-50.

PUIG-CALVÓ, P. **Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio**. 2006. 389 p. Tese (Tese de Doutorado) – Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, 2006.

RAMOS, G. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1999.

RYBCZYNSKI, W. **Paper heroes**: a review of appropriate technology. Nueva York: Anchor Press/Doubleday, 1980.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2002. 96 p. (Col: Idéias Sustentáveis).

SACHS, I. **Rumo à ecossocioeconomia**: teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, S. M. **A experiência com esporte e educação do Instituto Bola Pra Frente**: de projeto a tecnologia social. 2008. 170 p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em História Pública) - Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, L. H. Educação rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 3, n. 1, p. 105-125, jan-jun. 2012.

SILVEIRA, C. R. A novidade do personalismo de Emmanuel Mounier. **Revista Eletrônica de Filosofia**, Pouso Alegre, MG, v. 4, n. 10, p. 3-15, 2012.

SCHUTZ A. Quality and the social meaning structure. In: SCHUTZ A. **Collected papers**: studies in social theory. v. 2. The Hague: Martinus Nijhoff, 1976.

SCHWARTZ, M. S.; SCHWARTZ, C. G. Problems in participant observation. **Amer J. Sociol.**, Chicago, v. 60, p. 343-354, 1995.

SERRES, M. **Hermes**: uma filosofia da ciencia. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. **Genesis**. Michigan: The University of Michigan Press, 1995.

_____. **Dialógo sobre a ciencia, a cultura e o tempo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **The bird of physics**. Manchester: Clinamen Press, 2000.

SHAPIRO, S. Agency theory. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, USA, v. 31, p. 263-284, 2005.

SINGLETON, V. MICHAEL, M. Actores-red e ambivalencia. Los médicos de familia en el programa británico de citología de cribaje. In: DORMÈNECH, M. TIRADO, F. J. **Sociología simétrica**: ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad. Barcelona: Gedisa Editorial, 1998. p. 171-218.

SMALL, A. W. Seminar notes: the methodology of the social problem. **American Journal of Sociology**, EUA, v. 4, n. 1, p. 113-454, Jul. 1898.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

STRUM, S. S.; LATOUR, B. Redefining the social link: from baboons to humans. **Social Science Information**, London, v. 26, n. 4, p. 783-802, 1987.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, C. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectiva para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai./ago. 2008.

THOMAS, H. E. Tecnologias para inclusão social e políticas públicas na América Latina. In: OTTERLOO, A. (Org.). **Tecnologias Sociais: caminhos para a sustentabilidade**. Brasília: Rede de Tecnologia Social, 2009. p. 25-82.

THOMAS, H.; FRESSOLI, M. En búsqueda de una metodología para investigar Tecnologías Sociales. In: DAGNINO, R. (Org.). **Tecnología social: ferramenta para construir outra sociedade**. 2. ed. Campinas: Komedi, 2010. p. 221-248.

TONELLI, D. F. **O empreendedorismo de base tecnológica no complexo público de pesquisa em Minas Gerais: um olhar pelo calidoscópio da Teoria do Ator-Rede**. 2011. 288 p. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2011.

TONELLI, D. F.; BRITO, M. J.; ZAMBALDE, A. L. Empreendedorismo na ótica da teoria ator-rede: explorando alternativa às perspectivas subjetivista e objetivista. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 7, p. 586-603, jul. 2011.

TRIST, E. The evolution of socio-technical systems: a conceptual framework and an action research program. **Occasional Paper**, London, n. 3, p. 1-67, jun. 1981.

TSOUKAS, H.; CHIA, R. On organizational becoming: rethinking organizational change. **Organization Science**, New York, v. 13, n. 5, p. 567-582, 2002.

TURETA, C. **Práticas organizativas em escolas de samba: o Setor de Harmonia na produção do desfile do Vai-Vai**. 2011. 325 p. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

TURETA, C. ALCADIPANI, R. O objeto na análise organizacional: a teoria ator-rede como método de análise da participação dos não-humanos no processo organizativo. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 51-70, mar. 2009.

_____. Entre o observador e o integrante da escola de samba: os não-Humanos e as transformações durante uma pesquisa de campo. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 209-227, mar./abr. 2011.

UNEFAB, União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Histórico das Escolas Família Agrícola**. 2005. Disponível em: < <http://www.unefab.org.br/2005/principal.asp> > Acesso em: 25 ago. 2009.

_____. União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Economia solidária. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, Ano 5, n. 10, jul. 2010.

VAN DE VEN, A. H.; POOLE, M. S. Alternative approaches for studying organizational change. **Organization Studies**, América do Norte, v. 26, n. 9, p. 1377-1404, 2005.

VEIGA, J. E. **Meio ambiente e desenvolvimento**. São Paulo: SENAC, 2006.

_____. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

VOLKOFF, O.; STRONG, D. M.; ELMES, M. B. Technological embeddedness and organizational change. **Organization Science**, New York, v. 18, n. 5, p.832-848, sep.–oct. 2007.

VOSS, C.; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLICH, M. Case research in operations management. **International Journal Of Operations & Production Management**, Kingston, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2002.

WEICK, K. E.; QUINN, R. E. Organizational change and development. **Annu. Rev. Psychol.**, USA, v.50, p. 361-386, 1999.

WINTER, S. G. Problems at the foundation? Comments on Felin and Foss. **Journal of Institutional Economics**, Cambridge, v. 7, n. 2, p. 257–277, 2011.

YEOW, A. **The work network model**: understanding the interplay of actor, artifact and action in technology-based change. 2008. p. 285. Dissertation (Doctor of Philosophy) Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park in partial fulfillment, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A

O cotidiano da Jovem Ana na Escola

Ana é uma jovem estudante do Curso Técnico em Agropecuária. O curso é integrado ao Ensino Médio. A sua escola é a Escola Família Agrícola (EFA) Itapirema de Ji-Paraná, no estado de Rondônia. Ela estuda no regime da Pedagogia da Alternância, passando duas semanas interna na Escola e outras duas semanas com sua família na propriedade familiar. Acompanhe um típico dia de aula de Ana na Escola.

05h50min – todos os alunos são chamados a levantar. Uma aluna, nomeada Coordenadora da sessão escolar, é a encarregada dessa tarefa. Ana imediatamente levanta, arruma sua cama e, após higiene pessoal, diferente dos demais que saem em disparada em direção ao depósito de materiais para pegar balde, pano, rodo, vassoura e outros objetos necessários para limpeza do setor que cada um é responsável, Ana se direciona até a sala de aula, pega seu caderno e vai estudar Química. Durante o dia haverá avaliação (das 08h40min às 9h30min). De posse do caderno ela vai até debaixo de uma árvore, onde há uma mesa e um banquinho e inicia seu estudo. Ela não acompanha os demais, pois a atividade em que é escalada para desempenhar durante a sessão escolar acontece em outros horários e não de manhã, como ocorre habitualmente com os demais. Ela faz parte do grupo responsável pela limpeza do refeitório. Essa atividade, juntamente com aqueles que são responsáveis da limpeza da louça após as refeições, não tem obrigações após levantar.

06h30min – novamente a coordenadora passa, dessa vez chamando para o café da manhã. Todos já concluíram suas atividades. Ana guarda seu caderno e se dirige, como os demais, até o refeitório. Quando todos já estão reunidos, um colega, previamente definido, convida para uma oração da manhã. Após a oração, todos sentam às mesas e aguardam a ordem da Coordenadora para retirada dos alimentos. Todos conversam baixo sob sua orientação. Ana está entre os primeiros que tem permissão para se servir. Como ela está entre os que limpam o refeitório e lavam as louças, se serve primeiro para que possa terminar primeiro e iniciar a desempenhar suas atividades antes mesmo que os demais terminem de se alimentar.

07h00min – a Coordenadora chama para a sala de aula. Ana ainda está terminando de limpar o refeitório. Com rapidez, dá os retoques finais nas mesas e no chão, guarda os materiais e sai apressadamente para a sala de aula. São duas aulas de Projeto Profissional do Jovem (das 07h00min às 08h40min). A monitora responsável orienta sobre as atividades a serem desenvolvidas e Ana atualiza a confecção do seu projeto. Ana conclui seu Projeto até a parte exigida.

08h40min – após um intervalo rápido, tendo tempo somente para tomar água e ir ao banheiro, é iniciada a aula de Química com a avaliação de aprendizagem, conforme Ana já tinha passado a manhã se preparando.

09h30min – a monitora responsável da aula anuncia o término da avaliação e logo em seguida é ouvida a Coordenadora chamando todos, no corredor, para o lanche. Todos se dirigem ao refeitório novamente, onde todos, sentados em suas respectivas mesas, são convidados sequencialmente para se servirem. Ana e seus colegas de serviço se servem primeiro, devido sua incumbência de limpar o refeitório na sequência. O mesmo acontece com os alunos que são responsáveis de lavar as louças. Após todos se retirarem, Ana e os demais fazem nova limpeza nas mesas e no chão do refeitório. Após o término, se dirige ao seu quarto, onde ouve a Coordenadora chamar novamente para sala de aula.

09h50min – as atividades de Ana continuam nessa mesma dinâmica até às 15h30min. Após retorno ela teve ainda outra aula de Química (debate sobre a avaliação), Literatura (onde fez apresentação sobre os principais autores da literatura brasileira) Língua Portuguesa (onde fez outra atividade avaliativa). Das 11h30min às 13h00min foi o intervalo para o almoço, onde

além de fazer uma faxina melhor no refeitório, por ter mais tempo, tomou banho e estudou para sua apresentação dos autores da literatura brasileira.

15h50min – sempre sob a orientação da Coordenadora da sessão, após encerrar a limpeza do refeitório novamente, ela e todos os outros jovens, se dirigem para o depósito de materiais para obtenção das ferramentas necessárias para realização das atividades práticas. O Trabalho Prático é uma atividade cotidiana das 15h50min às 17h20min, onde todos, monitores e alunos, e em circunstâncias especiais, as famílias que estiverem presentes e outros profissionais convidados, fazem as atividades de manutenção e produção da propriedade da Escola. Os jovens e monitores, de maneira alternada em cada sessão, participam em grupos das atividades da horta, jardim, pomar, criações, viveiro e outras atividades da propriedade. Ana e uma colega fizeram revisões nas colmeias e observaram o desenvolvimento e comportamento das abelhas do apiário. A atividade encerrou às 17h20min e elas se dirigiram de volta às dependências do galpão de materiais para guardar as ferramentas e encerrar o Trabalho Prático.

17h20min – Ana e a maioria dos jovens jogam bola. Outros estudam ou ficam conversando nos quartos ou à beira do campo. O futebol se encerra às 18h10min. Após alerta da Coordenadora, todos correm para o banho e às 18h40min, todos se encontram no refeitório para a janta.

18h40min – novamente uma oração é feita por um colega. Ana é convidada primeiro a jantar juntamente com seu grupo e o grupo da louça. Às 19h20min o refeitório está limpo e Ana se dirige ao seu quarto.

19h40min – a Coordenadora chama para o Serão. Todos os dias há um(a) monitor(a) que acompanha diariamente os jovens e fica responsável do Serão, que é a atividade desenvolvida cotidianamente à noite na Escola. Os Serões, programados toda sessão, teve hoje como programação, apresentação de paródias, músicas, poesias e outras atividades recreativas relacionadas ao Plano de Estudo “A Família”, sob responsabilidade da 1ª Série, turma em que Ana não pertence, já que ela é estudante da 4ª Série. Após as apresentações, às 21h10min são encerradas as atividades do Serão e não há mais obrigações programadas para o dia.

21h20min – A Coordenadora chama para dormir. Ana se dirige ao seu quarto, conversa um pouco com as colegas do quarto e se prepara para dormir. No dia seguinte, Ana levanta novamente às 05h50min para desenvolver as atividades programadas do dia seguinte.

O Cotidiano da Jovem Ana em Casa

Ana, como os demais colegas, mora em um município circunvizinho à Escola. Sua família possui uma pequena propriedade e vive da agricultura e do cultivo da bovinocultura. Veja um típico dia de Ana na propriedade familiar.

05h10min – Ana já está de pé, reunida com seus irmãos e seu pai na cozinha. Tomam café preparado pela mãe, quase não conversam e, como que já combinado, todos saem cada um carregando um material diferente. No curral, 14 vacas em lactação são reunidas para a ordenha. Ana ordenha quatro dessas vacas e ainda fica responsável de organização e limpeza dos materiais.

07h00min – de volta à casa, após banho e um café reforçado, ela inicia uma série de atividades domésticas: lava a louça do café e outras que restaram do jantar, limpa a casa e prepara os alimentos. Seus pais saem, desde cedo, para trabalhar fora. Ele como pedreiro e sua mãe como doméstica em uma família vizinha. Com a ajuda de sua irmã, às 10h30min o almoço já está pronto e com a chegada de seu pai e sua mãe, todos reunidos almoçam. Terminado o almoço, de maneira rápida e com muita habilidade, arruma a cozinha e deixa tudo em seu devido lugar.

11h30min – Logo após, Ela se dirige a uma mesinha, que parece destinada aos seus estudos habituais. Ela então inicia uma série de atividades escolares. As duas que requer mais tempo e

esforço é uma atividade da disciplina de Agroecologia e outra de Projeto Profissional do Jovem (PPJ).

13h10min – Seu nome é ouvido pelo insistente chamado da mãe. As duas saem para os pastos em direção aos animais. Elas habilidosamente separam os animais e 40 minutos depois já estão de volta à casa. Ao retornar, como que por um passe de mágica, o silêncio reinou na casa. Esse é o horário de descanso da família, depois de uma manhã muito intensa de atividades.

16h00min – Novamente, sob a coordenação da mãe, elas se direcionam até a horta, próximo da residência, e várias atividades são desenvolvidas: capina, plantio de alface, almeirão, tomate, couve e mostarda. Elas também fazem o transplante de alface e rega toda a horta. O sol já começava a esconder no horizonte quando elas dão a atividade por encerrada.

18h30min – Todos já estavam em casa, banho tomado e a mãe convidou todos para a mesa. Durante o jantar, foi lembrado pelo pai para que fosse breve pois tinham compromisso logo em seguida. O compromisso foi uma reunião no vizinho chamado de grupo de reflexão. Ana participou ativamente da atividade, fazendo leituras e participando dos debates. Essa atividade católica, composta por vizinhos que são todos parentes, acontece semanalmente, em casas alternadas.

20h30min – Após retorno da reflexão, todos se reuniram na sala e foram assistir televisão.

21h20min – Todos já tinham se recolhido para no outro dia, novamente, iniciar as atividades cotidianas ainda de madrugada.

APÊNDICE B

N.	Relação dos Documentos
1	14_centros_familiares_cp8
2	23Artigo 6
3	ABRAHÃO_2010_Uma proposta de desenvolvimento sustentável
4	ALBERTO_LUIS_TREVISANI_BORGES
5	ALVES_2003_A precariedade do financiamento e os desafios
6	ANDRADE_2003_Formação de lideranças e pedagogia da alternância
7	BEGNAMI_2003_Formação pedagógica de monitores
8	BRESSIANI_CORONA_2011_Centro de formação por alternância e a crise socioambiental
9	BURGHGRAVE_2003_Autoformação e participação no meio socioprofissional
10	Casa das famílias rurais
11	CHARTIER_1986_La spécificité des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation
12	CRUZ_TORRES_2010_Pedagogia da alternância
13	disop_aefaro
14	Dissertação de Mestrado de Marinalva Jardim Franca Begnami
15	Dissertação_PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA_LIMITES E PERSPECTIVAS DO PROJÓVEM
16	ESTATUTOS AIMFR 2010 PT
17	FANCK - ENTRE A ENXADA E O LAPIS
18	FRANCO - educacao ambiental no contexto da PA
19	FROSSARD_2003_Identidade do jovem rural confrontando com Jeca Tatu
20	GIMONET, Jean-Claude. Praticar e compreender a pedagogia da alternância
21	GODOY - A educação camponesa como espaço de resistencia e recriação da cultura
22	GRANEREAU, A. Le livre de Lauzun:
23	Le_Livre_de_Lauzun_ed1_v1
24	Letonnante histoire des Maisons familiales rurales
25	Kreutz_2000_Escolas comunitarias de imigrantes no brasil
26	la experiencia de la Red
27	LIMA_SILVA_GOULART_2010_Projeto profissional do jovem
28	LOCATELI_2003_Da agricultura tradicional à agricultura familiar inovadora
29	LOPES E SILVA_2008_Da casa da família à casa da escola
30	Mapa dos CEFFAs brasil
31	mapeamento da PA
32	MAYER_BERNARTT_2011_O processo decisório das CFR da região sudeste do PR
33	MELO_PASSOS_2012_Projeto Profissional do Jovem
34	MENEZES_2003_Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFAs
35	Mesa_Redonda2_Os_CEFFAs_e_a_formacao_integral_Luiz_da_Silva
36	MESASACA ET AL_2011_A inserção do biodesign como prática pedagógica interdisciplinar dos
37	MFR_Monde
38	MOURA_2003_Contribuição da EFA de Riacho de Santana para o desenvolvimento do meio
39	Natalina_2011_A pedagogia da alternância na EaD mediada pelas TIC
40	OLIVEIRA - PROJETO DE VIDA E TRABALHO
41	PA e seus referenciais
42	PALARO_BERNARTT_2011_O trabalho da pedagogia da alternância
43	PALITOT - PA e estudo exploratorio de uma EFA
44	PASSADOR_2006_O projeto escola do campo
45	pedagogia_da_alternancia_cida
46	PEREIRA_2003_Ensino de história e temporalidades

47	PINTO_2003_Plano de formação na alternância
48	PRAZERES - Educação do campo e participacao social
49	PEREIRA_2003_Formação de jovens e participação social
50	PRAZERES - Educação do campo e participacao social
51	QUADROS_BERNARTT_Projeto profissional do jovem
52	QUEIROZ - construção das EFAs no Brasil
53	rfp_0556-7807_1982_num_61_1_1861
54	ROCHA_2003_Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs
55	RUBENICH - avaliação de eficiencia da efa coaams
56	SANTOS - EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNANCIA
57	SANTOS_2011_Educação e desenvolvimento
58	SILVA_2012_Origens, concepções e trajetória da pedagogia da alternância
59	SOMMERMAN_2003_Formação e transdisciplinaridade
60	SOUZA_2003_Processo de construção do projeto poítico da EFA de Pacui
61	TEIXEIRA - Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil
62	Tesis
63	tesis 2
64	TREVISAN_2003_A escola de ensino fundamental rural_estudo camparativo
65	VALADAO_SIENA_2010_Contribuições dos CEFFAs para o DRS
66	ZAMBERLAN_2003_O lugar da família na vida institucional da escola-família
67	Anotações de campo
68	Livro RECA
69	SILVEIRA,A. Experiência em Educação inclusiva na Amazônia. Ed. Pedro e João, 2010
70	Revista: EFA: aumentando as possibilidades de ações dos jovens rurais de nossa região, 2003
71	UNEFAB. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável, 2002
72	UNEFAB Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1999
73	Dossiê em Formação em Pedagogia da Alternância
74	Revista em Formação em Pedagogia da Alternância
75	Theobald, M. Saberes e fazeres em desenvolvimento sustentável, 2008
76	Valadão, Alberto D. A PA sob a perspectiva dos estudantes 2011
77	http://www.youtube.com/watch?v=aJRp6AFJiEc
78	www.efaitapirema.org
79	http://www.educacao-meioambiente.com
80	http://efachicomendesnh.blogspot.com
81	http://escolavg.blogspot.com
82	livros atas da Associação Regional de janeiro de 2010 a junho
83	livros atas de uma EFA de janeiro de 2010 a junho 2010
84	Equipe Pedagógica Regional – janeiro de 2010
85	parecer do CEE à autorização à uma EFA
86	Parecer CNE/CEB n. 01/2006
87	Lei Estadual n. 2.688
88	Regimento Interno das Escolas Família Agrícola de Rondônia
89	Estatutos da AEFARO
90	Estatutos da EFA
91	Plano de Formação de uma EFA
92	Plano Político Pedagógico completo de uma EFA
93	relatórios de formação pela Associação Regional das EFAs.
94	03_28_2011_Governo de RO quer melhorar educação do campo
95	04_22_2011_Confúcio Moura _ Jaru Web _ JaruWeb

96	08_30_2011_Seduc e CEE debatem educação do campo
97	2010_12_22_NEM VEM QUE NÃO TEM - CONFÚCIO MOURA _ Tudo Rondônia
98	03_13_2012_Reportagem sobre aprovação da lei
99	06_19_2012_Reportagem sobre encontro EFA Jaru
100	7_14_2012_EDUCAÇÃO INTEGRAL Escola Rural será referencia em ensino , promete governo
101	07_23_2012_EDUCAÇÃO DO CAMPO
102	10_29_2012_escola guapore do campo
103	10_29_2012_Expansão das EFAs em RO
104	11_01_2012_Reportagem sobre expansão
105	11_26_2012_RELATÓRIO DA FORMAÇÃO DE MONITORES EFA-VALE
106	11_30_2012_Escola familia em assentamento flor do amazonia
107	12_02_2012_Reportagem sobre efa flor da amazonia
108	12_10_2012_História aefaro_TEXTO FINAL REVISTA UNEFAB
109	01_14_2013_Jaru_Vereadores se reúnem com a direção da Escola Família Agrícola (EFA)
110	01_22_2013_Governo discute Educação no Campo
111	02_18_2013_Incra e educação do campo
112	02_27_2013_PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
113	03_02_2013_Deputado Ribamar Araújo garante apoio a EFA de Candeias do Jamari
114	03_04_2013_Reportagens da unefab_Inauguração efadap
115	03_20_2013_Reunião aefaro governador
116	03_25_2013_Avanços na agricultura
117	03_25_2013_Reuniao aefaro e governo de RO
118	04_03_2013_adesao ao metodo ou o contrario
119	04_07_2013_Epifânia propõe projeto de lei que beneficia Associação Escola Agrícola de Jaru
120	04_12_2013_EDUCAÇÃO_EFA de Abaitará, o sonho vira realidade _ Justica.inf
121	04_21_2013_NOTÍCIAS DA TERRA_ Recurso de escola pode estar sendo desviado
122	05_15_2013_Estado tem lei para apoiar EFAs de RO, mas ela não é cumprida _ Padre Ton
123	05_15_2013_NOTÍCIAS DA TERRA_Escolas Família Agrícola de Rondônia com dificuldades;
124	06_05_2013_Escolas municipais de JI-parana visita EFA Itapirema
125	06_06_2013_Governo promete repassar bolsas afirma Pe Ton
126	06_06_2013_Governo se compromete em repassar bolsa
127	06_22_2013_UNEFAB e FONEC
128	Fwd_TEXTO - GOVERNO DE RONDONIA TEM DE DAR PRIORIDADE A EDUCAÇÃO
129	O Imparcial - Urbano - Seduc pretende renovar o convênio com a Casa Familiar Rural da França
130	Depoimento de Joubert

APÊNDICE C

Ambiente de entrevista



Ambiente de reuniões e depoimentos



ANEXO A

	Casa Familiar Rural de Igrapiúna
Endereço	Rodovia Ituberá Camamu, Km 10 -Zona Rural -Igrapiúna/BA.
E-mail	perivane@cfri.org.br
Telefone	(73) 3256-8063
Contato	Robson Gomes Kisaki

Formação de Jovens Empreendedores Rurais

A tecnologia social tem como missão a formação de jovens empreendedores rurais, educando-os para a vida, pelo trabalho e para valores, visando também a melhoria das condições da vida rural da população do Baixo Sul da Bahia.

Problema Solucionado:

A média de rendimento por família no Baixo Sul é muito baixa. Cerca de 85% das famílias desta localidade vivem com ganhos de até um salário mínimo, caracterizando um ambiente em que a pobreza, a fome e a miséria são cotidianas. Diante do aumento populacional nos últimos anos, aliado a ausência de oportunidades de emprego e o êxodo rural no Baixo Sul da Bahia, fez-se necessário a busca de alternativas que promovessem o desenvolvimento dessa população, remanescente de um processo histórico desordenado.



Solução Adotada:

A formação de jovens no Baixo Sul da Bahia é realizada por meio da Pedagogia da Alternância. A pedagogia propõe um ambiente de aprendizado com teoria e prática, baseada na realidade profissional dos jovens. Há duas importantes ações dentro da pedagogia da Alternância: aprender a fazer e aprender a aprender. Nesse contexto de aprendizado os jovens passam duas semanas nas suas propriedades, no seio de sua unidade-família, e uma semana na Casa Familiar Rural em regime de internato, para um ciclo de formação de três anos. Nas duas primeiras semanas os alunos são incentivados a pesquisarem, planejarem e estruturam seu plano de estudo discutindo com a família e comunidade o tema a ser trabalhado. Durante este período, os alunos realizam então reflexões sobre a realidade vivida, levantando questionamentos e planejando soluções a serem adotadas para as problemáticas encontradas. Tudo isso é acompanhado in loco pelos monitores, os quais norteiam e orientam o projeto pessoal de cada jovem desenvolvido em suas propriedades, por meio de visitas regulares durante o período de alternância. Com isso as experiências bem sucedidas nas propriedades dos jovens são naturalmente disseminadas para as famílias e comunidades vizinhas. Durante a semana que ficam em regime de internato na instituição, os jovens compartilham as experiências vividas em suas comunidades, questionando possíveis soluções e aprofundam conhecimentos teóricos para vencerem os desafios que posteriormente encontrarão ao longo da vida no campo. Vale salientar que além da discussão dos temas pertinentes ao curso são também, paralelamente discutidos temas gerais como: Projeto de Vida, Meio Ambiente, Associativismo e Cooperativismo, Disciplina e Ética, dentre outros, visando o Desenvolvimento Sustentável não apenas do município específico de cada jovem, mas também da região do Baixo Sul como um todo. Além disso, é perceptível que a convivência com outros jovens no regime de internato, possibilita o aprendizado do trabalho em equipe, o cuidado com a higiene pessoal, bem como a educação para a vida familiar. Além disso, são realizadas diversas atividades em formato de: -Seminários rurais nas comunidades; -Palestras de Sensibilização Ambiental nas escolas municipais e associações; -Implantação de Projetos Produtivos nas unidades famílias dos alunos; -Dias de Campo nas áreas onde foram implantados os Projetos Educativos Produtivos; -Projeto de intervenção na relação das comunidades de Igrapiúna com a área de proteção ambiental do Pratigí; -Viagens de Estudo; -Implantação de hortas comunitárias; e -Atividades de Educação Ambiental com todos os jovens atendidos pela casa.

Fonte: PNHR, disponível em: <http://www.bb.com.br/docs/pub/inst/dwn/CarTecnologSociais.pdf>

ANEXO B

José de Arimatéia

De: "Pere" <ppuig2001@yahoo.es>
Data: quarta-feira, 2 de outubro de 2013 07:52
Para: "José de Arimatéia" <arimateiavaladao@hotmail.com>
Assunto: RE: Autorização de uso de material

Apreciado amigo José de Arimatéia,

Me parece uma excelente ideia, aproveitar essas entrevistas para sacar mais sustância interessante.

Por mi parte tens a autorização para utilizar os textos e se que você trabalha de forma científica citando corretamente.

Abraços

Pedro

Dr. Pere PUIG-CALVÓ

Facultat d'Educació [despatx Delta D-001]

Universitat Internacional de Catalunya

C/ Terré, 9-11.

08017 Barcelona

Tel. (34) 935099250 (6128) - 932541800 - / Fax. (34) 932541850

E-mail: ppuig@uic.es, ppuig2001@yahoo.es

Web: www.uic.cat

De: José de Arimatéia [mailto:arimateiavaladao@hotmail.com]

Enviado el: martes, 01 de octubre de 2013 19:00

Para: Pere Puig-Calvó

Asunto: Autorização de uso de material

Caro Pedro Puig,

Não sei se você lembra de mim, mas muitas foram as ocasiões em que estive presente em suas visitas e reuniões em encontros e CEFFAs no Brasil. Sou José de Arimatéia Dias Valadão, fui aluno do ensino fundamental da EFA Vale do Paraíso no Estado de Rondônia (primeira turma em 1990) e aluno da EFA Pe. Ezequiel Ramin no Curso Técnico em Agropecuária (primeira turma em 1994). Terminei em 1997 e entre 1998 e 2008 fui monitor da EFA Itapirema em Ji-Paraná/RO. Fiz Formação Inicial e sempre atuei na AEFARO e recentemente também estou dando um apoio à UNEFAB. De 2008 para cá tenho feito Mestrado e Doutorado em Administração, na Universidade Federal de Rondônia e Universidade Federal de Pernambuco, respectivamente. Estou terminando minha tese sobre Pedagogia da Alternância como Tecnologia Social. Tenho estudado muito sua tese e vi, nos anexos, que há várias entrevistas (Daniel Chartier, Nové-Josserand, André Duffaure, dentre outros) com conteúdos relevantes para meu trabalho. É por esse motivo que estou contatando-o para pedir sua **autorização** para fazer uso desse material, obviamente fazendo referência à sua coleta e fonte.

No mais um forte abraço e saiba que sou um grande admirador do seu trabalho.

Certo de contar sua atenção e colaboração,

Fico muito agradecido,

Atenciosamente,

José de Arimatéia D. Valadão

ANEXO C

GUIÓN DE LA ENTREVISTA A PERSONALIDADES DEL MOVIMIENTO DE LOS CEFFA

1. ¿Podría contarnos brevemente la historia de los CEFFA en su país, sus orígenes, los momentos y personajes importantes, etc.? ¿Cuál fue su papel en los inicios? Desde su punto de vista, ¿cuáles son los pilares esenciales de los CEFFA?
2. ¿Qué papel deben jugar las familias y la Asociación? ¿Cuáles fueron los mayores problemas en este sentido durante su evolución histórica? ¿Qué hacer para que las familias sean responsables y no sólo usuarias de las Escuelas?
3. ¿Cuál es el papel de los monitores? La formación por alternancia debe ser llevada a cabo por los monitores, pero ¿cómo elegirlos?, ¿qué características deben tener? La formación inicial y continua de los monitores es clave. ¿Cuáles serían los mínimos al respecto?
4. ¿Qué importancia tiene contar con un Centro de Formación Pedagógica institucional en el ámbito nacional?
5. En el ámbito internacional, ¿qué consejos daría a aquellas entidades y países que quieren comenzar un CEFFA?

ANEXO D

ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO E AÇÃO COMUNITÁRIA
ADAC/IATA

Fundada em 16/09/1995
Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas
Registrada sob o n.º 407, às 21, Livro n.º A-1,
Número de Ordem: 351, às FL. n.º 157 V, Livro n.º A-4

Cacoal-RO, 20 de junho de 2005

Ofício n.º 001/ADAC/IATA-2005

À

AEFARO-Associação das Escolas Agrícolas de Rondônia.
Av. Dois de Junho, n.º 2432 – Centro
Cidade de Cacoal-RO.

Senhor Presidente.

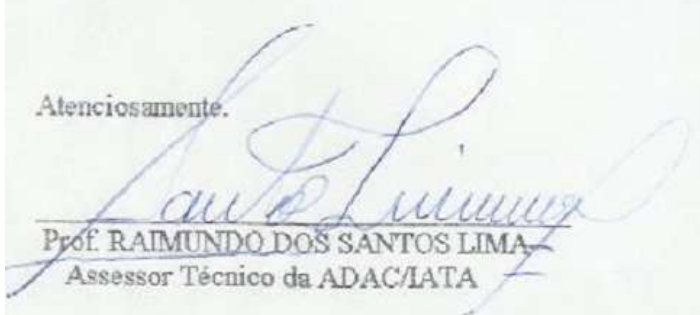
Apraz-me cumprimentar V. S.ª, momento em que encaminho um esboço do Projeto de Instalação de uma Escola da Família Agrícola no Distrito do Iata, município de Guajará-Mirim-RO.

A apresentação do referido Projeto é voltada à solicitação para efetuação de estudo de viabilidade pela implantação de uma Associação de Escola Família Agrícola que, dentro do possível, esta já comece a funcionar no ano vindouro.

A comunidade deste já agradece por qualquer esforço direcionado à realização deste feito.

Sendo só o que se pede para o momento, envio distinta considerações de respeito e apreço, subscrevo-me mui.

Atenciosamente.


Prof. RAIMUNDO DOS SANTOS LIMA
Assessor Técnico da ADAC/IATA