

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS EM DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA
E SOCIEDADE - CPDA

TESE

**“A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DO JOVEM RURAL”:
DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA ATUAÇÃO DO CEFFA
CEA REI ALBERTO I COMO AGENTE DO
DESENVOLVIMENTO DO MEIO.**

GABRIEL ALMEIDA FRAZÃO

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM
DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE - CPDA**

**“A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DO JOVEM RURAL”:
DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA ATUAÇÃO DO CEFFA
CEA REI ALBERTO I COMO AGENTE DO
DESENVOLVIMENTO DO MEIO.**

GABRIEL ALMEIDA FRAZÃO

Sob a Orientação do Professor
Hector Alberto Alimonda

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade - CPDA.

Seropédica, RJ
Maio de 2015

370
F848s
T

Frazão, Gabriel Almeida.

“A Serviço da formação do jovem rural”: desafios e contradições na atuação do CEFFA CEA Rei Alberto I como agente do desenvolvimento do meio./ Gabriel Almeida Frazão, 2015.

206 f.

Orientador: Hector Alberto Alimonda.

Tese (doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais.

Bibliografia: f. 185-192.

1. Pedagogia da alternância - Teses. 2. Desenvolvimento – Teses. 3. Educação do campo – Teses. 4. Sociologia da educação – Teses: 5. Extensão rural – Teses. I. Alimonda, Hector Alberto. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM
DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE

GABRIEL ALMEIDA FRAZÃO

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências, no Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade.

TESE APROVADA EM 13/05/2015

Dr. Hector Alberto Alimonda CPDA/UFRRJ (Orientador).

Dra. Lia Maria Teixeira de Oliveira (UFRRJ).

Dra. Marília Lopes de Campos (UFRRJ).

Dra. Marcela Alejandra Pronko (FIOCRUZ).

Dra. Maria de Lourdes Bernartt (UTFPR).

DEDICATÓRIA

À Jaqueline Dália, minha esposa, que fez com que um trabalho individual se tornasse mais um exemplo da sua co-autoria em minha vida.

Em Memória do meu Avô, Mario Ferreira de Almeida, e de meu Pai, Antônio Arthur Victor Frazão. Cada um, ao seu modo, ensinou-me a ver a beleza da vida no campo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a minha esposa, Jaqueline pela paciência e companheirismo durante todos os momentos da elaboração da tese.

A minha família, principalmente minha mãe, que, mesmo com pouca escolarização formal, sempre me incentivou a dar prosseguimentos aos meus estudos

Aos meus amigos Adriano, Eduardo, Sandro Roberto e Trícia, que, além de terem sido interlocutores, muitas vezes, “forçados” do trabalho, entenderam os momentos em que tive que me isolar para a escrita.

A todos os meus ex-colegas monitores do CEFFA Rei Alberto I, que se dispuseram a fazer parte deste trabalho, respondendo questionários e/ou entrevistas, deixando, muitas vezes, as atividades que estavam desempenhando.

A Antonio Frossard, pela compreensão e apoio dado a construção do trabalho.

Aos meus ex-alunos do CEFFA, que sempre foram generosos comigo, atendendo aos meus pedidos como docente e pesquisador, servindo, também, de estímulo para a sua conclusão.

Às famílias da região do 3º Distrito de Nova Friburgo, que acreditaram na importância da reflexão que estava sendo construída e me concederam entrevistas francas e cafés, fazendo-me sentir em casa.

À direção e aos meus colegas do Instituto Federal Fluminense, pelo apoio e compreensão nessa fase final de redação.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, CPDA, pelo apoio e condição oferecida para a conclusão do projeto.

Aos meus professores do CPDA, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Tecnologia e Inovação em Agropecuária, PPGCTIA, da UFRRJ e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFF, pelos valorosos ensinamentos que tornaram possível o refinamento do projeto original.

A meu orientador, Héctor Alimonda, que sempre acreditou na viabilidade da proposta e no comprometimento do autor, mesmo que ele não tenha se dedicado exclusivamente ao doutorado, permanecendo docente, com mais de 40 horas-aula por semana.

RESUMO

FRAZÃO, Gabriel Almeida. **“A serviço da formação do jovem rural”: desafios e contradições na atuação do CEFFA CEA Rei Alberto I como agente do desenvolvimento do meio**, 2015, 184 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2015.

Esta tese tem como objetivo discutir a relação entre a Pedagogia da Alternância e o conceito de “desenvolvimento do meio”, historicamente, apontado como um dos seus pilares educativos. Para isso, o trabalho, primeiramente, realiza uma análise do conceito, segundo a literatura produzida pelos agentes sociais da Alternância. Após esse debate, a pesquisa se concentra sobre uma escola que adota o modelo pedagógico, o CEFFA CEA Rei Alberto I, localizado no município de Nova Friburgo, estado do Rio de Janeiro. Defendeu-se como tese o fato de que a escola pode ser considerada um agente do desenvolvimento. Para a sua validação, foram pesquisados os agentes sociais envolvidos com a formação: a equipe de professores, a direção, os alunos, os parceiros da instituição e os representantes das comunidades da região. O trabalho teve como fundamentos metodológicos, a história oral e do cotidiano, a etnografia, a sociologia da educação, e a análise de conteúdo, esta última a base para a interpretação dos dados recolhidos. Ademais, diante dos vários problemas identificados por cada um dos agentes na condução do trabalho educacional, apresentam-se, na parte final, algumas sugestões de ações consideradas fundamentais para que o CEFFA potencialize ainda mais o seu papel como agente do desenvolvimento. Dentre elas, a principal é a construção de redes de parcerias com instituições e agentes comprometidos com uma proposta de desenvolvimento que modifique a realidade local, valorize a agricultura familiar não dependente do uso de insumos químicos. Por fim, entende-se que essa rede possibilitaria ao colégio fazer parte de um novo modelo de extensão rural, diferente do reprodutivismo e da desvalorização dos conhecimentos dos agricultores de outros períodos.

Palavras-chaves: Pedagogia da Alternância; Desenvolvimento; Educação do Campo; Sociologia da Educação; Extensão Rural.

ABSTRACT

FRAZÃO, Gabriel Almeida. **“A serviço da formação do jovem rural”**: challenges and contradictions in the work of the CEA CEFFA Rei Alberto I like the middle development agent. 2015, 184 p. Thesis (PhD in Social Sciences in Development, Agriculture and Society). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

This thesis aims to discuss the relationship between the Pedagogy of Alternation and the concept of "middle development", historically, touted as one of their educational pillars. For this, the work, first, performs a concept analysis, according to literature produced by social agents of Alternation. After this debate, the research focuses on a school that adopts the pedagogical model, the CEFFA CEA Rei Alberto I, located in Nova Friburgo, Rio de Janeiro state. It was argued thesis as the fact that the school can be considered an agent of development. For validation, social agents involved in the formation were investigated: a team of teachers, management, students, the institution partners and representatives of the communities of the region. The work was to methodological foundations, oral history and daily life, ethnography, sociology of education, and the content analysis, the latter the basis for the interpretation of the data collected. Furthermore, once the various problems identified by each of the agents in the conduct of educational work, are presented in the final part, some suggestions of key actions considered for the CEFFA further leverage its role as an agent of development. Among them, the main one is the construction of networks of partnerships with institutions and actors committed to a development proposal to modify the local reality, values the family farming not dependent on the use of chemical inputs. Finally, it is understood that this network would enable the school to be part of a new extension model, different from reproductivism and the devaluation of knowledge of farmers in other periods.

Keywords: Pedagogy of Alternation; Development; Rural Education; Sociology of Education; Rural Extension.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Características de um CEFFA enquanto agente de desenvolvimento.	27
Tabela 2: Características de um CEFFA enquanto agente de desenvolvimento.	32
Tabela 3: Motivação para entrada na escola – Alunos (2012-2013).	52
Tabela 4: Motivação para entrada na escola – Famílias (2012-2013).....	53
Tabela 5: Definição do que é o CEFFA – Docentes do CEFFA 2013.	69
Tabela 6: Realidade na qual a escola está inserida –Docentes do CEFFA 2013.....	70
Tabela 7: Objetivo do CEFFA – Docentes do CEFFA 2013.	72
Tabela 8: Desenvolvimento para os docentes.	78
Tabela 9: Ações do CEFFA para o Desenvolvimento do Meio.	79
Tabela 10: O CEFFA tem atuado no desenvolvimento do meio.	80
Tabela 11: Parceiros do CEFFA segundo os docentes.	81
Tabela 12: Avaliação dos aspectos internos do CEFFA – Docentes.....	83
Tabela 13: Avaliação dos aspectos externos do CEFFA - Docentes.....	83
Tabela 14: Pedagogia da Alternância e objetivo formativo do CEFFA - Docentes.....	85
Tabela 15: Desenvolvimento do meio segundo os parceiros.	110
Tabela 16: Principais demandas das associações para o CEFFA.	111
Tabela 17: Ações do CEFFA para o desenvolvimento do meio (agentes pesquisados). ..	142
Tabela 18: Proposta de formação para direção.....	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Alunos formados no Curso Técnico de Agropecuária.	41
Gráfico 2: Dados escolares das mães do CEFFA 2012.	46
Gráfico 3: Dados escolares dos pais do CEFFA 2012.	47
Gráfico 4: Dados escolares das mães do CEFFA 2013 – 1º Ano.....	47
Gráfico 5: Dados escolares dos pais do CEFFA 2013 – 1º Ano	47
Gráfico 6: Tempo de atuação dos professores no CEFFA.	55
Gráfico 7: Formação dos Professores do CEFFA.	56
Gráfico 8: Tema dos projetos profissionais 2010.....	59
Gráfico 9: Motivação para os temas dos projetos profissionais 2010.....	60
Gráfico 10: Temas dos projetos profissionais 2011.	60
Gráfico 11: Motivação para os temas dos projetos profissionais 2011	60
Gráfico 12: Tema dos projetos profissionais 2012.....	61
Gráfico 13: Motivação para os temas dos projetos profissionais 2012.	61
Gráfico 14: Motivação para entrada no CEFFA, Agropecuária, 2012.....	119
Gráfico 15: Motivação para entrada no CEFFA, Administração, 2012.	119
Gráfico 16: Motivação para entrada no CEFFA, Administração, 2013	120
Gráfico 17: Motivação para entrada no CEFFA, Agropecuária, 2013.....	120
Gráfico 18: Principal atividade econômica familiar, 1º Ano Agropecuária, 2012.....	121
Gráfico 19: Principal atividade econômica familiar, 1º Ano Administração, 2012.....	121
Gráfico 20: Principal atividade econômica familiar, 2º Ano Administração, 2012.	122
Gráfico 21: Principal atividade econômica familiar, 2º Ano Agropecuária, 2012.....	122
Gráfico 22: Principal atividade econômica familiar, 1º Ano Agropecuária, 2013.....	122
Gráfico 23: Principal atividade econômica familiar, 1º Ano Administração, 2013.	123
Gráfico 24: Relação com a terra e o trabalho, 1º Ano Agropecuária.	123
Gráfico 25: Relação com a terra para o trabalho, 1º Ano Administração, 2012.	124
Gráfico 26: Relação com a terra para o trabalho, 2º Ano Agropecuária, 2012.	124
Gráfico 27: Relação com a terra para o trabalho, 2º Ano Administração, 2012.	124
Gráfico 28: Relação com a terra para o trabalho, 3º Ano Agropecuária, 2012.	125
Gráfico 29: Relação com a terra e o trabalho, 3º Ano Administração, 2012.	125
Gráfico 30: Relação com a terra para o trabalho, 1º Ano Agropecuária, 2013.	125
Gráfico 31: Relação com a terra para o trabalho, 1º Ano Administração, 2013.	126
Gráfico 32: Atividades exercidas na semana inversa, 1º Ano Agropecuária, 2012.	126
Gráfico 33: Atividades exercidas na semana inversa, 1º Ano Administração, 2012.	127
Gráfico 34: Atividades exercidas na semana inversa, 2º Ano Agropecuária, 2012.	127
Gráfico 35: Atividades exercidas na semana inversa, 2º Ano Administração, 2012.	127
Gráfico 36: Atividades exercidas na semana inversa, 3º Ano Agropecuária, 2012.....	128
Gráfico 37: Atividades exercidas na semana inversa, 3º Ano Administração, 2012	128
Gráfico 38: Atividades exercidas na semana inversa, 1º Ano Administração, 2013.	129
Gráfico 39: Atividades exercidas na semana inversa, 1º Ano Agropecuária, 2013.....	129
Gráfico 40: Contribuição do CEFFA para qualidade de vida – Alunos Agropecuária, 2012.....	130
Gráfico 41: Contribuição do CEFFA para qualidade de vida – Alunos Administração, 2012	131
Gráfico 42: Contribuição do CEFFA para qualidade de vida, Alunos Agropecuária, 2013.....	131
Gráfico 43: Contribuição do CEFFA para qualidade de vida, Alunos Administração, 2013.....	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pedagogia da Alternância no Brasil.....	14
Figura 2: Pilares do CEFFA	22
Figura 3: O Espaço do CEFFA Rei Alberto I.....	40
Figura 4: Nova Friburgo e seus Distritos.	42
Figura 6: Barracão dos Mendes	43
Figura 6: CEASA - Conquista.....	43
Figura 7: Áreas atendidas pelo CEFFA: Nova Friburgo.	44
Figura 8: Áreas atendidas pelo CEFFA: Sumidouro.	45
Figura 9: Logotipo do CEFFA Rei Alberto I	68

SUMÁRIO

Introdução.....	3
Capítulo I – A Pedagogia da Alternância e a proposta do “desenvolvimento do meio”	9
1.1 – A Origem da Pedagogia da Alternância no Brasil.....	9
1.2 - Expansão e Organização da Pedagogia da Alternância no Brasil.	13
1.3 – Legislação de Apoio e Amparo à Pedagogia da Alternância.	16
1.4 - A Pedagogia da Alternância e sua Relação “Histórica” com o Desenvolvimento do Meio.	22
Capítulo II – O CEFFA CEA Rei Alberto I: o espaço físico, o corpo docente e as comunidades atendidas por ele.....	37
2.1 – O CEFFA e os Bairros Rurais Atendidos por Ele.	37
2.2 - Histórico da Criação do CEFFA CEA Rei Alberto I.	48
2.3 – O Corpo Docente e Administrativo do CEFFA.	54
Capítulo III – Os professores do CEFFA CEA Rei Alberto: objetivos e desafios da formação para o “desenvolvimento do meio”.....	65
3.1 – A Dificuldade de Refletir sobre “Nós Mesmos”.....	65
3.2 - Definição e Objetivo da Formação do CEFFA Rei Alberto I.....	67
3.3 - Concepções Sobre o Desenvolvimento do Meio.	77
3.4 - Os Parceiros das Ações do CEFFA.	81
3.5 - A Pedagogia da Alternância e o CEFFA: Uma Escola que Atende às Necessidades do Meio.	85
Capítulo IV - Os Parceiros do CEFFA Rei Alberto I: atores da construção de um projeto coletivo?.....	89
4.1 – A Importância das Parcerias na Mediação da Construção de um Projeto de Desenvolvimento do Meio.....	89
4.2 - A Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro.	91
4.3 - O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).....	94
4.4 - As Associações “Parceiras” do CEFFA Rei Alberto I.	96
4.5 - O Instituto Belgica-Nova Friburgo (IBELGA).	105
4.6 - O Laboratório Integrado de Análise Agro-Ambiental (LIAAM).....	107
4.7 – A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).....	108
4.8 – As “Parcerias” do Rei: a Inexistência de um Projeto Coletivo.	109

Capítulo V - Os alunos do CEFFA Rei Alberto I: a valorização da formação técnica e da agricultura convencional. 115

5.1 – A Caracterização dos “Jovens” Alunos do CEFFA.	115
5.2 – A Motivação para a Entrada no CEFFA.	119
5.3 - O CEFFA e o Desenvolvimento do Meio.	130
5.4 – A Falta de uma Ação Educativa Organizada para o Desenvolvimento do Meio.	137

Capítulo VI – A criação de redes e de uma nova extensão rural para a construção de um projeto de desenvolvimento do meio..... 141

6.1 – O CEFFA Rei Alberto I como Agente do Desenvolvimento do Meio.....	141
6.2 – Viabilização de um Projeto Educativo para Além da Reprodução.....	145
6.3 – A Pedagogia da Alternância e a Ecologia Política.	151
6.4 – O CEFFA Rei Alberto I e a possibilidade da Construção de uma Nova Extensão Rural.....	154

CONSIDERAÇÕES FINAIS 159

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 163

ANEXOS 171

ANEXO 1	173
ANEXO 2	175
ANEXO 3	179
ANEXO 4	181
ANEXO 5	182

EPÍGRAFE

O grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local.

Moacir Gadotti, 2002, p.55.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura discutir a relação da Pedagogia da Alternância, proposta educativa defensora de uma formação integral do/no campo, com a noção de “desenvolvimento do meio” por ela veiculada. Segundo o teórico Jean Claude Gimonet, essa metodologia de ensino se estabelece no vínculo entre a vida e a escola, partindo “da experiência no encontro dos saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 29). Ao defender a experiência como ponto de partida, a Alternância propõe uma organização curricular voltada à realidade dos educandos, seguindo uma lógica transdisciplinar, materializada pelo trabalho com temas geradores (IDEM, p. 64-65). Ainda segundo o autor, toda a organização tem como objetivo garantir as duas finalidades de uma escola que adota essa Pedagogia: a formação integral do jovem e o desenvolvimento do meio (IDEM, p. 65). Articular-se-ia, portanto, conhecimentos técnicos profissionais a uma visão crítica sobre a realidade local, que possibilitaria ao jovem ser protagonista da sua vida e do desenvolvimento da região onde vive. Por sua vez, as duas finalidades somente seriam alcançadas pelo uso da metodologia da Alternância, com seu aparato pedagógico específico, e pela atuação da associação (composta por pais, famílias e profissionais e instituições parceiras) que gere a escola. Esses quatro elementos formam os chamados “quatro pilares” de qualquer Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) (IDEM, p.65).

A escolha do tema se deve aos 4 anos de experiência como monitor do CEFFA CEA Rei Alberto I, situado no município de Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro. Os problemas cotidianos e os debates presenciados nos encontros dos módulos do Curso de Formação para monitores fizeram com que houvesse o interesse em entender melhor a relação entre esse modelo educativo e o desenvolvimento, na realidade com a qual se tinha contato, fazendo com que o CEFFA Rei Alberto I se tornasse o *locus* a ser estudado. Ademais, a temática fez com que se escolhesse desenvolver a pesquisa em um programa de pós-graduação que tivesse afinidade e comprometimento com o debate acerca do desenvolvimento no mundo rural. Por isso, o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Agricultura, Desenvolvimento e Sociedade (CPDA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, apresentou-se como a opção mais coerente para a sua execução.

Outro objetivo da pesquisa, porém mais específico, foi examinar as ações, os dilemas, os problemas e os desafios da escola visando à construção do “desenvolvimento do meio”. Ainda que exista uma série de trabalhos que tratem desse conceito e de suas adjetivações, optou-se, aqui, por tratá-lo como uma “categoria nativa”, ou seja, um termo, com significado próprio, utilizado pelos agentes da Alternância. Assim, uma das questões trabalhadas foi justamente entender os significados que a União Nacional das Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), entidade nacional que representa o movimento, e os agentes formativos do CEFFA, professores, parceiros, comunidades e alunos, atribuem a essa acepção. Somente a partir dessa definição é que se procurou responder a questão principal do trabalho: O CEFFA CEA Rei Alberto I pode ser considerado como um agente do desenvolvimento do meio? A hipótese defendida foi que a escola pode, sim, ser considerada esse agente, o que, por sua vez, não implica que se desconsidere outros elementos importantes para o

entendimento de sua prática educativa. Como exemplo, o fato de o CEFFA ter pouca atuação como instituição transformadora da realidade local, não conseguindo agir de forma efetiva na modificação de práticas agrícolas nocivas ao meio ambiente como um todo.

Visando à comprovação da hipótese acima, o trabalho foi dividido em 6 capítulos. O primeiro deles, chamado de “A Pedagogia da Alternância e a proposta do “desenvolvimento do meio””, tem como objetivo debater a proposta formativa da Pedagogia da Alternância, atentando-se, principalmente, para sua relação com o chamado “desenvolvimento do meio”. Defendeu-se a ideia de que tal conceito é bastante elástico, a ponto de permitir que pudesse ser associado pelos agentes da Alternância de acordo com os seus interesses e com as características principais dos programas de desenvolvimento governamentais e não governamentais ao longo da história. Demonstra-se que, atualmente, nessa perspectiva, o conceito está ligado a uma preocupação ambiental, relacionando-se, inclusive, à agroecologia, e ao estímulo a organização social e econômica dos produtores, por meio de associações, cooperativas e parcerias com poder público. Para tanto, dentre um conjunto de autores que se dedicou a estudar o movimento, o trabalho de Gimonet (2007) foi fundamental. Ademais, utilizaram-se trechos de algumas entrevistas com agentes sociais que atuaram na implantação das primeiras escolas de Alternância, no Espírito Santo. Por fim, para a reflexão sobre a temática do desenvolvimento, empregou-se o método da análise de conteúdo de Bardin (2011) sobre o material produzido por atores pertencentes a esse movimento social.

O segundo capítulo, intitulado “O CEFFA CEA Rei Alberto I: o espaço físico, o corpo docente e as comunidades atendidas por ele”, teve como objetivo principal caracterizar a instituição estudada, a sua equipe de profissionais e as comunidades atendidas por ela. A principal metodologia utilizada foi: a observação participante; a etnografia, possibilitada pela própria atuação como docente do CEFFA; e a pesquisa sobre materiais produzidos pela própria escola. Os dados obtidos foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011) e à luz de autores que refletiram sobre: práticas educacionais e educação escolar, como Tavares (2003); questões relativas à interação social, como Barth (2000), Bourdieu (2009) e Weber (2009); comunidades rurais, como Cândido (2012) e Comeford (2003 e 2005); e a escola e a região em que ela se localiza, como Dália (2011), Frossard (2003), Oitaven (2012) e Oliveira (2012). Por meio desses procedimentos, foram levantadas 4 hipóteses: o CEFFA se situa em uma região formada por bairros rurais, onde as atividades agrícolas são importantes economicamente; a escola é importante para esses bairros, sendo valorizada pelos seus habitantes, que possuem, em média, pouca escolarização formal; o processo de criação do colégio contou com praticamente nenhuma participação de agentes sociais das comunidades, algo que se reflete até hoje na forma como elas se relacionam com a instituição; e que existe uma contradição entre a proposta formativa do colégio, que valoriza, na teoria, uma formação alternativa à agricultura convencional, e os interesses dos alunos, mais interessados nesta última, que pode ser associada ao *habitus* local.

O terceiro, denominado “Os professores do CEFFA CEA Rei Alberto: objetivos e desafios da formação para o “desenvolvimento do meio””, analisa, mais profundamente, os docentes do CEFFA, sua visão sobre desenvolvimento e sobre a formação oferecida pela escola. Por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011) analisou-se um conjunto de dados obtidos junto aos educadores, professores e diretores, com base em quatro procedimentos metodológicos: a aplicação de questionários semiestruturados, a etnografia, a observação participante, feita principalmente nas reuniões pedagógicas semanais, e materiais produzidos durante as formações e/ou

outros momentos de discussões pedagógicas. As interpretações produzidas foram orientadas por uma literatura que pode ser dividida em três grupos temáticos: Educação do Campo, com os trabalhos de Caldart, Arroyo e Molina (2011); identidade e território, utilizando-se Hall (2006) e Haesbaert (2011); e uma discussão das ciências sociais, sobre poder e resistência às normas impositivas, fundamentada em autores como Foucault (2004), Weber (2009) e, principalmente, Certeau (2008), com os conceitos de “táticas e de estratégias”. Tendo em vista essa digressão, apresentaram-se, nessa seção, como hipóteses: os docentes valorizam, majoritariamente, a formação técnica oferecida pela escola; a equipe do CEFFA tem conhecimento, ao menos parcial, das maiores dificuldades vivenciadas pela escola; apesar de tal conhecimento, não há estratégias de superação; todo esse cenário se relaciona, dialeticamente, com a inexistência de um discurso sistemático sobre a formação oferecida pela escola e sobre a sua contribuição para o “desenvolvimento do meio”.

O quarto capítulo, “Os Parceiros do CEFFA Rei Alberto I: atores da construção de um projeto coletivo?”, parte de um questionamento para entender a forma como os parceiros identificados pelos docentes no capítulo anterior, avaliam a “parceria” existente com a escola. Para isso, seguindo a metodologia de Barth, procurou-se entrevistar membros, de fato, representativos – *estrelas de primeira grandeza* (BARTH, 1978) - de cada instituição reconhecida como parceira do CEFFA. Além das entrevistas, recolheu-se material oficial impresso sobre algumas delas, visando entender, por exemplo, a visão que possuem sobre o conceito de desenvolvimento e o relacionamento com a escola. Ainda no que se referem às associações de moradores e o IBELGA, a etnografia e a observação participante forneceram materiais, que juntamente com os demais, foram lapidados pela análise de conteúdo de Bardin (2011) e pelas reflexões teóricas de Bourdieu (2009), Certeau (2008). Sendo assim, a partição ofereceu como hipóteses: os parceiros citados pela escola possuem pouco conhecimento sobre a proposta da Pedagogia da Alternância; eles não foram informados sobre as expectativas da escola quanto a sua ação na “parceria”; e que a unidade escolar não possui mecanismos que possibilitem uma reflexão sobre as demandas dos parceiros, o que, consequentemente, prejudica a relação da escola com os mesmos. Enfim, todo contexto faz com que o CEFFA Rei Alberto I tenha dificuldades de potencializar as suas ações enquanto agente de desenvolvimento local.

O quinto capítulo, cujo nome é “Os alunos do CEFFA Rei Alberto I: a valorização da formação técnica e da agricultura convencional.”, analisa os estudantes do CEFFA, apresentando alguns dados sobre eles e suas famílias, assim como suas expectativas sobre a formação escolar. Essas informações foram coletadas por meio de três procedimentos, todos facilitados pela própria atuação do pesquisador como professor de todas as turmas existentes na escola, durante a pesquisa: a etnografia, a observação participante, e a aplicação de questionários semiestruturados e outros trabalhos produzidos pelos alunos. Todo material foi, mais uma vez, examinado seguindo os procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e duas grandes discussões teóricas: a de juventude rural, baseada, principalmente, no trabalho de Castro (2010); a de jovens na Pedagogia da Alternância, segundo Gimonet (2007), e a de discentes do CEFFA Rei Alberto, à luz de Frossard (2003), Oitaven (2014), Bautista-Osório (2014). A partir das informações obtidas, por meio de tais procedimentos, defenderam-se, aqui, as seguintes hipóteses: o aluno valoriza prioritariamente a formação técnica oferecida pela escola, o que ratifica os dados levantados junto aos docentes; a Pedagogia da Alternância é reconhecida como elemento importante para a vida do jovem rural pela possibilidade da conciliação entre trabalho e estudo; os alunos do CEFFA, diferentemente de outras realidades rurais, parecem querer o ensino que,

basicamente, reproduz as relações de trabalho e técnicas de cultivo vigentes na região; e, que essa situação também está dialeticamente ligada a certa indefinição dos docentes sobre algumas questões-chaves para o próprio movimento da Alternância, como o uso de agrotóxicos.

No último capítulo, “A criação de redes e de uma nova extensão rural para a construção de um projeto de desenvolvimento do meio”, teve-se como objetivo principal ratificar a ideia de que o CEFFA Rei Alberto I pode ser considerado um agente do desenvolvimento do meio, já que atende a algumas demandas das comunidades, principalmente, no que se refere à formação técnica. Entretanto, defendeu-se, também, a necessidade da ampliação quantitativa e qualitativa das suas ações pedagógicas, o que pressupõe uma posição mais clara quanto ao conteúdo a ser ensinado e a forma como se dá o relacionamento com os pais e os parceiros. Essa hipótese se sustentou por meio de uma análise bibliográfica de teóricos da(o): ensino, como Paulo Freire (2000); ensino ambiental, como Leff (2009); Pedagogia da Alternância, como Gimonet (2007) e Garcia-Marrirodríguez (2010); Ecologia Política, como Alimonda (2005), O’Connor (2003), Escobar (2005), Van der Ploeg (2000); histórico e proposta de uma nova extensão rural, como Fontinele (2011), Kreutz, Pinheiro e Cazella (2005). Todo esse debate, mediado por alguns autores das ciências sociais já utilizados ao longo de todo o trabalho, como Bourdieu (2009) e Certeau (2008), favoreceu a percepção de que o CEFFA, poderia se tornar, de acordo com Neves (2008), um *agente do desenvolvimento do meio*, cumprindo, assim, o seu papel, segundo a Pedagogia da Alternância, de formador e articulador social em busca da melhoria da qualidade de vida local. Partindo dessas premissas, a seção ainda teve como objetivo oferecer algumas sugestões de ações a serem desenvolvidas pela escola para melhorar e, quem sabe, alterar a maneira como desenvolve o seu projeto educativo.

Já na conclusão, procurou-se sistematizar toda a discussão apresentada ao longo do trabalho. Além de se voltar a cada uma das hipóteses levantadas, faz-se um balanço das ações do CEFFA Rei Alberto I, das suas dificuldades e das contradições existentes. Da mesma forma, discutiram-se formas que poderiam fazer com que a escola e, por conseguinte, a Pedagogia da Alternância no Estado do Rio de Janeiro se fortalecessem ainda mais, viabilizando um projeto de Educação do Campo. Por fim, mas não menos importante, cabe ressaltar que toda essa pesquisa teve, também, como fundamento o que José de Souza Martins chamou de *Sociologia Sensível*, em que se defende que o sociólogo debruça sobre acontecimentos do cotidiano (MARTINS, 2011, p. 136). Salientando que, para o homem comum, são esses fatos do dia a dia que têm importância, Martins pretende trabalhar os episódios da vida cotidiana de forma que se reconheça, no processo social, “o cotidiano na História e a História no cotidiano, conjuntamente e simultaneamente” (IDEM, p. 136). Foi justamente o que se pretendeu entender ao abordar como tema uma escola que é importante e que se faz presente a cada dia na vida de várias famílias rurais, de instituições de pesquisa e de um grupo de educadores. Assim, comungando da perspectiva daquele sociólogo sobre os momentos de crises e contradições “mais intensas” darem possibilidades aos homens de verem a realidade de “maneira mais completa e nítida”, entende-se que a análise desse momento conturbado do CEFFA tenha auxiliado ao pesquisador entender melhor quais as visões e as expectativas dos vários agentes ali presentes.

Espera-se, ainda, que toda essa digressão, de alguma forma, ajude na realização de uma revolução, tal como pensada por Martins. Advertindo que esta não se deve confundir com golpe de Estado ou com “tomada de poder”, mas, sim, “quando a sociedade arrebatada do Estado direitos e possibilidades, e também responsabilidades que lhe foram confiscados (...), quando assume, por si mesma (...) a compreensão e a gestão

de suas necessidades, [trazendo] mudanças no modo de viver” (IDEM, p. 147). Essa é a utopia do trabalho por um ex-monitor de um CEFFA, mas ainda defensor da Pedagogia da Alternância.

CAPÍTULO I – A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A PROPOSTA DO “DESENVOLVIMENTO DO MEIO”

“Bom, queria dizer uma coisa: precisamos estar um pouquinho atentos. A Pedagogia da Alternância não é uma Pedagogia Revolucionária (...) como pedagogia, pelo fato de ela partir de uma realidade concreta, objetiva e situada no tempo e no espaço, ela é o resultado daquilo que o meio é e produz.” (Sérgio Zamberlam, 23 de julho de 2011).

1.1 – A Origem da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Esse capítulo tem como objetivo debater a proposta formativa da Pedagogia da Alternância, atentando-se principalmente para sua relação com o chamado “desenvolvimento do meio”. A hipótese aqui defendida é que tal conceito é bastante elástico, permitindo que pudesse ser associado, pelos agentes da Alternância, de acordo com os seus interesses e com as características principais dos programas de desenvolvimento governamentais e não governamentais ao longo da história.

Para tanto, o trabalho se baseia na análise da literatura que trata do histórico da Pedagogia da Alternância desde a sua chegada ao Brasil. Ademais, são utilizados trechos de algumas entrevistas com agentes sociais que atuaram na implantação das primeiras escolas de Alternância, no Espírito Santo. Por fim, para a reflexão sobre a temática do desenvolvimento, emprega-se o método da análise de conteúdo do Bardin (2011) sobre o material produzido por agentes pertencentes a esse movimento social.

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, na localidade de Sérignac-Péboudou, motivada pela vontade de famílias rurais, comprometidas com o sindicato, em fornecer a seus filhos uma formação condizente com a realidade do campo. Para isso, após várias conversas entre esses pais e o sacerdote da comunidade, formou-se uma associação, que, com a ajuda do religioso, criou uma seção de aprendizagem. Os quatro estudantes se dividiam entre os períodos de internato e aprendizagem formal nessa seção, auxiliados pelo padre, e períodos de trabalhos práticos, nos quais os pais se comprometiam a orientá-los. Constituiu-se, assim, a primeira MFR (Maison Familiale Rurale) do mundo. Todavia, somente dois anos mais tarde, apoiada pela Lei da Aprendizagem de 1929, é que surge a MFR de Lauzun, já com todos os alicerces desse modelo educativo: a associação rural, o uso efetivo da Pedagogia da Alternância, a preocupação com o desenvolvimento local e um enfoque na formação integral do alternante (GARGIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p.33).

Esse modelo pedagógico chegou ao Brasil, em 1968, no interior do Estado do Espírito Santo. Baseando-se no trabalho de Paolo Nosella, um dos pioneiros na prática da Pedagogia da Alternância no Brasil, percebe-se que o processo de criação dos primeiros CEFFAs na região se deu pela iniciativa de um jesuíta italiano: o padre

Humberto Pietro Grande (NOSELLA, 2007, p.32). O clérigo, que tinha atuação pastoral na região, voltou à Itália, por conta do término de sua formação, preocupado com as péssimas condições de vida do povo do interior capixaba, grande parte formado por descendentes italianos. Segundo Rogério Caliarí, as regiões agrícolas daquele estado passavam por algumas dificuldades diante de um projeto governamental de substituição dos cafezais, que, se por um lado visava à realização de uma diversificação produtiva, por outro não oferecia apoio aos agricultores na execução desse projeto. Segundo o autor, o que se viu, na prática, foi o aumento das grandes pastagens, em áreas antes, tradicionalmente, voltadas à agricultura familiar (CALLIARI, 2002, p. 85-88).

Diante desse cenário, Pietro Grande procurou estabelecer ações e parcerias que pudessem ajudar a elevar as condições econômico-sociais daquela população, o que lhe pareceu possível através da criação de duas entidades: uma Sociedade Ítalo-brasileira, que promovesse o “desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Espírito Santo”; e outra de cunho jurídico que pudesse dar maior seriedade e recursos ao projeto, a Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo (NOSELLA, 2007, p. 33).

A iniciativa deu certo, já que as entidades conseguiram bolsas de estudo para sete jovens rurais, dois assistentes sociais e um agrônomo para que fossem à Itália. A ideia, ainda difusa, era de que eles pudessem, ao voltar, contribuir com alguma ação de promoção social. Enquanto os brasileiros se dirigiam à Europa, três técnicos italianos chegaram ao Brasil para, juntamente com o padre, estabelecer um plano de ação em alguns municípios do interior do Espírito Santo. Como um desses técnicos era educador e diretor de uma Escola Família italiana, sugeriu que fossem criadas, naquela região, escolas que pudessem ajudar na formação dos jovens em uma perspectiva não convencional (IDEM, p. 35).

Diante dessa decisão, em 1968 foi criada uma entidade jurídica, chamada de Movimento de Educação e Promoção Social do Espírito Santo (MEPES), que capitanearia recursos e promoveria ações nos campos social e educacional para a melhoria da qualidade de vida da população local. Tendo como membros de sua diretoria representantes dos jesuítas, dos vigários, dos prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da Associação de Crédito e Assistência do Espírito Santo (ACARES), o MEPES conseguiu, com o apoio das comunidades rurais, criar, no ano de 1968, quase que simultaneamente, os três primeiros CEFFAs do Brasil.

Na mesma época, surgiram algumas propostas inovadoras no pensamento pedagógico brasileiro. Diante do grande número de analfabetos em idade adulta, nascem movimentos de educação popular, como o trabalho desenvolvido por Paulo Freire na Região Nordeste do país, que aliava o ensino ao engajamento social, promovendo a tomada de consciência da classe trabalhadora. Coube ao golpe de 64 silenciar tais propostas libertárias (IDEM, p.27-32). Nesse cenário de repressão, das décadas de 60 e 70, iniciam-se as primeiras experiências da Pedagogia da Alternância, no Brasil. Tentando analisar tal fenômeno, cabem, aqui, algumas reflexões. De acordo com a literatura analisada, esse modelo educativo foi trazido para o país por meio da ação de alguns líderes locais, como autoridades religiosas, políticas e comunitárias. Tais lideranças faziam uma mediação (NEVES, 2008) entre seus interesses e os anseios dos demais agentes da comunidade rural em ter uma educação mais condizente com sua realidade. Para isso, desde seu início, a Pedagogia exigiu a organização comunitária. Todavia, mesmo em épocas de Ditadura, o movimento social não foi freado. Por que essa contradição? Algumas respostas podem ser encontradas nas práticas educacionais anteriores e naquelas que foram se configurando com o passar dos anos.

Nesse sentido, deve-se destacar o papel, na fundação dessas escolas, de representantes da Igreja Católica. Segundo as informações fornecidas por Roberto

García-Marirrodriga e Pedro Puig-Calvó, percebe-se que o surgimento dos CEFFAs, no mundo, esteve ligado, direta ou indiretamente, a grupos vinculados à doutrina social da Igreja Católica. Tomando como exemplo o caso da Argentina, os autores destacam o papel da Juventude Agrícola Católica na criação e organização dos primeiros CEFFAs, algo que se assemelha ao papel das ações sociais católicas no Espírito Santo (GARCIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p.118)¹. Talvez, aí, tenha-se a primeira resposta: um movimento social cristão não impunha riscos ao capitalismo, ou seja, seu objetivo não era comunista. Como fica claro na entrevista concedida por Sérgio Zamberlam, também um dos pioneiros da Alternância no Brasil, a Pedagogia começou na França em uma área influenciada pela Igreja Católica, que o autor denomina como “branca”, ou seja, menos radical e até conservadora. Ele afirma, também, que tal padrão se repetiu na Itália, região onde se estabeleceu o contato para a criação dos CEFFAs do Espírito Santo. Além disso, não se pode esquecer que autoridades estatais faziam parte da diretoria do MEPES, o que também podia tranquilizar o governo.

Todavia, deve-se ter cuidado para não simplificar a forma como os governos militares viram o movimento da Alternância. Algumas entrevistas demonstram que os envolvidos nos CEFFAs locais se sentiram também vigiados ou cerceados em suas ações. O padre Pietro Grande, em entrevista concedida à *Revista Marco Social*, lembra que chegou a ser detido pelos militares por quatro horas e que o movimento foi visto como sendo “subversivo”, o que fez, inclusive, algumas prefeituras cortarem o apoio que davam ao movimento (MATOSO, 2010, p.69). Por sua vez, Mario Zuliani, outro italiano que, segundo Pietrogrande foi quem de “fato trouxe as Escolas Famílias Agrícolas para o Brasil”, lembra, em entrevista concedida em julho de 2012, da ocasião de um desfile escolar em que um dos agentes do governo se incomodou com as palavras de ordem pronunciadas pelos estudantes dos CEFFAs; também, cita a invasão a uma escola, em que se procurou por “livros subversivos”, que, segundo o italiano, só não foram achados, porque haviam sido retirados, antes, por um aluno.

Ainda que Zuliani não tenha entrado em detalhes sobre o conteúdo desse material, através da entrevista de Zamberlam, pode-se saber que, por exemplo, os textos de Paulo Freire, ainda não publicados no Brasil, eram traduzidos do italiano ou do espanhol, para serem estudados pelos professores dos CEFFAs. Além disso, lembra que todo o cuidado era pouco e que, por isso, em todo o material produzido pelas escolas palavras como “conscientização” não eram utilizadas.

Além disso, deve-se atentar para a forma como a agricultura era vista pelo governo brasileiro no momento da chegada dos CEFFAs no país. Viviam-se o início de um processo que ficou conhecido como Revolução Verde², em que a demanda por técnicas de aumento da produtividade fez com que houvesse a necessidade de se expandir o auxílio técnico ao produtor rural. Entretanto, mesmo antes dos anos 60,

¹ Essa característica é percebida também por Paolo Nosella ao falar da realidade francesa. Segundo ele “Outro aspecto característico na “Maison-Familiale” é que sempre manteve uma relação muito estreita com os sindicatos rurais, primeiro, e, em segundo lugar, com o movimento da Ação Católica Francesa, (JAC), Juventude Agrícola Católica: isto significa que a “Maison Familiale” nunca foi uma Escola isolada da Ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio.” Ver NOSELLA, 2007, p. 20.

² Segundo Mauro Gomes, “A expressão revolução verde tem sido utilizada para definir o conjunto de transformações ocorridas nas técnicas de produção agropecuárias, a partir da década de 1960. Essas mudanças relacionadas ao intenso processo de mecanização da agricultura e da pecuária, o que pode ser percebido pela intensificação de tratores, fertilizantes químicos, agrotóxicos e também no uso de sementes selecionadas, rações e medicamentos veterinários etc., empregados de forma crescente nos diversos processos de cultivo e de criação de animais. Em síntese, trata-se da transformação capitalista da agricultura e da pecuária (...) com dois objetivos básicos que são o aumento da produção e a maximização dos lucros.” (GOMES, 2005, p.407).

algumas atitudes governamentais mostraram a preocupação com a “educação” do homem do campo, influenciadas, em grande parte, pelos Estados Unidos, por meio da Campanha Nacional de Alfabetização Rural, do Escritório Técnico da Agricultura Brasil - Estados Unidos e, em 1955, do Serviço Social Rural (MENDONÇA, 2007, p.20)³.

Recorrendo ao material produzido pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), que representa os CEFFAs, percebe-se que tal instituição defende a ideia de que a motivação para a vinda da Pedagogia da Alternância para o Espírito Santo foi a precariedade das condições enfrentadas pelos agricultores locais. Segundo as informações recolhidas no site da instituição,

Pensar uma proposta educacional em opção à educação formal foi uma necessidade frente à realidade rural de países como o Brasil. Os fatores que contribuíram para o surgimento da Pedagogia da Alternância, no Brasil, tiveram relação direta com a economia agrícola baseada na produção de subsistência. A falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo do solo inadequado, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos e predominância da monocultura fizeram com que as famílias rurais ficassem em situação precária, comprometendo o acesso de crianças, adolescentes e jovens à escola formal. A situação se agravou devido à falta de políticas públicas para atender a grande demanda presente no campo. A Pedagogia da Alternância veio, então, possibilitar que a frequência à escola pudesse ser uma realidade também para quem vive fora dos centros urbanos (UNEFAB, 2013).

O mesmo relato parece ser corroborado por Pietrogrande. Na mesma entrevista concedida à *Revista Marco Social*, o sacerdote reitera ainda a sua preocupação em evitar o êxodo rural, recorrente na região, lembrando, inclusive, que os jovens formados na cidade, sentiam, muitas vezes, vergonha de sua origem (MATOSO, 2010, p.66). Contudo, no mesmo relato, Pietrogrande afirma que o reconhecimento da proposta pedagógica foi conseguido com facilidade pelo Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo, pelo fato de os alunos “transferirem para os pais o que apreendiam na escola” (IDEM, p. 69). Dessa forma, a Pedagogia da Alternância, por meio do MEPES,

foi mudando a cara do interior do Espírito Santo, possibilitando um cenário de mudança da agricultura de subsistência para uma agricultura empreendedora, que gera renda e traz qualidade de vida. Essa transformação gerou um impacto muito positivo na economia do estado e nos credenciou perante o Poder Público e a sociedade (IDEM, p. 69).

Destarte, segundo as informações fornecidas pelo padre, não parece ser casual que essa iniciativa educacional, tenha surgido no Brasil, no mesmo contexto do movimento extensionista. O movimento, formado por latifundiários, minifundiários e trabalhadores rurais, visava a um projeto educacional que ultrapassasse os limites da

³ Ainda segundo a autora: “Entre 1930 e 1950, as novas práticas de “ensino” suplantariam, pouco a pouco, sua dimensão escolar, transmutando-se em “assistência técnica” mediante a proliferação de *Clubes Agrícolas* e *Assistência Comunitária*. No novo registro, o “ensino agrícola” se transformaria em instrumento de negação dos conflitos sociais no campo, consagrando a identidade subalterna do trabalhador rural em relação aos demais trabalhadores. Ver MENDONÇA, 2007, p. 20.

escola, trabalhando em uma perspectiva comunitária. Esse era o alvo dos programas governamentais que objetivavam o aumento da produção agrícola, em uma nova realidade, onde os trabalhadores rurais abasteceriam também o mercado interno e a indústria. Tais medidas surgiram para neutralizar o aumento da participação política e organização das comunidades rurais, influenciadas ou pelo Partido Comunista ou pela Igreja Católica (QUEIROZ, 1997, 23-25).

Desse modo, pela caracterização feita acima, se não se pode ter elementos que permitam afirmar que a Pedagogia da Alternância possa ser simplesmente enquadrada como uma proposta extensionista governamental, não se pode dizer que seu conteúdo não possa ter sido bem avaliado pela Ditadura. Afinal, a Pedagogia da Alternância promovia uma melhoria técnica da produção agrícola local, sem maiores gastos para o governo e, por meio de uma ideologia cristã, que em nada feria a praticada pelo Governo Federal. De toda forma, acredita-se que a metodologia, os pilares e os princípios da Pedagogia da Alternância, que serão detalhados mais adiante, permitiram-lhe ser “elástica” ao ponto de conseguir se adaptar e sobreviver aos regimes militares da América Latina.

1.2 - Expansão e Organização da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Segundo Caliari, a UNEFAB foi criada diante da ampliação do número de escolas que adotavam a Pedagogia da Alternância, cuja primeira assembleia se deu em 1982, no Espírito Santo. Ainda de acordo com o autor, o objetivo da instituição era ampliar os instrumentos representativos das EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), baseadas no modelo italiano, e difundir de forma “sistemizada” a concepção de educação rural dessas escolas (CALIARI, 2002, p. 88-89). Aliás, as informações presentes no próprio site dessa organização corroboram a sua posição enquanto formadora e divulgadora das propostas da Pedagogia da Alternância. Por fim, a própria organização se vê, ainda hoje, como a responsável pela manutenção da “unicidade do Projeto Educativo das EFAs, quanto aos seus princípios filosóficos e metodológicos.”⁴.

Nos anos 80, a Pedagogia da Alternância continuou a se espalhar pelo Brasil⁵, por meio da criação de várias CFRs (Casas Familiares Rurais), inspiradas na

⁴ A União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB foi criada em 1982, através de um processo de discussão e estudo realizados pelas EFAs - Escolas Famílias Agrícolas, buscando ser uma instituição de representação e assessoria a estas escolas, auxiliando no fortalecimento e divulgação da proposta pedagógica da Alternância. Ver <http://www.unefab.org.br/home/historico.htm>. Data de acesso: 06/09/2012.

⁵ A primeira expansão conhecida pelas escolas que adotavam a Pedagogia da Alternância ocorreu dentro do Estado do Espírito Santo. Na década de 60, foram criadas, praticamente ao mesmo tempo, três escolas: a Escola Família Agrícola de Olivânia, a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, a Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul, em 1969. Na década de 70, mais 5 escolas: a Escola Família Agrícola de Campinho, em 1971, a Escola Família Agrícola do KM 41, a Escola Família Agrícola do Bley, a Escola Família Agrícola de Bananal e a Escola Família Agrícola de Jaguaré, em 1972. Já na década seguinte, mais três: a Escola Família Agrícola de Pinheiros e a Escola Família Agrícola de Chapadinha, em 1985, a Escola Família Agrícola de Boa Esperança, em 1986 e a Escola Família Agrícola de Vinhático, em 1988. Na década de 90, mais três: a Escola Família Agrícola de Garrafão e a Escola Família Agrícola de Belo Monte, em 1990, a Escola Família Agrícola de Marilândia, em 1997. Nos anos 2000, mais duas a Escola Família Turismo e Escola Família Agrícola de Castelo, em 2004. Informações recolhidas no site do MEPES. In: www.mepes.org.br. Data de acesso: 11/05/2013.

experiência francesa, com atuação na Região Sul, Norte e Nordeste do País.⁶ Na região Sul, as primeiras Casas Familiares foram fundadas no ano de 1989, no Paraná, tendo então se expandido para os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina nos dois anos seguintes. Já nas regiões Norte e Nordeste, o processo de criação e expansão se deu na década de 90, no Estado do Pará. Pode-se dizer que, passando por um processo semelhante ao ocorrido no Espírito Santo, foram criadas duas organizações regionais das casas familiares rurais, as ARCAFAR (Associação das Casas Familiares Rurais): uma que abrange a região sul ARCAFAR-SUL, em 1991; e a ARCAFAR- Norte e Nordeste, criada em 1996⁷. Com relação aos objetivos que nortearam a criação das CFRs e das suas associações regionais, podem-se destacar: melhoria de qualificação profissional do jovem e da qualidade de vida no campo, oferta de um ensino adequado a sua realidade, redução do êxodo rural, dentre outros⁸. Atualmente os CEFFAs brasileiros estão, assim, distribuídos:

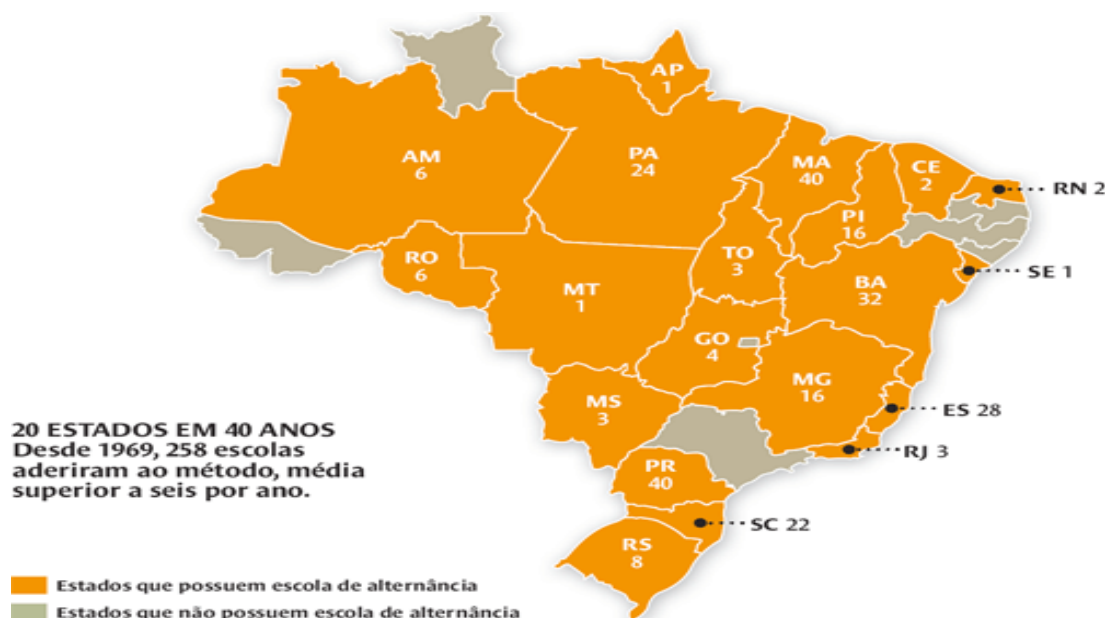


Figura 1: Pedagogia da Alternância no Brasil.

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/salvacao-lavoura-497826.shtml>.

Data de acesso: 12/04/2011.

Após o final da década de 90, houve uma aproximação da UNEFAB com essas duas organizações regionais, que tiveram seus membros integrados à Equipe Pedagógica Nacional. Isso consolidou a posição da organização, que congregou, assim, todas as associações regionais⁹ e assumiu o papel de representante geral das escolas de

⁶ Para Cláudia Otranto Alves (uma das principais diferenças entre as EFAs e as CFRs está no fato de estas últimas terem na formação técnica do educando sua prioridade, construindo um ensino baseado no regime de supletivo (ALVES, 2011, p. 8-17).

⁷ Ver http://www.disopbrasil.org.br/arcafar_ne.html Data de acesso: 06/09/2012

⁸ <http://www.arcafarsul.org.br/novo/?content=conteudos&id=3>. Data de acesso: 06/09/2012.

⁹ As regionais são: AECOFEB (Associação Escola Comunidade e Família Agrícola da Bahia), REFAISA (Rede das Escolas Famílias Integradas do semi-árido); AMEFA (Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas); AEFARO (Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia); FUNACI (Fundação Padre Antônio Cívico - Piauí); UAEFAMA (União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão); RAEFAP (Rede das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do

Alternância, que, independente da denominação de EFA ou CFR, passaram a ser chamadas de CEFFAs (Centro Familiar de Formação por Alternância). A UNEFAB, dessa forma, assumiu a pretensão de produzir o discurso hegemônico da Pedagogia, missão esta que veio, nos últimos anos, tentando executar por meio, principalmente, da confecção de materiais de formação para os professores e também de difusão da Pedagogia.

Dessa forma, segundo as informações presentes no site da instituição, suas finalidades são:

- Representar e defender os interesses das EFAs filiadas, junto aos órgãos municipais, estaduais, federais e internacionais.
- Fomentar e promover a comunicação e intercâmbio de experiências e materiais educativos entre as EFAs e suas entidades mantenedoras.
- Acompanhar e assessorar o trabalho das EFAs e suas associações, visando assegurar a qualidade das atividades e conseqüentemente uma boa formação dos jovens.
- Manter a unicidade do Projeto Educativo das EFAs, quanto aos seus princípios filosóficos e metodológicos.
- Articular e assessorar a organização e funcionamento das Associações locais e regionais, tendo em vista o fortalecimento institucional e político das mesmas.
- Estabelecer parcerias, convênios, acordos, etc. com Instituições nacionais e internacionais para o desenvolvimento e fortalecimento das ações promovidas pelas EFAs.
- Estabelecer políticas e estratégias para questões de interesse comum em nível nacional.
- Proporcionar momentos de estudos e reflexões sobre temas relacionados ao trabalho das EFAs e outras questões afins¹⁰.

Contudo, pelas informações recolhidas em uma entrevista com um dos membros da diretoria, representante do estado do Rio de Janeiro, sabe-se que a instituição passa por uma série de dificuldades, principalmente no que diz respeito à aquisição de recursos financeiros. Sem eles, muitas atividades que deveriam ser realizadas pela UNEFAB estão deixando de acontecer, inclusive pela saída de alguns membros, e/ou desmantelamento de equipes. Cabe citar, por exemplo, a desarticulação da Equipe Pedagógica Nacional, responsável pela manutenção da unidade de projeto, por meio, da formação de monitores e da confecção de material pedagógico. De acordo com esse diretor, os próprios encontros nacionais foram se tornando inviáveis devido à falta de recursos para a compra de passagens aéreas¹¹.

Ainda segundo ele, no ano de 2013 ocorreu a Assembleia Nacional da UNEFAB, na qual foi traçado o plano de ação dessa instituição para os próximos dois anos. Nesse encontro, pelas informações obtidas, houve uma grande tendência em se buscar algumas alterações na parceria feita com o Poder Público, ou seja, existe uma tentativa de fazer com que os CEFFAs sejam integrados aos sistemas educacionais de estados e municípios, responsabilizando-se, inclusive, pela remuneração dos professores, que, aliás, é o que acontece no Estado do Rio de Janeiro. Não se pode negar que, se, por um lado, esse tipo de situação favorece a manutenção dos professores

Amapá); AEFACOT- Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins. Dados disponibilizados no site: http://www.unefab.org.br/home/num_efasbr2.htm. Data de acesso: 09/06/2012.

¹⁰ Ver site: <http://www.unefab.org.br/p/organizacao.html#UWm8FqLqme0>. Data de acesso: 12/05/2013.

¹¹ Até o momento se sabe que a UNEFAB tem procurado reduzir os seus custos, o que motivou a transferência da sede dessa instituição de Brasília para a cidade de Novo Horizonte, no Estado de Goiás.

nos CEFFAs, já que têm a estabilidade e os benefícios de um funcionário público concursado; por outro, retira dos CEFFAs o controle sobre a contratação desses professores e do currículo que deve ser ensinado, o que também pode por em risco a Pedagogia, algo que se percebe no Estado do Rio de Janeiro e que será discutido em outra etapa do trabalho.

De todo modo, há toda uma legislação que ampara, inclusive, essa possível intenção de rever a relação entre os CEFFAs e o Poder Público. Cabe, então, atentar para as leis educacionais relativas, principalmente, à educação do campo no Brasil. Afinal, como se perceberá no decorrer desse trabalho, se a Pedagogia da Alternância não foi, no seu início, nem mencionada na legislação educacional, não se pode, contudo, dizer que sua proposta ia de encontro ao previsto em lei.

1.3 – Legislação de Apoio e Amparo à Pedagogia da Alternância.

A compreensão da expansão das escolas de Pedagogia da Alternância pelo Brasil não pode ser desassociada da legislação educacional brasileira. Como se pode perceber, independentemente das ligações de seus membros com a Igreja Católica, as escolas que praticavam a Pedagogia da Alternância não contrariavam as determinações legais vigentes, mesmo na época de sua criação, no contexto da Ditadura Militar.

Nesse sentido, em uma rápida análise, a legislação educacional do período militar – a lei 4024/61 e a 5692/71 - parece legitimar e favorecer a expansão da Alternância no Brasil. Na LDB 4024/61, lê-se:

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961, s/p) ¹².

Já na lei 5692/71, encontra-se:

Art. 47 As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei.

Art. 49 As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades (BRASIL, 1971, s/p) ¹³.

Em primeiro lugar, em ambas as leis, há uma clara preocupação com a formação técnica da classe trabalhadora, já que o governo obrigava “empresas industriais,

¹²Ver site:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Data de acesso: 28/05/2010.

¹³ Ver site: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm. Data de acesso: 28/05/2010.

comerciais e agrícolas” a manter escolas, ou condições de estudo, para os funcionários e seus filhos. Além disso, nas duas, também, está aberta a possibilidade de novas experiências pedagógicas, levando em consideração as peculiaridades locais. Na lei de 1961, afirma-se que:

Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;

b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos;

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, (grifo do autor) quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal (BRASIL, 1961, s/p).

E a lei de 1971 diz que:

Art. 11.

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

Art. 64 Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados (BRASIL, 1971, s/p).

Por fim, na LDB de 1961, fazia-se presente a já citada preocupação com o êxodo rural, e uma aposta na educação profissional como forma de manutenção do homem no campo:

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.” (BRASIL, 1961, s/p).

Foi na vigência dessa legislação educacional que a Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil e se expandiu para além do Espírito Santo. Todavia, tal difusão não veio acompanhada do reconhecimento legal. Mesmo que a própria LDB 9394/96 tenha reafirmado a possibilidade de adaptação do ensino à realidade agrícola, ela apenas menciona a possibilidade da “alternância regular de períodos de estudo”:

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (...)

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s/p)¹⁴.

Todavia, foi ela que deu espaço para discussões mais profundas sobre a coerência da educação, até então, oferecida na zona rural. Tal preocupação se concretizou nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, de 4 de dezembro de 2001. Nesse documento são indicadas várias práticas que já eram procedimentos pedagógicos existentes nas escolas de Alternância:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (grifo do autor)

(...)

Art.8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo. (grifo do autor)

(...)(IDEM).

Tomando como ponto de discussão os trechos grifados, cabe destacar que a Pedagogia da Alternância tem uma clara preocupação com o debate sobre a realidade que a cerca, algo que é claramente percebido pela proposta de organização e construção do conhecimento. As escolas que trabalham com essa Pedagogia lidam com temas geradores, que são pensados pela equipe docente, junto com a comunidade, e que, na teoria, deveriam nortear as ações didático-pedagógicas de um determinado “ciclo”, que pode ser composto de algumas semanas, ou um até um semestre (IDEM). Nesse sentido, é interessante notar que o início do trabalho se dá pela realização de uma pesquisa feita

¹⁴ Ver site: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Data de acesso: 28/05/2010.

pelos alunos nas suas localidades sobre o tema a ser estudado, a partir de um roteiro de perguntas ou de pontos a serem observados, que foi construído em sala de aula, envolvendo o trabalho de alunos e professores. Por fim, após a apresentação dos resultados da pesquisa feita pelos alunos, cada professor, na sua disciplina ou em interação com as demais, pensaria ações para aprofundar o debate sobre o tema.

Ademais, os CEFFAs são escolas que são construídas tomando com alicerce a parceria dos pais e outros membros das regiões atendidas pelas escolas. Ainda que não se deva idealizar e/o generalizar o envolvimento dos pais, nessas escolas, não se pode negar que, inclusive, juridicamente, os pais, por meio de uma associação, têm responsabilidade efetiva sobre o funcionamento da Pedagogia da Alternância.

Dessa forma, o parecer de 2001 já dava brechas para o reconhecimento desse modelo pedagógico, que veio a se concretizar cinco anos mais tarde, com o Parecer 01/2006, “Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)”. No documento:

5 – Recomenda-se que o Projeto Político-Pedagógico de cada CEFFA adote as características da Pedagogia da Alternância na concepção de alternância formativa, isto é, alternância integrativa real ou copulativa, de forma a permitir a formação integral do educando, inclusive para prosseguimento de estudos, e contribuir positivamente para o desenvolvimento rural integrado e auto-sustentável, particularmente naquelas regiões/localidades em que prevalece a agricultura familiar (BRASIL, 2006, s/p)¹⁵.

Além disso, o parecer pressiona o Poder Público a reconhecer, legalmente, a Alternância e a sua temporalidade:

6 – 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, sob a ótica do presente Parecer e das conclusões dos seminários e simpósios que vêm sendo realizados sob o patrocínio do MEC, ou de outros organismos, sobre a Educação do Campo (IDEM).

Em 2010, ainda no Governo do Presidente Lula, outra lei relacionada à educação do campo, valorizou vários princípios da Pedagogia da Alternância e ações praticadas pelos CEFFAs. Uma análise do decreto 7352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA reafirma, em primeiro lugar, o compromisso com o respeito à diversidade presente no campo e com possíveis propostas pedagógicas decorrentes dessa realidade:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; (grifo do autor)

¹⁵ Ver site: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf Data de acesso: 28/05/2010.

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e (grifo do autor)

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, s/p)¹⁶.

Ainda que os artigos citados acima não façam menção direta à proposta pedagógica da Alternância e/ou do CEFFAs, eles acabam por ratificá-la. No inciso II, reafirma-se o incentivo governamental a projetos educacionais específicos para as escolas do campo, o que já legitimaria a Pedagogia da Alternância. Além disso, ele ainda ressalta a importância da proposta pedagógica das escolas do campo na articulação entre experiência e ensino, visando o “desenvolvimento social (...) ambiental” articulado com o mundo do trabalho, ou seja, preocupações básicas existentes em um CEFFA. Da mesma forma, o inciso IV reafirma o que foi já defendido na LDB de 1996, quanto à possibilidade de calendário específico, o que legitima o “alternar” de tempos e saberes promovidos por essas escolas.

Ademais, o decreto ainda valoriza a proposta profissional da escola, defendendo:

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada; (grifo do autor)(IDEM)

Ora, tendo em vista que a formação oferecida pelos CEFFAs, no Ensino Médio, é profissionalizante, seja de forma integrada, ou concomitante, como, por exemplo, acontece no Estado do Rio de Janeiro, mais uma vez a lei valida o trabalho promovido pela Pedagogia da Alternância. Embora, ainda sem que se mencionem essas escolas, o trabalho dos CEFFAs teria respaldo legal.

Destarte, deve-se, ainda, atentar para o fato de a Pedagogia da Alternância ser citada claramente, nesse decreto, em dois momentos. Primeiramente, quando se trata da formação específica para professores do campo, que, poderia alternar momentos de formação e de trabalho. Aqui, o governo, no artigo 5º, faz menção aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, defende que:

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a Pedagogia da Alternância, (grifo do autor) e sem prejuízo de outras

¹⁶Retirado do Site: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/.../decreto/d7352.htm. Data de acesso: 11/05/2013.

que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (IDEM).

Ainda que os CEFFAs, até onde se conhece, não ofereçam cursos de formação docente, esse parecer favorece e admite a existência de licenciaturas, que utilizem a Pedagogia da Alternância como método de ensino. No Estado do Rio de Janeiro, sabe-se da existência de, ao menos, uma Licenciatura em Educação do Campo (LEC) que se utiliza dessa metodologia, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e outra, em fase de implementação, na Universidade Federal Fluminense, unidade Santo Antônio de Pádua.

A segunda menção feita à Pedagogia no decreto governamental refere-se à Educação Básica. No parágrafo 7º, que trata da “manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino”, o Governo Federal cobra que os entes federados assegurem:

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da Pedagogia da Alternância; (grifo do autor)(IDEM)

Por fim, outro documento relacionado à educação do campo, faz menção direta à Pedagogia da Alternância, a Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (BRASIL, 2013, s/p)¹⁷. Nele, novamente se abre a possibilidade de que a formação para professores do campo possa ser feita por meio da Alternância:

Art. 6º O Eixo Formação de Professores compreende:
I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da Pedagogia da Alternância(IDEM).

Enfim, pelo que se percebe nos documentos citados acima, ao menos o Governo Federal reconhece a proposta pedagógica implantada pelos CEFFAs. Contudo, a situação da Pedagogia da Alternância no estado do Rio de Janeiro, não é respeitada, fazendo com que esse modelo sofra profundas dificuldades na Secretaria Estadual de Educação, como será discutido em outra parte desse trabalho.

Por agora, cabe se debruçar, mais detalhadamente, sobre um dos pilares dos CEFFAs, ou seja, o “desenvolvimento do meio”, que pode, hoje, inclusive, estar ajudando na defesa a expansão da Pedagogia da Alternância. Compreender os sentidos dessa palavra se faz necessário para o entendimento e avaliação da atuação do CEFFAs nas localidades em que se situam.

¹⁷ http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx.
Data de acesso: 11/05/2013.

f) A associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores (IDEM, p. 28-31).

Analisando os princípios formativos, em primeiro lugar, percebe-se a preocupação com a formação de um ensino que associe experiência à prática e que se baseie em uma ação cooperativa. Se a ideia é levar formação aos homens do campo, os CEFFAs propiciam um contato direto entre os agentes formadores e a família. Um contato que se dá, inclusive, de forma mais intensa do que acontece nas outras escolas rurais, já que o próprio princípio da Alternância, que permite essa troca de experiências entre alunos e pais, faz com que o aluno esteja enfronhado na comunidade. Por sua vez, o fato de os alunos terem que fazer estágios, na sessão família, em propriedades das regiões em que estão inseridos, dá a possibilidade de o saber escolar ser apropriado pelos demais setores sociais. Os CEFFAs podem ser vistos como uma escola que permite a “capacitação”, quase que concomitante, de jovens e de adultos.

Além disso, os dois últimos princípios reforçam, mais uma vez, a necessidade das relações sociais, entendidas aqui como redes, no processo educativo. Afinal, como privilegia os diversos tempos e espaços de formação, a Pedagogia da Alternância favorece a criação de parecerias para que possa promover a formação integral (profissional e geral) e contextualizada do jovem do campo, que por sua vez, levaria ao desenvolvimento do meio (FRAZÃO e DÁLIA, 2011).

Dessa forma, a questão que a teoria da Pedagogia da Alternância de Gimonet desperta está ligada ao que se pode definir como sendo “desenvolvimento do meio”. Agindo, assim, estar-se-á levando em conta a advertência de Remi Lenoir para o cuidado que se deve ter com o uso das palavras, já que elas têm um significado adquirido e institucionalizado em um dado momento e espaço (LENOIR, 1993, p. 71). Tomando como exemplo de investigação o tema “velhice”, o autor destaca como o próprio significado do termo teve variações ao longo do tempo, fruto não somente de mudanças na composição etária e da expectativa de vida das sociedades. Além disso, ressalta como os próprios agentes sociais, nas suas experiências e/ou lutas simbólicas, constroem novos significados aos conceitos, que não são, assim, estanques. Portanto, fica evidenciado que o sociólogo, ao construir a sua análise, deve ter em conta que não está diante de um “objeto natural”, mas sim, de pré-noções, fruto das dinâmicas sociais, das lutas, das estratégias, dos interesses dos agentes sociais, e que deveriam, ser, sim, o objeto de análise do cientista social (IDEM, p. 66).

Nesse sentido, deve-se ter em mente, também, as preocupações de Bourdieu, Chamboredon e Passeron, para os quais o fato social deve ser “conquistado”, construído à luz de procedimentos teórico-metodológicos, o que ajudaria a romper com “uma definição prévia do objeto” (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1999, p. 24). Ainda que no caso das ciências sociais, os autores advertam para a dificuldade desse processo, já que se estabelece uma relação social entre o pesquisador e o objeto, ambos estruturas “vivas, singulares e dinâmicas”, eles defendem que o sociólogo deve buscar as causas profundas, que escapam à consciência dos agentes sociais, buscando a “objetivação do objeto” (IDEM, 26)¹⁸. Com relação à questão da linguagem, por exemplo, não se deve abandonar a língua cotidiana, usada pelos agentes sociais, mas tentar entender o uso lógico de certas expressões, submetendo-as a uma crítica metodológica (IDEM, p. 32). Enfim, a pesquisa envolve a construção e a reconstrução contínua do objeto, que por sua vez estão ligadas pelos pressupostos teóricos.

¹⁸ Para os autores a objetivação do objeto consiste em: “Não é a descrição das atitudes, opiniões e aspirações individuais que tem como possibilidade de proporcionar o princípio explicativo de funcionamento de uma organização, mas a apreensão lógica objetiva da organização é que conduz ao princípio capaz de explicar por acréscimo, as atitudes, opiniões e aspirações”. IDEM, p. 26.

Da mesma forma, na construção dessa reflexão, a postura de Barth sobre a relação entre as teorias do pesquisador e a realidade da pesquisa de campo deve ser levada em conta. Segundo o antropólogo, os modelos teóricos não devem ser desconsiderados nas análises de campo, contudo, eles não podem se configurar como uma “camisa de força”, que faça com que os cientistas sociais considerem, apenas, o que se adéqua ao modelo (BARTH, 2000, p. 110). Ou seja, ainda que, em sua análise, o pesquisador, por meio da teoria, procure identificar padrões de comportamento que possam levar a construção de modelos, esse procedimento não deve fazer com que se desconsiderem as variações de comportamento dos agentes sociais em um grupo. Afinal, a cultura é distributiva, o que possibilita que os membros de um grupo possam não agir da mesma forma, levando em conta as suas experiências pessoais (IDEM, p. 113-114 e 128-129).

Logo, tomando com base na advertência de Lenoir (1993), Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) e Barth (2010), entende-se como necessário um debate sobre o conceito de “desenvolvimento do meio”, tão caro na proposta pedagógica da Alternância. Se a própria discussão em torno do conceito já requer que ele seja utilizado com cuidado, pois sofreu variações interessantes ao longo do tempo, entender o que os CEFFAs tomam como “desenvolvimento do meio” parece ser uma tarefa fundamental para a compreensão da atuação dessas escolas junto às áreas em que se situam.

Nesse sentido, deve-se deixar claro que “desenvolvimento do meio”, neste trabalho, será tratado como uma categoria nativa (AGUIAR, 2007, p.83-88), ou seja, como uma expressão que é constantemente usada pelos agentes envolvidos na Pedagogia da Alternância. Segundo Aguiar:

Os conceitos nativos estão ligados àquelas categorias que são criadas e têm sentido dentro do mundo prático e efetivo. São conceitos desenvolvidos historicamente e com sentido para um determinado grupo humano. Fazem parte do senso comum das pessoas e das formas como elas se classificam ou classificam as outras. (IDEM, 2007, p.83)

Tal perspectiva exige uma análise minuciosa do que essa categoria representa para o movimento da Alternância, o que, no caso deste estudo, foi feito por meio de um procedimento metodológico conhecido como análise de conteúdo.

Segundo Bardin, essa metodologia possui como objetivos principais a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura por parte do pesquisador. Ela possui, assim, duas funções: heurística, que auxilia na descoberta de novos elementos; e de “administração da prova”, ou seja, de verificação das hipóteses defendidas pela pesquisa (BARDIN, 2011, p. 35-36). Ademais, Bardin adverte que a análise não está focada somente na descrição minuciosa do conteúdo, mas sim no que ele pode ensinar após a análise. Ao comparar o trabalho do analista ao do arqueólogo, a autora defende que a pesquisa se debruce sobre os “vestígios” a partir do conteúdo das mensagens. É por meio desses vestígios que o pesquisador pode operar a “inferência”, a dedução lógica, visando responder a dois tipos de questões: o que teria levado a produção de determinado enunciado; e as consequência, ou efeitos, de uma mensagem (IDEM, p. 44). Além disso, a autora argumenta que tal procedimento pode ser utilizado em várias situações, seja em comunicações escritas e orais, construídas por uma pessoa, ou por um grupo, seja ele restrito ou de maior amplitude de agentes (IDEM, p. 35).

No caso da análise realizada neste capítulo, o corpus documental escolhido é o de um registro escrito, caracterizado como uma produção de massa, já que é destinado a um grande número de agentes sociais, sobretudo, os que, de alguma forma, possuem algum interesse pela Pedagogia da Alternância. Optou-se, então, por se destacar alguns

trabalhos produzidos pela UNEFAB, que, desde a sua criação, passou a ter a pretensão de produzir o discurso hegemônico do movimento. Missão que veio, nos últimos anos, tentando executar por meio, principalmente, da confecção de materiais de formação para os professores e, também, de difusão da Pedagogia, como já foi dito anteriormente.

Desse conjunto, cabe destacar a publicação da *Revista de Formação em Alternância*, que, publicada pela primeira vez em 2005, hoje se encontra na sua décima edição. Além desses, a UNEFAB publicou outros documentos, frutos de encontros e/ou do trabalho da Equipe Pedagógica Nacional. As temáticas das publicações são muito variadas, mas pode-se perceber que o debate envolvendo a questão do “desenvolvimento do meio” está presente, de forma bem sistemática, em duas obras: o documento, fruto de um seminário, organizado em 1999, intitulado, *Alternância e Desenvolvimento* (UNEFAB, 1999.); e uma *Revista de Formação por Alternância*, cujo tema é *Desenvolvimento Sustentável e Solidário*, publicada em 2008 (UNEFAB, 2008, p. 65).

Após a realização do que Bardin chama de “leitura flutuante” (IDEM, p. 126)¹⁹ da documentação, buscou-se, na análise desse material, por uma operação que fizesse com que o documento pudesse ser representado de maneira diferente do original, para facilitar a consulta e posterior análise. Sendo assim, foram construídas tabelas que visaram à identificação das atitudes das escolas, que, segundo a UNEFAB, seriam importantes para a promoção do “desenvolvimento do meio”. Ainda segundo as orientações da autora, essa construção levou em consideração a frequência (IDEM, p.138) e/ou coocorrência (IDEM, p. 142)²⁰ de determinadas palavras chaves, pensadas como “unidades de registro”, sejam elas adjetivos e/ou substantivos que são listados como importantes nas ações das escolas relacionadas à questão do desenvolvimento. Essa operação foi realizada para cada artigo, pensado, então, como “unidade de contexto, publicado em cada um dos materiais analisados.

¹⁹ Nas palavras da autora, ela é a: “atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos, a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Essa frase é chamada de leitura flutuante, por analogia com atitude do psicanalista. Pouco a pouco a leitura vai se torando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação das técnicas utilizadas sobre materiais análogos.” IDEM, p. 126.

²⁰ Ou seja, “presença simultânea de duas ou mais unidades de registro em uma mesma unidade de contexto”. IDEM, p. 142.

Nome do texto, localização no trabalho e informações sobre o autor.	Definição de desenvolvimento	Medidas a serem tomadas para o desenvolvimento	Referencial teórico.	Relação entre CEFFA e Desenvolvimento	Exemplos de projetos feitos pelos CEFFAs	Localização
Palavras de Abertura, p. 13-14 Carlos Cristóvão Sossai. Presidente da UNEFAB	Desenvolvimento rural sustentável.	Fortalecimento da Agricultura Familiar		Formação dos jovens Articulação entre instituições parceiras: poder público, igrejas, sindicatos e universidades.		
Introdução, p. 15-24. Pedro Puig Diretor da Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais.	Desenvolvimento local (progresso)	Ação educativa que faz dos jovens e das famílias atores de sua realidade.	Personalismo de Emanuel Mounier.	Formação integral dos jovens		
Depoimento de Antonia Maria Rodrigues. Magalhães, p. 29-30. Agricultora e mãe de ex-aluno.	Aumento da produção.	Transferência de tecnologia para as famílias pelos alunos.		Formação dos jovens		BA
Depoimento de Wilson Fernandes, p. 31-32. Ex-aluno e monitor	Novas práticas agropecuárias	Transferência de tecnologia para as famílias pelos alunos.		Formação dos jovens.		BA
Depoimento de Vicente Cosme, p. 32-33. Mestre de Estágio e Agricultor.	Melhoramento de práticas agrícolas.	Transferência de tecnologia para as famílias pelos alunos.		Formação dos jovens		ES

<p>Depoimento de Juvêncio de Souza, p. 34-35.</p> <p>Ex-aluno, agricultor e membro do Conselho de Administração da Associação das Casas Familiares da Bahia.</p>	<p>Melhoramento de práticas agrícolas e participação em cooperativas associações.</p>	<p>Transferência de tecnologia para as famílias pelos alunos.</p>		<p>Formação dos jovens.</p>		<p>BA</p>
<p>Depoimento de José Osmar, p. 35-36.</p> <p>Agricultor, pai de aluno e membro do conselho de administração de EFA.</p>		<p>Oportunidade de formação do jovem rural.</p>		<p>Formação profissional do jovem</p>	<p>Plano de estudo como instrumento de análise do meio</p>	<p>GO</p>
<p>Alternância e Desenvolvimento Pessoal: a escola da experiência, p. 56-63.</p> <p>Gaston Pineau. Professor da Universidade Francois Rabelais de Tour – França.</p>	<p>Desenvolvimento Pessoal</p>	<p>Valorização do conhecimento local.</p>		<p>Formação profissional e social dos jovens</p>	<p>Alternância de tempos e espaço propiciando a formação por meio da experiência.</p>	
<p>Alternância e desenvolvimento do meio, p. 64 e 72.</p> <p>Gilbert Forgeard. Diretor da União Nacional das Escolas Familiares Rurais. Secretário Geral da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.</p>	<p>Desenvolvimento econômico e social das pessoas.</p>	<p>Construção de parcerias Permanência do homem no campo. Diversificação da produção.</p>		<p>Formação do jovem, sem necessidade de abandono do campo. Formação das famílias. Atuação dos monitores como articuladores entre parceiros da escola.</p>	<p>Valorização dos recursos locais. Valorização da associação.</p>	<p>FRA</p>
<p>Alternância e parceria: família e meio sócio profissional, p. 98-104.</p> <p>Christian Tanton. Diretor do Centro Nacional Pedagógico das Casas Familiares Rurais.</p>	<p>Associado a cidadania dos agentes locais.</p>	<p>Construção de parcerias entre poder público, associações e jovens</p>		<p>Inserção sócio-profissional dos jovens.</p>		<p>FRA</p>

Tabela 1: Características de um CEFFA enquanto agente de desenvolvimento. (UNEFAB, 1999).

Nome do texto, Localização e informações sobre o autor.	Definição de desenvolvimento	Medidas a serem tomadas para o desenvolvimento	Referencial teórico.	Relação entre CEFFA e Desenvolvimento	Exemplos de projetos feitos pelos CEFFAs	Localização
<p>Conversando e Refletindo sobre o Desenvolvimento, p. 5-15.</p> <p>Naidison de Quintella Baptista. Professor da UCSAL e UFES. Membro do Conselho Nacional de Segurança Alimentar. Secretário da Movimentos de Organização Comunitária (MOC) – Bahia.</p>	<p>“Includente”, integral (todas as pessoas), engloba aspectos econômicos, sociais, culturais, ambientais.</p>	<p>“Resultado de um processo democrático de construção, onde poder público e sociedade civil [organizada] (sindicatos, cooperativas, associações) confluam e se inter-relacionem” (p. 14).</p> <p>Políticas públicas são fundamentais nesse processo.</p> <p>Realizar Reforma Agrária; Estimular medidas agroecológicas; Estimular economia solidária, crédito para agricultor (políticas públicas);</p> <p>Promover uma educação integral (ir além dos conteúdos das disciplinas, educação contextualizada)</p> <p>Garantir direitos: saúde; valorização da cultura dos povos; segurança alimentar</p>	<p>III Conferência de Segurança alimentar, 2007</p> <p>JEAN MARC – O Brasil Rural que temos – Documento mimeografado como subsídio aos debates da Conferência Nacional de Desenvolvimento Sustentável.</p> <p>Boaventura Santos</p>	<p>Formação integral; disseminar medidas agroecológicas.</p>		
<p>Desenvolvimento rural sustentável em Tempos de Travessia, p. 16-23</p> <p>Iracema Lima dos Santos. Diretora da EFA de Jaboticaba – Bahia.</p>	<p>Sem definição</p>	<p>Associativismo e Cooperativas</p>		<p>Produção técnica, que, por meio da escola “desenvolve a capacidade criativa do [trabalhador] e o faz uma pessoa livre e capaz de se auto-sustentar;</p> <p>Disseminação de práticas e valores que incentivam o associativismo.</p>	<p>Produção de Leite de Cabra, que comprados pela CONAB, são entregues a famílias cadastradas no FOME ZERO.</p>	<p>BA</p>

<p>Um Modelo de Desenvolvimento Sustentável, p. 24-34</p> <p>Andréia Scandolar, (Jornalista) Dirce Maria Slongo, (Assessora Pedagógica da ARCAFAR-Sul) Enio Franciscoco Copatti, Jones Machio, Vilmar Rhooeden (Monitores)</p>	<p>Crescimento Econômico e aumento da produtividade. Promoção da economia solidária</p> <p>“Desenvolvimento apoiado em alternativas ambientalmente sustentáveis, socialmente democráticas e economicamente justas, centradas no desenvolvimento de homens e mulheres” (p.27)</p>	<p>Políticas públicas que dinamizem a pequena produção; melhoria das condições de trabalho; implantação de políticas nacionais de desenvolvimento e redução das desigualdades regionais.</p>		<p>Atua na ampliação da capacidade das regiões em formular estratégias de desenvolvimento e conduzir os projetos de arranjos produtivos, articular os atores locais e as políticas públicas. Incentivam jovens a buscar recursos disponíveis através das políticas públicas. Difusão de modelos produtivos sustentáveis, preocupados com a conservação ambiental e que favoreçam a autonomia relativa dos produtores. Impedir o êxodo rural.</p> <p>“Ser agente do desenvolvimento do meio consiste em conduzir uma ação de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos, para um bem estar econômico e social melhor das pessoas que vivem nesse meio”</p>	<p>Projeto Profissional de Vida (promovem melhorias na propriedade, aumento de geração de renda e abertura de oportunidades de trabalho para outras pessoas)</p> <p>Projeto de beneficiamento de produtos que promove desenvolvimento ao comprar produtos de vizinhos.</p>	SC
<p>Desenvolvimento sustentável no Cerrado. Sistema de produção Agroecológico em construção permanentes no Assentamento Terra Solidária, p. 35- 43.</p>	<p>Baseado no princípio da sustentabilidade, buscando durabilidade, constância e as justas proporções de</p>			<p>Difusão da agroecologia, por meio de técnicas de cultivo orgânico.</p>	<p>Agroecologia como disciplina para alunos da região. Parceria com a EMBRAPA. “Estudantes realizam experimentos agroecológicos nas comunidades com de incorporar conceitos e</p>	MS

<p>Suelen A. Viana (Professora e engenheira agrônoma) Luiz da Silva Peixoto (Professor e Filósofo)</p>	<p>qualidade dos diversos potenciais da natureza.</p> <p>Baseado na agroecologia, que viabiliza o desenvolvimento de sistemas agrícolas sustentáveis, que adotam tecnologias que otimizem o uso de recursos naturais e sócio-econômicos, valorizando os conhecimentos dos agricultores locais, visando a diminuição da dependência por energia e agrotóxicos. (p. 37)</p>				divulgar essa tecnologia de produção (p. 43)	
<p>Os desafios e perspectivas do desenvolvimento sustentável na Região Amazônica, p. 44-53.</p> <p>Marilene Guilhon França (Letras e Diretora de CEFFA)</p>	<p>Não causa grande impactos ambientais, mas possibilita a garantia das condições econômicas, sociais e ambientais”</p>		<p>Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU.</p> <p>BRASIL, Agenda XXI Brasileira – Infra-estrutura para o desenvolvimento sustentável. Ministério do Meio Ambiente, 2000.</p> <p>Pedagogia da Alternância, Formação para o Desenvolvimento Sustentável, UNEFAB, Brasília, 2002.</p>	<p>Formação em agroestrativismo, pautado na preservação ambiental.</p>	<p>Plano de Formação (aliando conhecimentos teóricos e práticos)</p> <p>Cursos de Capacitação com parcerias com o poder público (EMBRAPA)</p>	<p>AP.</p>

Ensino Médio nas Casas Familiares rurais: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, p. 57-58. Dirce Maria Slongo Engenheira Agrônoma				Geração de Renda, para evitar o êxodo rural, possibilitando uma vida digna no campo.		RS
As escolas Familiares Agrícolas da Bahia e a parceria com o Governo do Estado, p. 59-62. Crispim Nelson da Silva (Historiador e coordenador pedagógico da REFAISA)	Baseado em práticas agroecológicas, geração de renda e que leve a autonomia.	Difusão de assistência técnica e parceira com o poder público.	CAPORAL, Francisco Roberto. Política Nacional de ATER: Primeiros passos de sua implementação e alguns obstáculos e desafios a serem enfrentados. In <i>Assistência Técnica e Extensão rural: construindo o conhecimento agroecológico</i> . Manaus. IDAM, 2006.	Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)	Jovens Mutliplicadores da Agroecologia.	BA
A importância das parcerias com o Estado do Paraná, p. 63-65. José Maria V. Rodrigues (Secretário Executivo da ARCAFAR-SUL) e Dirce Maria Slongo (Assessora Pedagógica da ARCAFAR-SUL)				Parceria com o poder público. (Governo do Estado do Paraná e EMATER.		PR.
Parceria com o MDA revitaliza a Pedagogia da Alternância através das visitas às famílias, p. 67-68. David Rodrigues de Moura (Seecretário Executivo da UNEFAB)		Parceria com o poder público.		Assistência Técnica e agroecologia.		

Horticultura: alternando renda e alimentação. In: IDEM, p. 79-81. Antonio Abraão de Oliveira (Monitor de CEFFA)					Horta (geração de renda e melhoria da alimentação)	TO
Contribuição da Escola Agrícola de Riacho de Santana para o desenvolvimento do meio: um estudo com os ex-alunos, p. 82-85. David Rodrigues de Moura (Mestre em Educação e Secretário Executivo da UNEFAB)	Base ecológica e crescimento econômico.	Movimento associativista				BA.
A escola de ensino fundamental rural no desenvolvimento do meio, p. 86-90. Francisco Trevisan (Mestre em Educação e Monitor do CEFFA)	Inserir o jovem no mercado de trabalho, geração de renda e evitar o êxodo rural			Aumentar conhecimentos para aumentar os meios de produção e renda da família rural.		

Tabela 2: Características de um CEFFA enquanto agente de desenvolvimento. (UNEFAB, 2008).

Na primeira publicação, pode-se perceber que a ideia de “desenvolvimento do meio”, aparece logo no primeiro texto, vinculada a uma noção que ganhou força nos anos 90, ou seja, ao conceito de desenvolvimento sustentável. Um outro aspecto interessante é o fato de que, na quase totalidade dos textos, os CEFFAs tenham na sua ação formativa junto ao jovem o seu principal papel na construção do desenvolvimento. Essa formação, por sua vez, estaria ligada ao que se optou por agregar à categoria “transferência de tecnologia”, ou seja, uma série de conhecimentos aprendidos na escola, que o aluno levaria para a sua família. Por sua vez, as técnicas, segundo os documentos, relacionam-se a melhorias de produção, conservação do solo e, no caso de um dos textos, ao aumento da produtividade.

Ademais, outra questão a ser debatida é que, se por um lado, não se podem perceber grandes diferenças na conceituação de desenvolvimento, entre os textos produzidos por autores que possuem uma experiência no Brasil e aqueles que atuam fora do país, o mesmo não se pode dizer no que se refere às ações do CEFFA. Em primeiro lugar, deve-se destacar que, apenas em um texto, baseado na experiência francesa, o conceito está associado à diversificação da produção, algo que hoje está em pauta no que se refere a desenvolvimento sustentável. Contudo, ela pode ser contrária ao próprio aumento de produtividade de uma única cultura, defendida como um dos objetivos do desenvolvimento por um agente local, no caso a mãe de um ex-aluno do CEFFA da Bahia.

Em segundo lugar, nota-se como os agentes nacionais estão preocupados em destacar os resultados econômicos e/ou técnicos obtidos pelas regiões onde se situam as escolas de Alternância, o que parece não ser comungado pelos atores internacionais. Nesse sentido, estes últimos conseguem perceber outros elementos relacionados às questões mais estruturais da proposta pedagógica, como a própria alternância entre as seções formativas, que possibilitam o aprendizado escolar mediado pelos conhecimentos das famílias dos jovens. Algo análogo só foi percebido em dois textos produzidos por agentes com experiência nacional, diferenciando-se dos demais por apontarem o papel do CEFFA no desenvolvimento das associações locais e por destacar o papel do Plano de Estudo, como ferramenta de diagnóstico da realidade, para ação escolar. Parece que essa diferenciação está relacionada à experiência desses atores em associações locais e regionais das escolas que utilizam a Alternância. É possível que esses espaços tenham possibilitado a eles o contato, por diversas formas, com materiais e/ou debates que os permitiram perceber a atuação dos CEFFAs para além da questão produtiva e técnica, tão cara, de acordo com o material analisado, aos agentes mais locais, sejam eles alunos, ex-alunos, pais e monitores. Dessa forma, o tipo de experiência parece ser importante para uma melhor compreensão do conteúdo da Pedagogia da Alternância, e de todo o seu potencial. Ademais, esse é um dado que será discutido mais adiante, nos próximos capítulos, sendo um componente importante na atuação das famílias do CEFFA fluminense.

Já no que se refere à segunda obra, já do século XXI, não se pode perceber uma grande diferença sobre a atuação do CEFFA no desenvolvimento relacionada à experiência pessoal dos autores de cada texto. A única questão que merece destaque é o fato de os instrumentos da Pedagogia terem sido citados por atores que, em tese, possuem uma experiência mais aprofundada na teoria pedagógica da Alternância. O Projeto Profissional do Jovem foi apresentado como uma ferramenta importante na transferência de tecnologia para as propriedades rurais pela Assessora das Casas Familiares do Sul (ARCAFAR-SUL). Já o Plano de Formação é citado como exemplo da articulação preconizada pelo CEFFA entre os conhecimentos teóricos e os provenientes da experiência prática local dos alunos e das suas famílias.

Já aumento da renda é mencionada em, apenas, 1 dos textos dessa coletânea, demarcando outra diferença diante do primeiro material analisado. Da mesma forma, a questão da formação técnica, também, só foi citada uma vez. Todavia, a ambiental ganhou destaque, sendo citada diretamente por 6 textos. Destes, cabe destacar 3 menções explícitas à agroecologia, que está relacionada, em 1 caso, à própria formação integral, também tão cara historicamente a Pedagogia da Alternância. Ademais, cabe lembrar que outros 3 textos destacaram o papel do CEFFA como articulador de projetos e/ou parcerias com instituições públicas e de pesquisa, tais como a EMATER e EMBRAPA.

Ao que parece, todas essas características estão relacionadas a própria visão que a publicação apresenta sobre o conceito de desenvolvimento. Ao longo dos textos, conceito aparece por 6 vezes ligado às questões ambientais, aproximando-se ao que hoje se entende como desenvolvimento rural sustentável. Dessa forma, comparando os materiais produzidos, com intervalo de quase 10 anos, percebe-se a transformação do que a UNEFAB entende como desenvolvimento, o que ratifica a posição desta pesquisa, em pensar esse termo como uma categoria nativa da Pedagogia da Alternância, que possui uma historicidade própria dentro do movimento (BORGES, 2010, p. 88-121)²¹.

Por fim, ainda cabe destacar que a transformação desse conceito parece fundamental para que outro elemento fosse valorizado, qual seja, a capacidade da escola em atuar em prol da organização dos agentes locais. Ao ser citada por 5 textos dessa coletânea, a promoção do associativismo é vista como a principal forma de se promover o desenvolvimento de uma localidade.

Diante dessas análises, chega-se, assim, à visão da UNEFAB sobre o papel dos CEFFAs enquanto agentes do desenvolvimento, mas não se pode dizer que ela não é compartilhada por outros autores. Cláudia Passador destaca a atuação das CFRs do estado do Paraná, que, além de promover um aumento da geração de renda das famílias, ainda, propicia a prática de uma atividade agrícola que minimiza os impactos ambientais (PASSADOR, 2006, 165-169). Nesse sentido, a autora corrobora, em sua análise, três pontos presentes no material produzido pela UNEFAB: o fato de as melhorias nas localidades onde se situam as escolas terem se dado por meio da organização social das comunidades, por meio do estímulo do que caracteriza como “espírito associativista” (IDEM, p. 165); a parceira consolidada entre as CFRs e as comunidades, por meio da qual, segundo a autora, as famílias associadas mostram “vontade e autoconfiança para transformar a atual situação na qual se encontram”, algo que as diferenciaria das demais famílias da região (IDEM, p. 164-165); e, por fim, a capacidade que essas escolas tiveram em estabelecer relações com o Poder Público, o que possibilitou o atendimento das necessidades das famílias de várias regiões do estado (IDEM, p.69-87). Na visão da autora, as CFRs conseguiram potencializar o capital social existentes nas áreas onde se situam, em prol das necessidades do homem do campo, por meio da formação de redes entre a esfera pública e a privada (IDEM, p. 29-67).

Já Rogério Caliarí destaca a contribuição dos CEFFAs a partir de três categorias de desenvolvimento, classificadas por ele como: desenvolvimento humano social - faculdade crítica, participação, organização, solidariedade, articulação e autoconfiança;

²¹ É interessante perceber um processo semelhante com relação a outro movimento do campo, também comprometido com a educação, no caso o MST. Como demonstra o trabalho de Juliano Luis Borges, foi no mesmo contexto do segundo material produzido pela UNEFAB, na primeira década do século XXI, que a agroecologia passou a ser implementada nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Esse discurso também fez com que questão do aumento da produção passasse a ser revista por esse movimento. IDEM, p. 88-121.

desenvolvimento econômico-tecnológico - rendimentos diretos e indiretos, utilização da terra, moradia, escolaridade, saneamento básico; e desenvolvimento agroambiental - fertilidade do solo, quantidade e qualidade de água, produtividade, utilização da flora nativa, área de preservação ambiental (CALIARI, 2002, p.169). Por meio da análise de três grupos familiares, um que não tinha nenhum contato com os CEFFAs, e dois outros, formados um por pais de alunos dessas escolas e outro formado por ex-alunos dessas escolas, o autor demonstra diferenças entre as famílias que possuem e/ou possuíram um contato mais sistemático com a escola e as demais (IDEM, p. 135). Na análise do autor, cabe destacar nas famílias que tiveram contato com os CEFFAs: no que diz respeito ao desenvolvimento econômico-tecnológico - a queda no custo da produção, por conta da utilização de adubação orgânica; no que se refere ao desenvolvimento humano - a maior capacidade de organização e mobilização das suas comunidades, que, segundo o autor, não pode ser caracterizada como uma “participação tutelada”; e, por fim, no que se refere ao desenvolvimento agroambiental - o destaque dado à maior produtividade e conservação do solo, além da existência de áreas de matas nativas (IDEM, p. 169-193).

Além disso, as análises produzidas por Caliar e Araújo (2005) destacam ainda o papel dos CEFFAs como espaço que possibilita a participação dos jovens e de suas famílias no desenvolvimento da agricultura familiar de forma sustentável. Seguindo essa mesma perspectiva, Queiroz enfatiza o processo participativo dos agricultores nos CEFFAs existente nas localidades de Olivânia (Espírito Santo) e Riacho de Santana (Bahia). Segundo o autor, o processo participativo da comunidade se deu desde a implantação dos CEFFAs, lá existentes, que atenderam às reivindicações da comunidade (QUEIROZ, 1997). A mesma dinâmica ocorreu, segundo Márcia Cristina, no Estado do Pará. Por fim, além desses autores, cabe destacar que ainda existem outros trabalhos sobre outras regiões do Brasil, que destacam o papel dos CEFFAs na formação de lideranças locais, na mobilização social e no que se refere ao debate sobre a questão do gênero (ANDRADE, 2003) (CARMO, 2007).

Enfim, seja pela análise de autores que se debruçaram sobre a Pedagogia, seja pelas ideias defendidas pelo material produzido pela UNEFAB, fica claro que o “modelo” de constituição do CEFFA como um agente de desenvolvimento do meio passa não somente pela ligação com os pais, que devem entender a proposta pedagógica da escola, como com o Poder Público. Assim, se o CEFFA Rei Alberto I tem como referência esse “modelo”, algo que deve ser melhor pesquisado por meio da análise dos agentes sociais que trabalham na escola, a realidade encontrada em Nova Friburgo parece destoar das demais. Se a primeira relação enfrenta alguns percalços, a segunda também é bem complicada. Novamente, aqui a relação da escola friburguense foge do padrão, ou da “tradição”, situação que merece uma investigação mais aprofundada.

Diante desse cenário cabe iniciar a investigação sobre a realidade vivenciada pela Pedagogia da Alternância em Nova Friburgo, principalmente no que se refere ao CEFFA Rei Alberto I. Para tal, debruçar-se-á sobre as regiões atendidas pelo CEFFA, procurando analisar as características geográficas e sociais das comunidades atendidas pela escola, bem como o histórico da relação delas com a mesma, desde a sua formação. Por fim, cabe atentar para a proposta de desenvolvimento dessa unidade escolar e como ela é vista pelos atores envolvidos no processo formativo, que, muitas vezes, podem ser bem divergentes.

CAPÍTULO II – O CEFFA CEA REI ALBERTO I: O ESPAÇO FÍSICO, O CORPO DOCENTE E AS COMUNIDADES ATENDIDAS POR ELE

O Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I é um Centro Familiar de Formação Por Alternância (CEFFA), instituição de ensino público, que nasceu a partir de um convênio entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e o Instituto Bélgica Nova Friburgo (IBELGA). A unidade desenvolve um projeto de Educação do Campo aplicando a Pedagogia da Alternância. Assim, atendendo a Legislação Federal que dá às famílias rurais o direito de serem assistidas por uma educação que atenda suas especificidades sociais, econômicas e culturais. Sendo um CEFFA, este Colégio valoriza a participação da família no processo formativo do jovem e a inclusão dos estudantes no meio profissional de sua região: a agricultura. (CEFFA CEA Rei Alberto I, blog da escola, em 09/06/2013)

2.1 – O CEFFA e os Bairros Rurais Atendidos por Ele.

O presente capítulo tem como objetivo principal caracterizar o CEFFA Rei Alberto I, a sua equipe de profissionais e as comunidades atendidas por eles. Espera-se que por meio dessa descrição possam ser comprovadas as seguintes hipóteses: em primeiro lugar, que o CEFFA se situa em uma região formada por bairros rurais, onde as atividades agrícolas são importantes economicamente; em segundo lugar, que a escola é importante para esses bairros, sendo valorizada pelos seus habitantes, que possuem, em média, pouca escolarização formal; em terceiro lugar, que o processo de criação do colégio contou com praticamente nenhuma participação de agentes sociais das comunidades, algo que se reflete até hoje na forma como elas se relacionam com a instituição; por fim, que existe uma contradição entre a proposta formativa do colégio, que valoriza, na teoria, uma formação alternativa à agricultura convencional, e os interesses dos alunos, mais interessados nesta última.

Segundo Maria Tereza Tavares, os estudos sobre o cotidiano escolar têm negligenciado um aspecto muito importante da escola, o espaço físico escolar. Nesse sentido, a autora defende que análises educacionais levem em consideração a arquitetura desse espaço, afirmando que ele revela muito sobre as práticas e concepções da escola (TAVARES, 2003, p. 49). Assim, corroborando a posição da autora, inicialmente, na primeira parte deste capítulo, concentrar-se-á na descrição e na análise do ambiente físico do Centro Familiar de Formação por Alternância Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I

Essa instituição se situa no 3º Distrito de Nova Friburgo, no bairro de baixada de Salinas, há cerca de 40 quilômetros do centro da cidade, em uma antiga fazenda com área total de 250 mil m². O espaço é compartilhado com o Colégio Municipal CEFFA Rei Alberto I, que oferece o segundo segmento do Ensino Fundamental. O Ensino Médio possui três salas de aula e dois banheiros para alunos, um feminino e outro masculino; uma biblioteca; um outro ambiente que é dividido em sala dos professores e

direção; e um laboratório de informática, com cerca de 20 computadores e acesso a internet. Este é cedido, também, para as aulas de informática dos alunos do Ensino Fundamental. Além dele, os outros espaços compartilhados são: um “salão”, uma espécie de auditório que comporta cerca de 150 pessoas; a cozinha; e um refeitório com capacidade para atender 100 pessoas.

Dentre os vários espaços descritos, alguns merecem uma análise diferenciada. Em primeiro lugar, cabe destacar a sala da direção geral da escola. Ainda que ela tenha sido uma parte aproveitada de uma construção já existente, não se pode deixar de mencionar que tem como principal característica o isolamento do diretor e de sua auxiliar para serviços administrativos. No espaço, que abriga duas mesas, alguns armários e um banheiro, até as janelas se localizam para uma área onde não há circulação de alunos e professores. Somente na sala ao lado, onde se encontram as mesas da secretária e dos diretores adjuntos é que as janelas possibilitam a visualização do pátio e do corredor da escola, onde ficam as portas das salas de aula, algo que também ocorre com a sala dos professores. Ao que parece, diante dos anos de observação, a disposição da nova sala da direção teve como justificativa facilitar o trabalho burocrático. Logo, quando fechada, a sala permite que os sujeitos ali presentes fiquem alheios à praticamente tudo o que acontece no espaço escolar. Dessa forma, pode-se perceber a direção do CEFFA, segundo a análise de Max Weber, como um de “tipo burocrático”, que é responsável por desempenhar funções técnicas designadas pelos seus superiores (WEBER, 2009, p. 202). Ainda segundo o autor, essa situação típica de uma “dominação burocrática” pode ser percebida, no contexto pesquisado, pelo próprio critério adotado pelo Estado para a escolha da direção, que, não leva em consideração nenhum processo eleitoral. Segundo Weber, nessas situações:

O funcionário não eleito, mas nomeado por um senhor, costuma funcionar do ponto de vista puramente técnico, com maior exatidão, porque, sendo iguais as demais circunstâncias, é mais provável que qualidades e aspectos puramente técnicos determinem sua seleção e futura carreira. (IDEM).

Assim, a direção fica cada vez mais comprometida com responsabilidades alheias à Alternância, desempenhando funções em um “escritório”, que se forem bem executadas, garantem, também, suas “vitalicidades” no cargo (IDEM, p. 203). Levando em consideração que essa gestão está há mais de 12 anos a frente da unidade de ensino, e embora Weber considere essa característica como um direito legal que garante a independência do agente público, entende-se, que tal longevidade na Secretaria é justificada pela obediência às instâncias superiores. Afinal, a direção, é um cargo de nomeação, sendo, por conseguinte, passível de destituição de acordo com os interesses vigentes.

Em entrevista realizada com o diretor geral do CEFFA, ele mesmo admite a carga de trabalho burocrático como um dos problemas enfrentados. Destaca, também, a falta de autonomia que possui para tratar de outras questões, como o estabelecimento de parcerias, tão necessárias à Pedagogia da Alternância. Essa situação ocorre porque não tem autoridade para gerar “responsabilidades jurídicas” para o Estado, não, podendo, assim, assinar qualquer forma de convênio, cuja proposta é encaminhada pela unidade escolar à SEEDUC, juntando-se a outra série de processos que podem demorar anos para serem respondidos (DIRETOR, 2014).

Outro espaço que merece atenção é a sala dos professores. Ele pode ser compreendido, de maneira análoga ao analisado por Maria Teresa Tavares em outra realidade, como o espaço mais dialético da escola (TAVARES, 2003, p.55). Ali, diante

de um computador, vários armários de ferro, onde os professores guardam os seus pertences, e uma grande mesa, os docentes trocam suas opiniões sobre os mais diversos assuntos relativos a sua vida, pessoal e profissional, e à escola. É também o local onde ocorrem as reuniões pedagógicas, que, na maioria dos casos, contam com a presença da direção da escola. Esse foi um dos ambientes vitais para a pesquisa e voltará a ser mencionado no prosseguimento do trabalho.

Com relação às salas de aula, duas delas são de boas dimensões, possuindo janelas grandes, o que torna a sala mais arejada. A última sala, que antes era a secretaria, é menor e mais quente. Todas elas possuem um projetor fixado no teto e um quadro branco. Esse projetor é amplamente utilizado pelos professores e pelos alunos, demonstrando uma grande preocupação da escola com o uso de tecnologia no desenvolvimento do ensino. Ademais, o corredor, o pátio e a sala de informática são os lugares mais frequentados pelos alunos. Ali, ao longo dos dias, eles interagem, entre si e com os próprios professores, principalmente, na ora do almoço. Também é no corredor onde os alunos do 3º ano do Ensino Médio montam a sua “cantina”, na hora do almoço, para a venda de doces que os ajudam na realização da formatura. Por fim, cabe ressaltar que a biblioteca é o lugar menos frequentado pelos alunos. Tal fato se explica pela preferência por outras fontes de pesquisa – a internet – e pelo horário de funcionamento, apenas dois dias e meio por semana, que é a carga horária da única funcionária responsável pelo espaço. Dessa forma, devido ao pouco tempo em que a biblioteca fica aberta é comum ver os professores, autonomamente, abrirem essa sala para retirar os livros usados nas suas aulas.

No que se refere à área produtiva, até o início do ano de 2014, o Ensino Médio conta com: um capril, com 15 cabras, mantido com a comercialização do leite produzido, e que serve, ainda, para os estágios em pecuária e zootecnia; uma horta em forma de mandala, para as aulas de práticas agrícolas não convencionais; um apiário; uma área agricultável para o desenvolvimento de projetos de alunos e/ou de parceiros institucionais da escola, ou do IBELGA; um pomar de frutas cítricas, e, recentemente, um escritório modelo destinado às aulas de práticas administrativas. Todo o espaço, pode ser melhor visualizado na imagem seguinte:



- A- Secretaria e sala dos professores.
- B- Laboratório de Informática.
- C- Biblioteca.
- D- Salas de aula e banheiros.
- E- Salão.
- F- Área para desenvolvimento de projetos agrícolas.
- G- Escritório Modelo.
- H- Cozinha e refeitório.
- I- Capril.
- J- Mandala.
- L- Pomar.

Especificamente no que tange ao espaço externo, devem-se destacar determinadas situações que dificultam o desenvolvimento das atividades técnicas dos alunos. Em primeiro lugar, a falta de um vestiário onde os mesmos possam tomar banho e se trocar após o manejo agrícola. Desse modo, após as atividades realizadas, os alunos têm apenas os banheiros localizados no corredor para se limpar, ou uma mangueira, localizada no pátio. Em segundo lugar, percebe-se que essas áreas não são integradas de fato à realidade escolar. Com exceção de quando ocorrem as aulas técnicas, os alunos e os demais professores não circulam por esse espaço da escola, que, também, é muito pouco visitado pela direção, inclusive, pelo diretor responsável pelo ensino profissional. Por conseguinte, nota-se que esse espaço fica, de fato, a cargo de dois funcionários contratados pela SEEDUC-RJ, que não tem nenhuma relação ou entendimento do projeto educacional da escola, o que, muitas vezes, causa alguns desentendimentos quanto às normas de utilização e manejo.

Da mesma forma, o recente escritório modelo, pensado para ser um espaço de estágio e de orientação do curso Técnico em Administração, não funciona. Essa sala pequena e praticamente sem ventilação – espaço que antes era utilizado para guardar ferramentas agrícolas –, sem acesso à internet ou telefone, não atende às necessidades do curso.

Por fim, há um espaço para o lazer dos alunos, onde eles próprios improvisam uma quadra de vôlei e onde praticam as aulas de Educação Física. Ela nada mais é do que uma área de “terra batida”, onde se tem à disposição uma precária rede de vôlei. Na época das chuvas, esse espaço se transforma em uma enorme poça de lama, que, além de inviabilizar qualquer atividade física, ainda dificulta o acesso a salas de informática, de professores e da direção. Diante das reclamações da comunidade escolar, tentou-se fazer, no ano de 2013, algumas melhorias no espaço, como a colocação de pedras para a construção de um “caminho” que facilitasse o trânsito. Também foi iniciada, por iniciativa de uma docente, a construção de um “jardim”, com canteiros e a previsão de construção de um quiosque. Contudo, tal projeto não foi concluído.

Atualmente, a unidade escolar possui dois cursos de formação técnica integrada ao Ensino Médio: o curso Técnico em Agropecuária e o Técnico em Administração, ambos com capacidade para atender 30 alunos por série, totalizando 90 alunos por curso. O primeiro curso foi criado em 1998, visando a dar prosseguimento ao trabalho desenvolvido pela escola de Ensino Fundamental, e, até 2012, foram formados pela escola 247 técnicos em agropecuária, como se pode observar no gráfico abaixo:

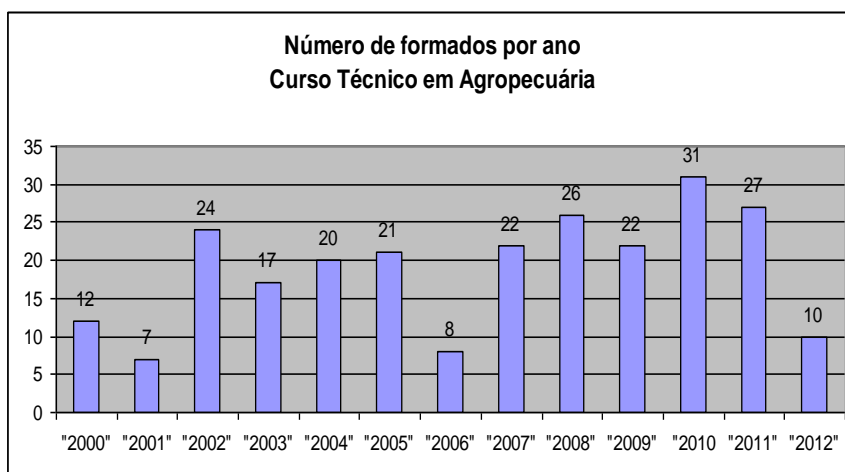


Gráfico 1: Alunos formados no Curso Técnico de Agropecuária.

Fonte: Dados do autor

Já o curso de Administração foi criado em 2010, após uma consulta feita às famílias dos alunos. A primeira turma formou 9 técnicos em administração, em 2012. Dessa forma, nota-se que o CEFFA CEA Rei Alberto I formou 256 técnicos ao longo de 14 anos de atuação. Os alunos atendidos pela escola são, majoritariamente, pertencentes ao 3º Distrito de Nova Friburgo, Campo do Coelho, identificado no mapa a seguir:

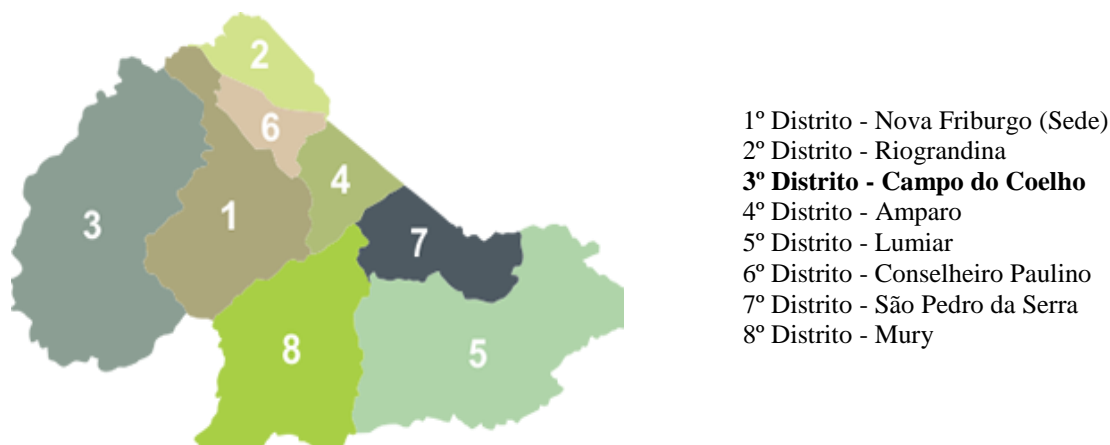


Figura 4: Nova Friburgo e seus Distritos.

Fonte: <http://www.turismoemnovafriburgo.com.br/distritos-de-nova-friburgo>

Para fins deste trabalho, defende-se que essa divisão administrativa seja pensada como uma região, por meio de uma combinação de fatores geográficos, econômicos e sociais. Seguindo as orientações de Gian Mario Giuliani (GIULIANI, 1998, 65-68), sobre esse conceito, entende-se que essa região possui um sistema produtivo local baseado na agricultura, principalmente, na olericultura, e em relações de trabalho conhecidas como meia e parceria.

Ainda sobre essa região, Oliveira, baseado nos dados do censo de 2000, afirma que o distrito do Campo do Coelho é a região de maior concentração rural do Município de Nova Friburgo (OLIVEIRA, 2011, p. 50-51)²². Essa área tem como principal atividade econômica a agricultura, sendo responsável por quase toda a produção de olerícolas da cidade, também tendo destaque nos plantios de tomate e de morango²³. Segundo esse autor, a chegada de todos esses produtos se deu na década de 60, por meio do contato com agricultores situados em localidades pertencentes ao Município de Teresópolis. O 3º Distrito é marcado pela existência de pequenas propriedades de caráter familiar (em média 10 hectares), que utilizam como relações de trabalho contratos, muitos informais, de parceria, arrendamento de terras e/ou emprego de trabalhadores “por dia”. Percebe-se, também, o grande uso de agrotóxicos no manejo das culturas existentes na região²⁴, onde, mesmo nas áreas mais distantes da sede do distrito, nota-se a existência de energia elétrica (OLIVEIRA, 2011, p. 50-54).

Há ainda algumas atividades ligadas ao ecoturismo, principalmente, nas proximidades da Estrada Friburgo-Teresópolis, notando-se a presença de hotéis,

²² Segundo Oitaven, baseados em dados do Plano Diretor de Nova Friburgo, de 2005, o distrito contém cerca de 10 mil habitantes, residindo 80% da população na área rural. Ver OITAVEN,. 2012. .

²³ Oitaven destaca ainda que, pelo Cadastro Geral do Produtor Rural (2002/2003) a região é a maior produtora de couve-flor do Brasil. IDEM, p. 7-8.

²⁴ Segundo Oitaven “Enquanto o consumo de agrotóxico na região sudeste do Brasil está estimado em 12kg de agrotóxico/trabalhador/ano, na região da Microbacia do Córrego de São Lourenço, o consumo de agrotóxico foi estimado em 56,5kg de agrotóxico/trabalhador/ano, valor este cinco vezes superior à média da região sudeste e 18 vezes maior que a média do estado. A Empresa Estadual de Pesquisa Agropecuária do Rio de Janeiro (PESAGRO-Rio), através da Estação Experimental de Nova Friburgo, em parceria com a Associação Brasileira de Agricultura Biológica (ABIO), realizou levantamento que demonstrou que dos 32 agrotóxicos mais usados no município, 17 sofrem sérias restrições em outros países, sendo que oito deles já foram, inclusive, proibidos.”IDEM, p. 8.

pousadas e outros estabelecimentos mais estruturados, como: a Queijaria Escola, o Apiário Amigos da Terra e o Horto Conquista (IDEM, p.53). Contudo, deve-se destacar que, mais recentemente, tem se organizado, nas localidades mais próximas ao CEFFA Rei Alberto I, alguns estabelecimentos que se voltaram para ao atendimento turístico, como pousadas e restaurantes. Há, também, há anos, um circuito de montanhistas que, em determinados meses do ano, realizam escaladas nas áreas pertencentes ao Parque Estadual dos Três Picos²⁵.

Essa região já tem os seus principais acessos pavimentados, ou seja: a RJ 130, conhecida como Estrada Friburgo-Teresópolis, que liga o centro urbano, cortando a sede do distrito, o bairro do Campo do Coelho, até o último bairro do município, o Alto de Vieiras, na divisa com o Teresópolis; e a Estrada Friburgo São Lourenço, que liga o bairro de Conquista, onde está localizado o CEASA, até o de São Lourenço, último do Distrito. Além dessas, existe uma série de estradas, a maioria não pavimentada, que ligam outros bairros a essas principais vias. Ainda, segundo as orientações de Giuliani, percebe-se que, ao longo dos anos, foi sendo criada ou melhorada uma estrutura que permitisse o escoamento da produção agrícola regional. Em um primeiro momento, as estradas principais, ainda sem pavimentação, levavam até o bairro de Barracão dos Mendes, onde se localizava o antigo mercado de comercialização dos produtos agrícolas regionais, chamado, pelos moradores mais velhos da região, de “Barracão Velho”²⁶. Essa nomenclatura se deve ao fato de, anos mais tarde ter sido construído outro “Barracão”, na área de Conquista, que era chamado de “Barracão dos Almeida”, ou “Barracão Novo”, onde atualmente, localiza-se um restaurante, a Churrascaria Barracão.

Já no final da década de 70, o Governo do Estado do Rio de Janeiro construiu o CEASA, com muito mais estrutura para o recebimento das mercadorias, o que fez com que os barracões fossem fechados e a produção passasse a ser escoada para Conquista, principalmente às quartas e aos domingos. Atualmente, o CEASA já não recebe a mesma quantidade de mercadorias, uma vez que uma grande parcela dos produtores já comercializa diretamente no CEASA Irajá, e/ou vende a produção para atravessadores que o fazem.



Figura 6: Barracão dos Mendes

Fonte: www.comercialfriburguense.com.br



Figura 6: CEASA - Conquista

Fonte: www.ceasa.rj.gov.br

²⁵ A relação entre a comunidade e o parque é ainda bem tensa, por conta da fiscalização realizada pelos agentes, e também, pelas desapropriações que vem ocorrendo, principalmente, nos últimos anos.

²⁶ As próprias lojas de insumos agrícolas se localizavam nesse mercado, como, por exemplo, a Comercial Friburguense, que, tendo inaugurado uma loja em 1967, ficou ali até a criação do CEASA, dez anos depois. Informações retiradas do site: www.comercialfriburguense.com.br, data de acesso: 01/06/2013.

Tomando como referência o trabalho de Antonio Cândido (2002), pode-se dizer que a região do 3º Distrito possui um grande número de “bairros rurais”, já que existe “agrupamento de algumas ou muitas famílias, mais ou menos, vinculadas pelo sentimento de localidade, pela convivência, pelas práticas de auxílio mútuo e pelas atividades lúdico-religiosas.” (CÂNDIDO, 2012, p.76). Ou segundo John Comerford, em sentido lato, “comunidades rurais”, pois

trata-se de indicar um grupo concreto delimitado em termos territoriais e em termos de sua atividade, mas ao mesmo tempo, a expressão sugere que esse grupo se organiza a partir de relações de proximidade e solidariedade, em que sobressaem a importância do parentesco, vizinhança, cooperação no trabalho, e co-participação nas atividades lúdico religiosas. (COMEFORD, 2005, p.112)

Dessa forma, para a listagem dessas comunidades foi levado em conta alguns critérios como: o sentimento de pertença manifestado pelos moradores; os laços de parentesco e as principais lideranças familiares; as atividades sociais e de lazer, como festas e campos de futebol e/ou quadras onde se reúne a população local; e, principalmente, a existência de Igrejas e/ou capelas católicas e/ou evangélicas, já que essas são responsáveis ainda por uma série de atividades que orientam a vida local. Seguindo esses critérios, podem ser listados os seguintes bairros: Campo do Coelho (OLIVEIRA, 2011, p. 50)²⁷; Três Cachoeiras; Conquista; Pilões; Rio Grande, compreendendo as localidades de Serra Velha, Serra Nova e Florândia da Serra; Barracão dos Mendes; Santa Cruz; Salinas, incluindo o Alto de Salinas; Patrocínio, englobando a área de Centenário; Baixada de Salinas, abarcando o Campestre; e São Lourenço, que abrange uma área que é chamada pelos moradores mais antigos de São Filipe. Desses bairros rurais, aqueles atendidos pelo CEFFA estão representados na imagem abaixo:



Figura 7: Áreas atendidas pelo CEFFA: Nova Friburgo.

Fonte: Google earth. Data de acesso: 01/10/2013

²⁷ Ainda segundo Oliveira, “A sede do Distrito – a localidade de Campo do Coelho – difere demais, pelo crescimento desordenado de residências, do comércio e também pela pouca atividade agrícola, quando comparada as outras”. Também se corrobora a análise do autor no que diz respeito ao pouco vínculo que a sede do distrito tem com as demais localidades, que a veem, muitas vezes, como, apenas, um ponto de passagem em direção ao centro da cidade. Pode-se notar maior ligação entre as diversas localidades com a região de Conquista, que, fazendo parte desse distrito, possui uma produtividade agrícola semelhante às demais, além de abrigar o CEASA e lojas ligadas aos produtos agropecuários. IDEM, p. 50.

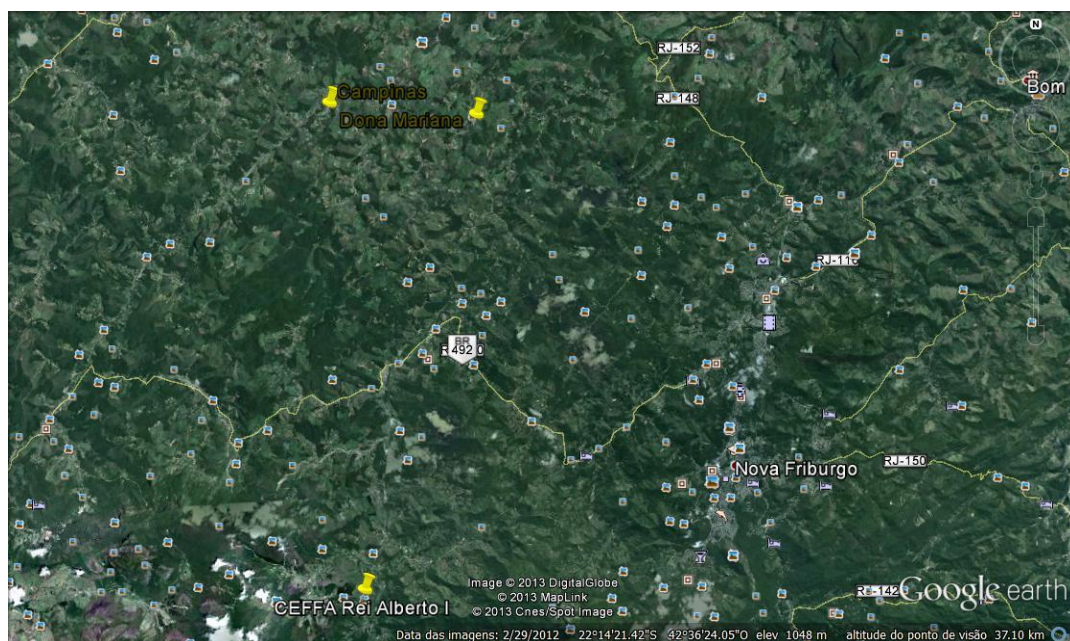


Figura 8: Áreas atendidas pelo CEFFA: Sumidouro.

Fonte: Google earth, Data de acesso: 01/10/2013

Já com relação ao município de Sumidouro, a escola atende a dois distritos, que, pelas informações recolhidas, também podem ser pensadas como regiões: Campinas e Dona Mariana. Ao longo da história do CEFFA já houve a presença de alunos dessas regiões, mas, ocorreu uma grande intensificação desse processo a partir do ano de 2011, em que se nota uma presença mais sistemática desses estudantes. Em 2011 matricularam-se 3 jovens, na turma de 1º Ano do Curso Técnico em Agropecuária, em 2012, 8 se matricularam no mesmo curso, o que já configurava 1/3 da turma. Já em 2013, 8 alunas ingressaram no curso Técnico em Administração e 9 alunos no curso de Agropecuária, mantendo o mesmo percentual da turma do ano anterior. Sabe-se, pois, que a motivação para a matrícula desses alunos no CEFFA são os cursos técnicos, inexistentes nas suas regiões.

A maior receita do município, segundo o próprio site da Prefeitura Municipal, é proveniente das atividades agropecuárias. Segundo as informações disponibilizadas pelo IBGE, percebe-se que grande parte dos produtores é proprietária de sua terra e que os principais produtos plantados são: tomate, cana-de-açúcar, laranja, bata doce, mandioca, milho e café. Também se nota um uso intensivo de defensivos agrícolas por parte dos agricultores²⁸. Por fim, apesar das regiões citadas acima pertencerem à outra municipalidade, a distância percorrida pelos alunos dessas localidades para chegar ao CEFFA não é tão maior do que alguns que moram nas áreas friburguenses. Um aluno, que, por exemplo, resida no centro do Município de Nova Friburgo, percorre uma distância de cerca de 40 km para chegar à escola; um que resida em Conquista percorre 40 km por dia, contanto a ida e a volta; e um que more em São Lourenço percorre, segundo a mesma lógica, 20 km diários. Já a distância de Dona Mariana e de Sumidouro até a escola é de cerca de 30 km, fazendo com que o aluno percorra 60 km

²⁸ <http://www.informacoesdobrasil.com.br/dados/rio-de-janeiro/sumidouro/2010>. Data de acesso: 16/05/2013.

por dia, contanto o trajeto de ida e de retorno, em um transporte escolar custeado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro.

Contudo, não se deve deixar de atentar para o fato de que esse acesso ao Ensino Médio é algo muito recente na história desses bairros rurais. Segundo relatos recolhidos, principalmente nas áreas rurais de Nova Friburgo, até meados dos anos 90, era comum os jovens abandonarem os estudos, ainda no final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Essa situação se explicava por três motivos:

- a) A inexistência de uma escola no 3º Distrito que oferecesse o segundo segmento do Ensino Fundamental;
- b) A precariedade das estradas e de um sistema de transporte público, que possibilitasse o acesso às instituições escolares dos centros urbanos. Sabe-se, que algumas famílias mais abastadas alugavam ou adquiriam imóveis no Centro da Cidade para tornar viável a formação escolar de seus filhos.
- c) A necessidade dos pais em contar com a mão de obra dos filhos para a produção agrícola, já que, por exemplo, o tempo gasto com o deslocamento tornaria praticamente impossível a conciliação entre trabalho e estudo.

Toda essa dificuldade para a escolarização pode ser percebida por meio da análise das famílias dos alunos do CEFFA. Em questionário semi-estruturado aplicado pelo pesquisador, no ano de 2012, nas turmas dos três anos dos dois cursos, totalizando 92 estudantes, percebe-se que, na grande maioria, seus pais estudaram até a antiga 4ª série primária, hoje, 5º ano do Ensino Fundamental.

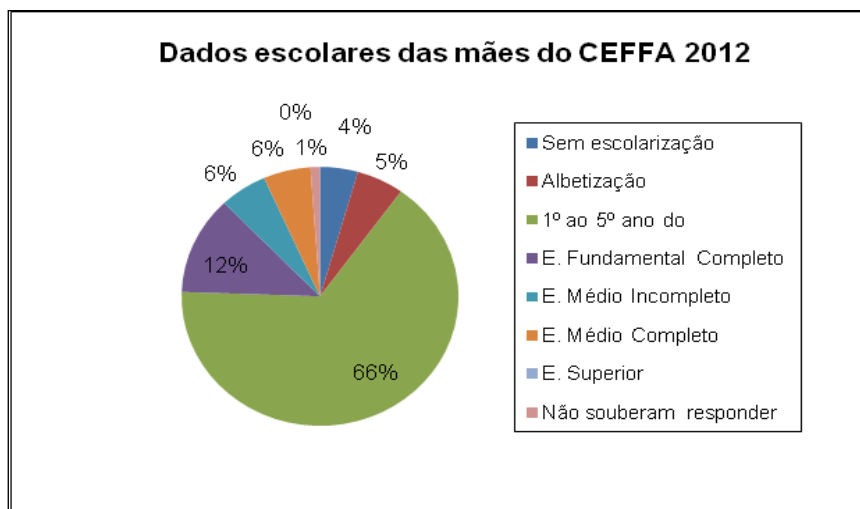


Gráfico 2: Dados escolares das mães do CEFFA 2012.

Fonte: Dados do autor

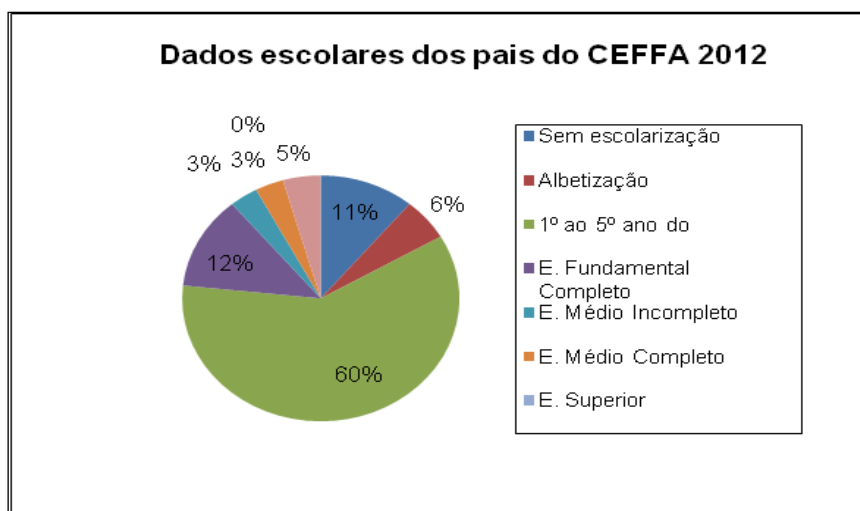


Gráfico 3: Dados escolares dos pais do CEFFA 2012.

Fonte: Dados do autor

A mesma situação é constatada na pesquisa realizada com as turmas do ano seguinte.

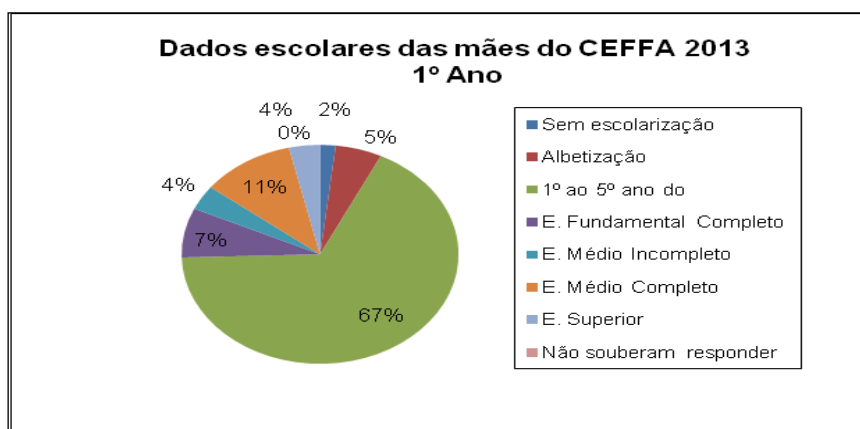


Gráfico 4: Dados escolares das mães do CEFFA 2013 – 1º Ano

Fonte: Dados do autor

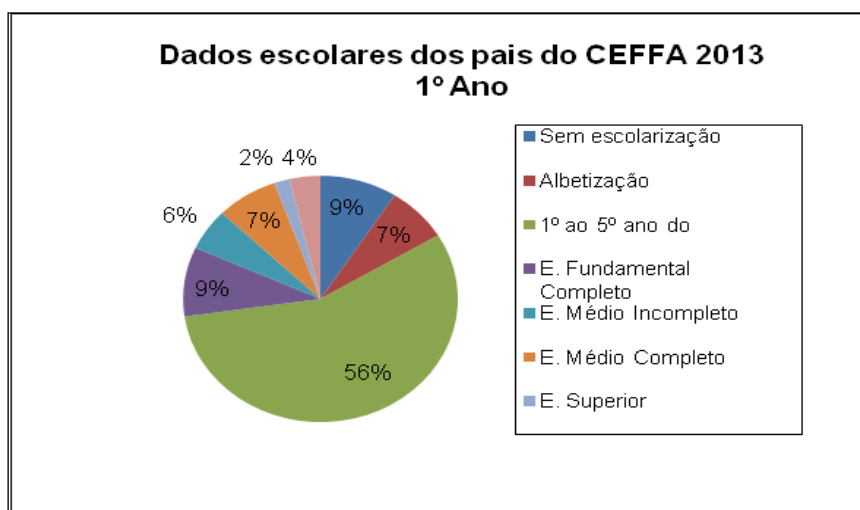


Gráfico 5: Dados escolares dos pais do CEFFA 2013 – 1º Ano

Fonte: Dados do autor

Diante desse cenário, não se pode negar que a criação do CEFFA tenha sido importante para atender às reais necessidades de escolarização dos agricultores. Todavia, essa temática não motivou a organização, nem a reivindicação das comunidades rurais, que tiveram essa carência suprida por meio de ações de vários agentes externos. Por isso, analisar o processo de formação do CEFFA na região é importante para compreender a relação dele com a comunidade.

2.2 - Histórico da Criação do CEFFA CEA Rei Alberto I.

O relato mais consensual sobre a fundação do CEFFA Rei Alberto I no estado do Rio de Janeiro atribui papel de destaque a atuação do cônsul da Bélgica, o embaixador Victor Bernhard. Em uma visita ao Mercado do Produtor (CEASA) de Nova Friburgo, em 1986, ele ficou surpreso por não haver, nessa região, nenhuma escola de formação profissional para os filhos dos agricultores, nem uma organização social de agricultores que trabalhasse visando ao desenvolvimento da região. Diante desse quadro, ele entrou em contato com o Ministério da Cooperação Belga, que incumbiu o DISOP, uma ONG belga, de contatar a Prefeitura de Nova Friburgo a fim de criar, na cidade, uma CFR (IBELGA, 2009, p.5)²⁹. Caberia ao DISOP intermediar, junto à Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais (SIMFR), o fornecimento de parte dos recursos necessários para a construção da escola, para a orientação técnica e para o funcionamento da mesma. Para isso, solicitou à Prefeitura a indicação de uma ONG local para a formação do convênio básico inicial. Esse contrato previa uma contrapartida do governo, por meio da doação de um terreno para a construção da escola, da elaboração do projeto e da garantia de continuação do mesmo.

Após serem atendidas às solicitações, foi criado, em 17 de julho de 1990, o Instituto Bélgica - Nova Friburgo (IBELGA). Em 1993, uma equipe de educadores se dirigiu ao MEPES, no Espírito Santo, com o objetivo de conhecer com maiores detalhes o funcionamento da Pedagogia da Alternância. O CEFFA Rei Alberto I iniciou o ano letivo em 1 de março de 1994, oferecendo o segundo segmento do Ensino Fundamental. Nesse primeiro momento, a clientela atendida pela escola era de alunos que haviam interrompido os seus estudos no 5º ano, por inexistência de escolas nas proximidades, e pela necessidade de ajudarem suas famílias nas práticas agrícolas³⁰.

Segundo entrevista realizada com uma das primeiras professoras do CEFFA, sobre esse processo de formação da escola, percebe-se que, os moradores da região do 3º Distrito não estiveram presentes na decisão da implantação da escola.

Em 1993, creio que no mês de junho ou julho, a futura diretora da escola, que foi quem implantou o CEFFA, foi convidada, pelo prefeito da época, para fazer o que fosse necessário para abrir a escola porque, como o terreno foi cedido ao IBELGA pela PMNF, havia um prazo de 5 anos para a escola ser implantada, ou o terreno voltaria para o Poder Público. Ela foi então ao MEPES, acompanhada

²⁹ O DISOP é subsidiado pelo governo belga e pela Comunidade Europeia para a implementação de projetos de desenvolvimento de países em desenvolvimento. IDEM, 2009, p. 5.

³⁰ Durante os primeiros anos de funcionamento da escola, os governos estaduais e municipais se comprometeram, através de convênios firmados com o IBELGA, a fornecer profissionais e alimentação aos alunos. Até 2006, a escola era, simplesmente, apoiada pela prefeitura, que cedia os professores e verbas para a merenda dos alunos. Todavia, diferentemente do que acontece em outras regiões, nesse ano, o CEFFA passou a oficialmente fazer parte da rede municipal de ensino de Nova Friburgo e a ser custeado integralmente pelo Poder Público, chamando-se Escola Municipal CEFFA Rei Alberto I.

por outras pessoas, para conhecer o que era a Pedagogia da Alternância. Começou então a providenciar a documentação necessária para registrar a escola junto ao CEE e ter autorização para funcionar com a Pedagogia da Alternância. Essa autorização foi dada, ainda em 1993, classificando a escola como ensino experimental. Nessa primeira visita não tenho conhecimento de que a comunidade tenha sido representada (PROFESSOR EX, 2013).

Somente, já se tendo decidido sobre a criação do CEFFA, que a então diretora procurou envolver as comunidades nesse processo.

O que sei é que a partir da autorização do Conselho Estadual de Educação e do convênio com o governo do estado, a diretora começou a fazer contatos com a comunidade, acompanhada por uma liderança local, comparecendo a cultos, missas e reuniões da comunidade para falar sobre a PA e "arranjar" alunos. Essa liderança teve uma grande participação nesta fase e foi o primeiro a matricular o filho. Tenho a impressão que outro pai também participou nessa fase. Durante o mês de janeiro de 1994 ela começou os contatos com professores estaduais (foi aí que eu caí na rede) para formar a equipe que o estado havia liberado: 9 professores e 1 merendeira. Bem, depois que a equipe foi formada, recebemos um formador do MEPES, que ficou conosco 5 dias para nos passar tudo que pudesse e começássemos as aulas em 1 de março de 1994. Em 7 de abril de 1994 viajamos para o ES, para conhecer a EFA de Alfredo Chaves e essa liderança, que havia matriculado seu filho, foi conosco. Foi uma Visita de Estudo mesmo, onde tivemos várias boas experiências, como por exemplo, assistir a reunião de avaliação da semana que os alunos faziam antes de irem para a sessão família e vimos a chegada de alguns pais para buscar os filhos e conversamos com alguns (IDEM).

Em 1998, foi fundado, no mesmo espaço, em um prédio anexo, o Ensino Médio Técnico, que era, segundo o atual diretor da escola, e na época professor da mesma, uma espécie de escola privada, conveniada à Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro. Dessa forma, fazia parte desse convênio o compromisso do Estado em ceder professores para escola. Dessa forma, o CEFFA recebia docentes que, apesar de ser remunerados pelo governo estadual, não eram, de fato, vinculados à escola, já que não tinham a sua lotação, por concurso público, ali.

Ademais, cabe ressaltar que o Ensino Médio foi criado sem a mobilização das comunidades locais. Segundo os relatos orais, foi somente depois de alguns anos, que se identificou o único momento onde é citada uma organização dos agentes locais, para cobrar dos políticos locais uma solução para os problemas enfrentados pelo CEFFA.

De acordo com o diretor do Ensino Médio e a antiga professora entrevistada, a questão começou em 2001, por conta do final do convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e o IBELGA. Devido a esse fato, os professores não somente se viram ameaçados a não receber os seus salários, já que não estavam trabalhando em uma unidade da rede estadual, como não haviam recebido uma gratificação a que tinham direito por conta da avaliação feita pela escola.³¹ Diante da reclamação da equipe

³¹ Essa gratificação era chamada de Nova Escola e foi criada pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2000. Ela determinava que os servidores da rede estadual receberiam uma complementação salarial, calculada com base no resultado obtido em uma avaliação feita pela Secretaria de Educação, na

docente e do final do convênio, os professores cedidos para a escola foram retirados, fazendo com que os alunos ficassem em uma situação complicada, na qual as famílias arcariam com o custo dos profissionais de ensino. Segundo, a antiga professora:

(...) foi o seguinte. Primeiro fato marcante com a participação da comunidade toda. A diretora tinha dado entrada num processo para estadualizar o colégio porque perdeu alguns professores em 2001, entre eles eu, porque o convênio não foi renovado com o estado e ficamos ameaçados de deixar de receber nossos salários. A gratificação do Nova Escola nunca nos foi paga. Mesmo fazendo a avaliação, recebendo nota 4, recebemos nadinha. Uma assessora da Secretária de Educação prometeu resolver tudo numa visita à escola e não fez nada, disse à diretora que o único modo de resolver a questão de modo definitivo era estadualizar a escola. A diretora correu para fazer a papelada, deu entrada no processo e isso foi ficando meses sem resolver no departamento jurídico da Secretaria Estadual de Educação. O então presidente do IBELGA ia lá toda semana, ficou conhecido por todos e um dia, pedindo ajuda a uma colega daqui que trabalhava na Secretaria Estadual de Educação, ficamos sabendo que a pessoa de quem dependíamos ameaçou sumir com o processo, porque “não trabalhava sob pressão”. Passados alguns meses, já em 2002, a situação não havia se resolvido e os pais tiveram que ajudar a pagar alguns professores para a escola não parar (IDEM).

Essa movimentação ocorreu quando o então governador do Estado do Rio de Janeiro, Antony Garotinho, esteve em uma área próxima à escola para a inauguração de uma ponte. Ali, algumas pessoas da região mostraram uma faixa cobrando uma solução para o processo que autorizava o funcionamento do Ensino Médio. Segundo o diretor, o então governador prometeu que iria solucionar a situação, e assim o fez, já que o processo foi rapidamente aprovado. De acordo com a antiga professora:

Aí o governador – Garotinho – foi a São Lourenço inaugurar a estrada. Teve-se a ideia de levar os alunos e pais para a inauguração e dar um jeito de falar com o governador. Eu trabalhava na secretaria da escola, quase como voluntária, pois tinha levado minha matrícula para o CIEP de Conselheiro Paulino e conversando com a diretora que pensava numa faixa, sugeri: Governador, Socorro! Ela mandou fazer e quando ele desceu do helicóptero deu de cara com a faixa. A Prefeita era a Saudade e o Rogério Cabral que já sabiam do problema, falaram sobre o assunto nos discursos e ele quis falar com a diretora. Ela forneceu o número do processo e ele mandou um assessor se virar porque ele queria assinar a criação do colégio até o dia seguinte. No discurso falou com a comunidade que o problema estava resolvido. Sabe aquela funcionária que não trabalhava sob pressão? Ligou para a minha casa para avisar ao então presidente do IBELGA, toda delicada e atenciosa, que ela tinha levado o processo para casa, para dar o parecer ainda naquele dia, porque o governador mandou (IDEM).

Depois desse episódio, ocorreu a estadualização do Colégio em 2002, com a assinatura de um novo convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e o IBELGA, prevendo a criação do CEFFA Colégio Estadual Agrícola

escola na qual estavam lotados. Como o CEFFA não fazia parte da rede, os funcionários cedidos pelo governo estadual não fizeram jus a ela, já que não houve ali o processo de avaliação institucional.

Rei Alberto I (FROSSARD, 2003, p. 67) e garantindo a ele à integração ao sistema público oficial de ensino.

Contudo, os problemas da escola não haviam cessado, já que ainda havia falta de professores, principalmente, no que se referia às disciplinas técnicas, cujos professores estavam sendo mantidos pelas famílias dos alunos. Foi diante dessa situação, que os pais desses alunos se mobilizaram, como se percebe na continuação do relato da antiga professora:

Bem, o Colégio Estadual foi criado, saiu no DO, mas não foram alocados os professores necessários e os pais não estavam mais aguentando pagar. Teve uma mãe que me parou um dia na rua e me disse desesperada que não tinha mais como pagar, que iria tirar os filhos do colégio. Eu a acalmei, que tudo se resolveria, mas só resolveu mesmo depois que a comunidade, liderada por uma mãe, chamou a TV SERRAMAR e eles fizeram uma matéria, com o então diretor da escola, mostrando as cópias dos ofícios que já tinha mandado e nada resolvido. Esses mesmos pais, junto com alunos, foram para a porta da Coordenadoria, dois dias depois, com cartazes, exigir a alocação de professores. A coordenadora ligou para o Rio e contou o que estava acontecendo e eles prometeram resolver. Nós tínhamos alguns nomes (...) de professores que queriam trabalhar e faltava fazer o contrato de alguns e a GLP³² de outros. Logo no dia seguinte desse ato da comunidade, a colega que cuidava desses contratos e GLP me ligou para avisar que o estado havia liberado e era para mandarmos os professores procurá-la na coordenadoria (PROFESSOR EX, 2013).

Esse é o único relato que se conhece, mas que não é citado por muitas pessoas, sobre o envolvimento dos pais na defesa da escola junto ao Poder Público. No mais, o que é mais consensual quando se pergunta sobre a participação dos pais na escola, é o seu envolvimento nas festas e ventos realizados pela instituição.

Assim, é interessante destacar que, ao contrário do que se percebe na literatura sobre a fundação dos CEFFAs em outras regiões, os relatos locais, aos menos das pessoas com as quais se teve contato, não ressaltam o papel de membros das comunidades na criação do Colégio Estadual. Não se percebe sequer qualquer idealização nesse sentido. Os próprios profissionais que trabalham há mais tempo ali concordam que as comunidades participaram “quase nada” do processo de implantação do CEFFA, o que teria levado a um desconhecimento profundo da própria proposta pedagógica da Alternância.

Alguns profissionais da escola percebem que essa “ausência” da população local, nas tomadas de decisão quanto à implantação do CEFFA e ao seu funcionamento, tem se refletido em diversas questões enfrentadas por essa instituição atualmente. Em primeiro lugar, não se observa uma relação identitária entre o CEFFA e a comunidade, pelo menos da forma que é descrita na bibliografia sobre outras regiões. Embora as famílias reconheçam o mérito educacional da escola e isso as motive a matricular seus filhos ali, elas não identificam os princípios formativos nem a organização do CEFFA, como pode ser observado na rotina escolar.

³² A Gratificação por Lotação Prioritária (GLP) é concedida aos docentes por horas-extras lecionadas em turmas que estão, momentaneamente, sem professores, além das 16, 20 ou 30 horas obrigatórias da sua matrícula. A variação da carga horária depende do regime de trabalho previsto no concurso realizado por esse profissional. Na época mencionada pela entrevista, poucos educadores tinham, de fato, sua matrícula vinculada à unidade escolar, ou seja, só cumpriam a hora-extra lá.

Essas questões estavam (e ainda estão) tão presentes, que o grupo de professores, após consulta aos alunos, decidiu, nos últimos dois anos, abordar temas de Plano de Estudo³³ que pudessem ajudar na caracterização do perfil dos discentes recebidos pela escola e das comunidades atendidas por ela. Por conseguinte, as Sínteses resultantes das pesquisas realizadas pelas turmas de 1º ano do CEFFA revelaram dados interessantes. Em relação aos motivos que levaram os alunos a quererem estudar no CEFFA, chegou-se, por meio da análise de conteúdo, ao seguinte quadro de motivações para cada turma:

1º Ano Técnico em Administração (2012)	1º Ano Técnico em Agropecuária de 2012.
1º Formação Técnica/ Mercado de trabalho.	1º Boa reputação da escola.
2º Método de ensino/Pedagogia da Alternância	2º Formação Técnica.
3º Boa reputação da escola.	3º Proximidade entre a escola e a residência.
4º Proximidade entre a escola e a residência.	4º Valorização da região por meio dos assuntos tratados na escola.
1º Ano Técnico em Administração (2013)³⁴	1º Ano Técnico em Agropecuária 2013.
1º Formação Técnica/ Mercado de trabalho.	1º Formação Técnica.
2º Boa reputação da escola.	2º Influência de familiares e amigos.
3º Opção dos pais.	3º Pedagogia da Alternância.
	4º Proximidade entre a escola e a residência.

Tabela 3: Motivação para entrada na escola – Alunos (2012-2013).

Fonte: Dados do autor

Já no que se refere às motivações das famílias desses mesmos alunos, por meio do mesmo procedimento, pode-se concluir:

³³ “O Plano de Estudo (P.E.) é um roteiro de pesquisa elaborado por educandos e orientado pela equipe de tutores daquele grupo, a partir do tema e do eixo gerador. Ele compreende um guia para uma entrevista, que deve ser realizada com a família ou com membros da comunidade, de acordo com a necessidade de cada P.E. Seu objetivo é traçar um perfil local em relação a um determinado assunto, apontado pela comunidade escolar como de extrema importância para o seu próprio desenvolvimento e/ou o do educando. Esse diagnóstico é elaborado na Colocação em Comum, que é o momento no qual os alternantes expõem, para toda a turma, o resultado de sua pesquisa, organizada em textos individuais e previamente apreciada pelo tutor. Expostos os dados dessas entrevistas, elabora-se um texto único, chamado Síntese, que é o resultado da pesquisa realizada por toda a turma. O tempo destinado a esse processo e a sua periodicidade varia de acordo com a realidade de cada escola.” DÁLIA., 2011, p. 33-34.

³⁴ OBS: Apenas dois dos 26 alunos citaram a Pedagogia da Alternância como causa da matrícula.

1º Ano Técnico em Administração (2012)	1º Ano Técnico em Agropecuária de 2012.
1º Formação Técnica.	1º Qualidade do ensino.
2º Pedagogia da Alternância.	2º Formação Técnica.
3º Proximidade entre a escola e a residência.	3º Proximidade entre a escola e a residência.
4º Boa reputação da escola.	4º Semana inversa/ possibilidade de ajuda aos pais na produção agrícola.
1º Ano Técnico em Administração (2013)	1º Ano Técnico em Agropecuária 2013.
1º Formação Técnica.	1º Qualidade do ensino.
2º Pedagogia da Alternância.	2º Formação Técnica.
3º Proximidade entre a escola e a residência.	3º Possibilidade de conciliar estudo de trabalho.
	4º Proximidade entre a escola e a residência.

Tabela 4: Motivação para entrada na escola – Famílias (2012-2013)

Fonte: Dados do autor

Diante do quadro exposto acima, percebe-se que a formação técnica, para os alunos e suas famílias, é a principal motivação para a matrícula no CEFFA e não a Pedagogia da Alternância, que, na maioria dos casos, sequer é mencionada. Contudo, o fato de a escola possibilitar a conciliação entre estudo e trabalho, que apareceu como uma das motivações citadas pelas famílias dos alunos de agropecuária, e a valorização de temáticas regionais, alegada pelos estudantes do mesmo curso, são características fundamentais dessa Pedagogia e não são reconhecidas nem pelos pais nem por muitos daqueles que ingressam na escola.

Outra motivação que merece destaque é a “Boa reputação” da escola, uma vez que ela parece não estar associada, na visão das famílias, aos princípios de um CEFFA. Desse modo, não se sabe o porquê dessa reputação, já que essas mesmas famílias não compreendem a dinâmica da Pedagogia da Alternância. Essa é uma questão que será mais aprofundada nos capítulos seguintes.

Além disso, embora as famílias e os alunos indiquem o curso técnico como principal motivador para a matrícula dos jovens, essa mesma formação oferecida pela escola não é a mais qualificada pelas comunidades. Quando tais dados se confrontam com uma pesquisa realizada na localidade sobre o uso de insumos químicos na região, verifica-se que a população não reconhece o ensino técnico do CEFFA, visto que o aponta apenas em terceiro lugar como agente informador local (PEDLOWSKI, 2009, p. 26).

Por fim, a população local não percebe a possibilidade de se organizar junto ao CEFFA, nem de se ver representada por ele frente aos órgãos públicos. Segundo o presidente da Associação de Moradores e Pequenos Produtores de Baixada de Salinas, onde se situa o CEFFA Rei Alberto I, apenas alguns membros da associação de pais do CEFFA pertencem às associações de produtores, sendo essa a única relação entre ambas. Da mesma forma, os professores não participam dessas associações, com exceção de uma professora que reside em um dos bairros rurais do 3º Distrito.

Diante da descrição desse cenário, do mesmo modo que é importante conhecer as comunidades atendidas pela escola, é importante, também, entender um pouco mais sobre os agentes que, diretamente, promovem a formação acadêmica desses jovens.

Sendo assim, far-se-á, agora, uma primeira caracterização do corpo docente e administrativo do CEFFA.

2.3 – O Corpo Docente e Administrativo do CEFFA.³⁵

Em 2013, O CEFFA CEA Rei Alberto I possui uma equipe de funcionários que pode ser dividida da seguinte forma: 3 diretores, um geral e dois adjuntos, e 17 professores, todos concursados. Além disso, existem os seguintes funcionários terceirizados: 1 merendeira; 2 auxiliares de serviços-gerais; 1 funcionário responsável pela parte externa da escola (capril e áreas cultiváveis) e 1 vigia, que executa, também, a função de inspetor escolar.

No que se refere à direção, o diretor geral era professor de Geografia, e, desde a estadualização da escola, dedicava uma matrícula³⁶ à sala e a outra às atividades de gestão. Há cerca de 2 anos, ele conseguiu que as duas matrículas ficassem a serviço das questões administrativas. Hoje, em uma das suas matrículas ele é oficialmente diretor geral, e assume, ainda, as funções de um coordenador pedagógico. Apesar de residir, atualmente, no Centro de Nova Friburgo, ele possui uma trajetória ligada à zona rural, pelo fato de sua família, durante anos, ter vivido da agricultura, na região do 5º Distrito. Além disso, dedicou-se a estudar a escola em sua dissertação de mestrado, que foi feita em regime de alternância, e, atualmente, estuda-a, também, em seu doutorado, no PPGCTIA/UFRRJ.

Os dois diretores adjuntos possuem uma matrícula dedicada à direção, exercendo, na outra, a função de professores de Química e de Matemática. O primeiro está na escola há 13 anos e tem grande ligação com a região do 3º Distrito, já que nasceu e permaneceu residindo no bairro rural de Baixada de Salinas durante anos, onde, até hoje, moram seus pais e um grande número de seus familiares. Ao longo desses anos, ao que é comum a prática docente da escola, ministrou também, outra disciplina, no caso, Matemática, área na qual possui uma especialização. Já o segundo diretor, que assumiu essa função no ano de 2013, há 12 anos atua no CEFFA, tendo também já atuado como professor de Informática. Ademais, ainda que ele não possua grandes vínculos com áreas rurais, procurou, assim como o diretor geral, estudar a escola em sua pós-graduação em Educação Matemática e Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância.

Com relação à equipe de professores, segundo declarações da própria direção, constata-se que ela foi se formando a partir de 2003³⁷, após o incidente descrito com a Secretaria de Estadual de Educação, como se pode observar no gráfico abaixo³⁸:

³⁵ Aqui cabe uma ressalva no que diz respeito à metodologia utilizada na recolha dos dados. Além da observação participante, as análises, ainda incipientes apresentadas nesse capítulo são fruto, principalmente, da aplicação de um questionário aberto ou semiestruturado a equipe docente do CEFFA. A justificativa e o detalhamento desse procedimento de pesquisa serão feitos no próximo capítulo, onde se abordará, especificamente, os professores dessa escola.

³⁶ Na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, o professor efetivo, concursado, após tomar posse recebe um número de matrícula. Um mesmo docente pode ter 2 números de matrícula, desde que tenha feito e tenha sido aprovado em 2 processos seletivos. Sobre a carga horária dos professores, ver a nota 32.

³⁷ As questões salariais, ou a distância da escola do centro da cidade – cerca de 40 km -, entre outras, fizeram com que houvesse, durante anos, uma grande rotatividade da equipe docente. Nos últimos três anos, essa rotatividade vem diminuindo, fazendo com que direção e os colegas mais antigos percebam que a escola avançou na construção de uma equipe

³⁸ Esses dados foram obtidos por meio de um questionário aplicado, em 2013, a todos os professores da escola, mas que foi respondido, apenas por 14 deles. Contudo, os dados somam 15 docentes, pelo fato de

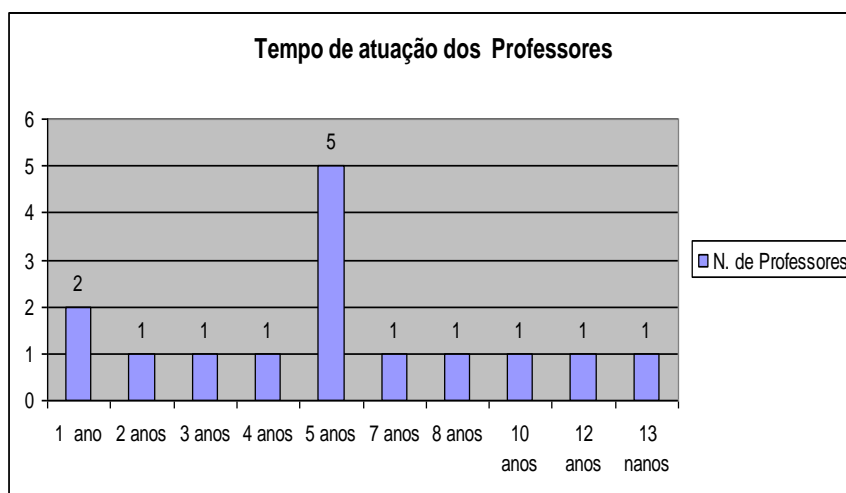


Gráfico 6: Tempo de atuação dos professores no CEFFA.

Fonte: Dados do autor

Apenas 2 desses profissionais não possuem matrícula na escola, seja por estarem fazendo GLP, ou por estarem, apenas, completando a sua carga horária, o que, por exemplo, desobriga-os de participarem da reunião semanal, que ocorre as quintas-feiras à tarde, como o restante dos docentes. A carga horária exigida de um professor concursado para 16 tempos, grande maioria em todo o Estado do Rio³⁹, é de um dia e meio, lembrando que o horário é pensado de forma a fazer com o que aluno possa ter, no máximo, 10 aulas, de 7:40 à 16:20, de aproximadamente 40 minutos, por dia. Seguindo a mesma lógica, os 3 professores que possuem duas matrículas na escola devem cumprir uma carga de 2 dias e meio.

Devido à estruturação do quadro de horário, ou a falta de disponibilidade, o professor pode ir mais dias ao CEFFA, mas, de forma, geral, a própria equipe tenta fazer com que as aulas se concentrem em dois dias, para evitar vários deslocamentos até a escola. Cabe lembrar que apenas uma professora reside na região do 3º Distrito, o que faz com que os demais percorram, pelo menos, 40 km para chegarem ao CEFFA. A maior complicação na montagem do horário se refere às quintas-feiras, por ser o dia, em que a maior parte dos professores tem interesse em concentrar suas aulas, pela manhã, já que eles precisam estar na escola nesse dia à tarde, por conta da reunião. Apenas um docente reside em outro município, o que o faz percorrer uma distância de mais de 80 km para chegar à escola. Existe um veículo de propriedade do IBELGA, que faz o transporte diário de, pelo menos, 15 professores. Durante anos, ele supriu a necessidade dos CEFFAs de Ensino Médio e Fundamental, saindo às 6h e 40min. do Centro e partindo de volta às 16h e 20min. Contudo, o próprio aumento do número de professores e a constante crise financeira que atinge a ONG, há anos, fizeram com que os professores tivessem de contribuir mensalmente com o transporte ou que muitos se organizassem e passassem a utilizar seus próprios carros, muitas vezes em sistema de rodízio, para chegar ao colégio.

Ainda com relação aos docentes, constata-se que, sem contar a direção, 2 residiram em regiões rurais do município de Nova Friburgo, sendo um deles, em Conquista, bairro rural pertencente ao 3º Distrito, possuindo, também, uma família que se envolveu diretamente em atividades agrícolas. Um deles hoje atua com disciplinas

pesquisador ter, também, se incluído na pesquisa, pelo menos, no que diz respeito aos aspectos quantitativos.

³⁹ Ver nota 32.

específicas do Curso Técnico em Agropecuária e o outro com as disciplinas de História e Filosofia, do núcleo comum dos dois cursos. Ademais, cabe ressaltar que os demais professores das disciplinas técnicas do curso de agropecuária têm uma trajetória profissional ligada à produção de alimentos de origem vegetal ou animal. Já no Curso Técnico de Administração, basicamente, um professor ministra todas as disciplinas técnicas, com ajuda de outro professor de agropecuária, que, por sua habilitação, pode trabalhar, também, com algumas matérias desse curso.

Dessa forma, a situação acima demonstra uma outra característica da escola, qual seja, o fato de os professores atuarem em disciplinas para as quais não foram concursados, mas que possuem habilitação. Percebe-se que, apenas 5 não atuam com mais de uma disciplina, fato relacionado a vários fatores. Em primeiro lugar, a carga horária do docente e o número de aulas da disciplina para o qual foi concursado. Desses professores, 3 têm somente uma matrícula na escola, com 12 tempos, que são completados com o número de aulas existentes na disciplina de ingresso. São essas as situações dos docentes que atuam com Educação Física, Geografia, Língua Estrangeira. Os outros dois casos são professores de Língua Portuguesa, sendo que um não tem a matrícula na escola, precisando apenas de 6 tempos nela, e o outro consegue completar a carga horária das suas duas matrículas, apenas, na sua disciplina de ingresso, devido ao número de aulas dispostas no currículo para ela.

Nesse sentido, em relação à formação desses docentes, incluindo os diretores adjuntos, que, também, atuam como professores, tem-se a seguinte situação, demonstrada no gráfico abaixo:

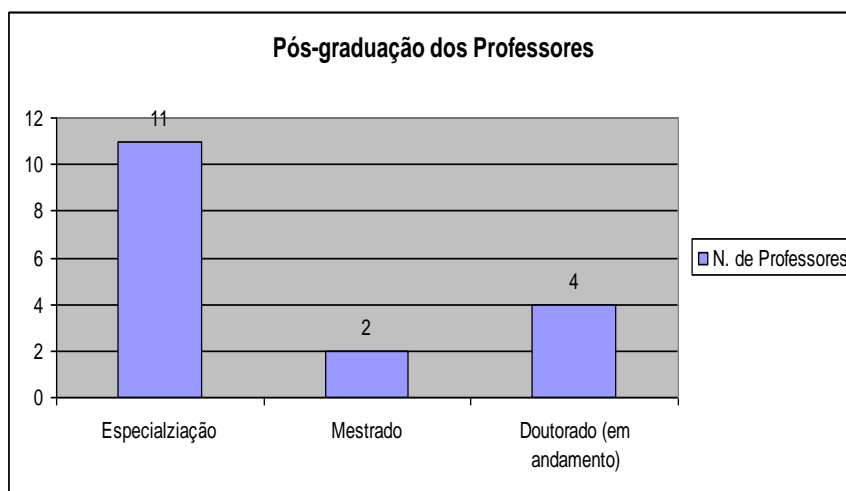


Gráfico 7: Formação dos Professores do CEFFA.

Fonte: Dados do autor

Ademais, cabe destacar que, desses trabalhos, 6 tiveram como objeto ou campo de estudo a escola ou a Pedagogia da Alternância: 1 especialização, 1 mestrado, e 4 doutorados que estão em andamento.

No que se refere à práxis dessa equipe, parte dela percebe que o maior tempo na escola ajuda no entendimento e na execução da proposta pedagógica. Atualmente, apenas 3 professores possuem duas matrículas na escola. Em conversa com 2 deles, nota-se a percepção de que o maior tempo na escola permite uma melhor experimentação da pedagogia, um maior contato com os alunos e um maior conhecimento da realidade local. Acredita-se que os docentes, de uma forma geral, consigam perceber certa identidade que define a atuação do professor daquela escola. Ao longo de várias conversas informais e nas reuniões pedagógicas, ouviram-se, várias

vezes, algumas das qualidades fundamentais para se atuar na escola, tais como: o comprometimento, a dedicação, o envolvimento com uma educação que leve melhorias para o homem do campo.

Ao que parece, foi criada certa tradição sobre as qualidades ou características que distinguem a escola das demais da rede estadual. Tendo em vista o conceito de “tradição inventada” de Eric Hobsbawm e Terence Ranger, pensado como um conjunto de regras de caráter simbólico referentes a um passado histórico (HOBSBAWN e RANGER, 1984, p.9), nota-se que a equipe da escola faz questão de mostrar aos novos professores e demais visitantes que aquela unidade escolar é diferente das demais. Em um primeiro momento, esse discurso parece se basear na própria proposta pedagógica que não é seguida pelas outras escolas estaduais. Contudo, indo mais a fundo, estão presentes nessa construção dois outros elementos. O primeiro consiste em uma visão sobre a educação praticada nas escolas da rede, que são percebidas pelos agentes como lugares onde trabalho educacional exige um menor comprometimento por parte do educador. Aqui é bem provável que se esteja diante de outra tradição relacionada a uma visão muito negativa sobre a escola e o funcionalismo público, cuja essência não cabe adentrar.

O segundo elemento, ligado ao primeiro, deve-se à visão que a equipe, na sua maioria, tem sobre a importância da Pedagogia. É notório que grande parte dela acredita mesmo que pode fazer diferença na vida dos alunos. Ao longo do ano, várias falas e atitudes marcaram esse posicionamento, que é importante, inclusive, para aceitação de um novo docente como parte integrante do grupo. A proposta da Pedagogia da Alternância faz com que exista, no CEFFA, uma série de ferramentas pedagógicas (Plano de Estudo, Visita às Famílias, Caderno de Acompanhamento, por exemplo) que não se fazem presentes em outras unidades de ensino. Essas ferramentas são vistas, pela teoria ligada a essa prática educacional, como vitais para o melhor entendimento da realidade dos educandos e para uma boa comunicação com eles.

Dessa forma, um dos primeiros procedimentos feitos com os novos docentes é a explicação do funcionamento da Pedagogia e das suas ferramentas. Tal momento é fundamental para os que chegam à escola, já que percebem, como comumente é dito, que “ali se trabalha mais do que em uma escola tradicional”, colaborando, inclusive, para que muitos desistam de atuar na instituição. Realmente, o contato com a Alternância assusta, pois os professores saem da faculdade sem ter ouvido falar dessa Pedagogia e nessa escola é convidado a assumir tarefas que não teria que assumir em outras unidades de ensino. Ou seja, ali, mesmo um professor com muitos anos de carreira, se sente como um “novato”. Esse processo de iniciação é feito de forma bem assistemática, na rotina da escola, onde, além da direção, os professores mais antigos assumem parte da tarefa de socialização dos novos colegas. A questão é que, na medida em que os professores são inseridos nesse processo de troca com os novatos, acabam, também, ainda que informalmente, participando da avaliação do trabalho dos mesmos.

Todavia, apesar de seu grande caráter simbólico, e, portanto, tradicional, essa série de atividades diferenciadas também são ferramentas burocráticas utilizadas pela escola, por exemplo, para o controle da presença e a atribuição de notas aos alunos. Diante disso, apesar de toda tradição existente, o professor pode, na visão dos colegas e da direção, não cumpri-las, ou se resumir a executá-las de uma maneira não satisfatória, o que faz com que ele seja visto, por parte maior ou menor do grupo, como alguém que não faz parte da equipe.

Essas questões serão melhor abordadas mais adiante, em que atentar-se-á, seguindo as orientações de Barth, para as qualidades e ações que os agentes consideram fundamentais e condizentes para um professor daquela escola (BARTH, 2000, p. 34).

Além disso, como a cultura tem um caráter distributivo, não se deve esquecer que, dentro desse grupo, nem todos podem entender a aplicação dessas regras da mesma forma. Entretanto, não se deve perder de vista que essa tensão interna fez com que a identidade dos demais elementos do grupo fosse reforçada. Da mesma forma, ao longo desses anos de observação, percebeu-se que várias situações de conflito foram responsáveis por uma maior ligação entre os membros da equipe de docentes e por uma reflexão sobre a proposta formativa. Esses embates, com o Poder Público, com o IBELGA, com setores da comunidade e entre os próprios profissionais foram responsáveis pela criação, seguindo as ideias de George Simmel, de uma identidade por meio do conflito (SIMMEL Apud FILHO, 1983, p. 154-156), mas essa análise deverá ser aprofundada, devido a sua complexidade, ao longo dos próximos capítulos da tese.

Por hora, entende-se ser necessária uma primeira caracterização da proposta formativa do CEFFA. Como se poderá perceber, tal projeto pode estar em conflito com os interesses ou expectativas de outros atores fundamentais do processo educativo.

2.4 – A Proposta Pedagógica do CEFFA: Possíveis Contradições Entre os Agentes⁴⁰.

Segundo Dália, na Proposta Pedagógica do Colégio Estadual Rei Alberto I ⁴¹, encontra-se a preocupação com a formação integral do jovem rural, por meio do trabalho com os conhecimentos familiares e a história local. Todos esses elementos visam a uma formação que propicie o desenvolvimento agrossustentável da região e a diminuição do êxodo rural. Nesse sentido, a autora, destaca os seguintes aspectos:

a) objetivos gerais da formação integral: o colégio se propõe a ser um incentivador de práticas sustentáveis no meio rural, através da formação de jovens autônomos, capazes de se posicionar diante da realidade social, tornando-se, assim, sujeitos da sua própria história.

b) objetivos da formação técnica em agropecuária: oferecer alternativas sustentáveis à produção agropecuária convencional, estimulando a formação de lideranças, através da participação do jovem profissional em organizações locais.

c) objetivos do projeto profissional do jovem⁴²: desenvolver planos alternativos, propiciando a inovação ou o aperfeiçoamento das

⁴⁰ A análise a seguir não leva em consideração dados sobre o curso técnico de Administração, uma vez que ele ainda não está contemplado na Proposta Pedagógica da Escola. Desse modo, optou-se por aguardar para que o documento e o próprio curso se estruturarem melhor, tendo em vista que a primeira turma se formou no ano de 2012.

⁴¹ A Proposta Pedagógica do Colégio Estadual Rei Alberto I se encontra no Blog organizado pela equipe tecnológica: <http://cereialberto.blogspot.com/search/label/Um%20pouco%20de%20Pedagogia%20da%20Altern%C3%A2ncia>. Data de acesso: 22/05/2010

⁴² Segundo a Proposta Pedagógica, “O projeto pessoal profissional é um elemento pedagógico de formação dos CEFFAs e da Pedagogia da Alternância, que funciona como culminância de toda a formação do jovem rural. Após ter estudado o Ensino Médio e Profissional na CEFFA, ter recebido várias instruções e orientações que levaram “a construção do seu saber, o projeto profissional se estabelece como um projeto de vida para o jovem formando”. (...) O objetivo geral do projeto profissional dentro da CEFFA é o de encaminhar o jovem para a profissionalização do trabalho rural, a melhora da renda e qualidade de vida da família, servir como facilitador para o encaminhamento do jovem para o mercado de trabalho e como um elemento de desenvolvimento econômico e social do meio rural. (...) O desenvolvimento de um projeto profissional pode ser encarado como um elemento de estímulo à permanência do jovem no campo, pois lhe permite projetar-se profissionalmente no campo. Diante desta importância, o Projeto Profissional é o elemento final de avaliação do jovem e a sua formação técnica. Sendo assim, a implantação, apresentação escrita e oral do Projeto, deve relacionar a potencialidade e

atividades desenvolvidas na produção familiar, reduzindo o seu custo e o uso de insumos, para diminuir, assim, o impacto ambiental. Nesse sentido, tais projetos não precisam visar ao lucro, podendo se destinar, também, à recuperação das áreas degradadas pela agropecuária. (DÁLIA, 2011, p. 20)

Embora a questão ambiental seja uma preocupação constante nas escolas que adotam a Pedagogia da Alternância⁴³, uma análise mais detalhada do Colégio Rei Alberto I gera algumas inquietações. Se, por um lado, no documento citado acima, produzido pela direção da escola, fica evidenciada a preocupação com o desenvolvimento de uma agricultura autossustentável, os formandos do Curso Técnico em Agropecuária do CEFFA fluminense, de 2010, 2011 e 2012) não parecem ter clara essa preocupação. Ao serem indagados sobre o tema dos seus Projetos Profissionais, o seu trabalho final de curso, e o que os motivou na escolha, o resultado obtido foi o seguinte⁴⁴.

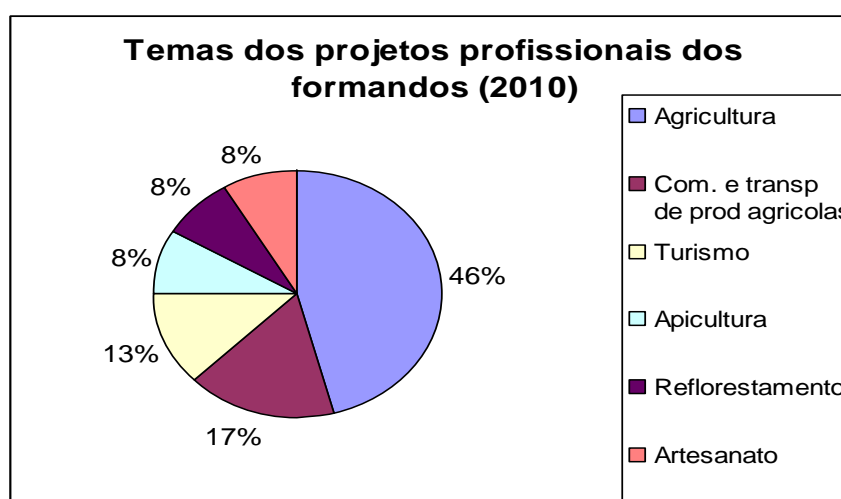


Gráfico 8: Tema dos projetos profissionais 2010.

Fonte: Dados do autor

importância para a região, os resultados diversos obtidos ou previstos, impacto ambiental e outras questões pertinentes ao aluno”. IDEM.

⁴³ Percebe-se, pela literatura, que tais pressupostos estão presentes em outros CEFFAs, existentes em outras regiões do país. Miquéias Calvi aborda a proposta promissora das CFRs para construção do desenvolvimento agrossustentável na Amazônia. CALVI, 2007. SOUZA, 2008.

⁴⁴ Tais dados foram obtidos através de uma entrevista realizada com alunos formandos alunos desses anos. Estes responderam um questionário aberto.

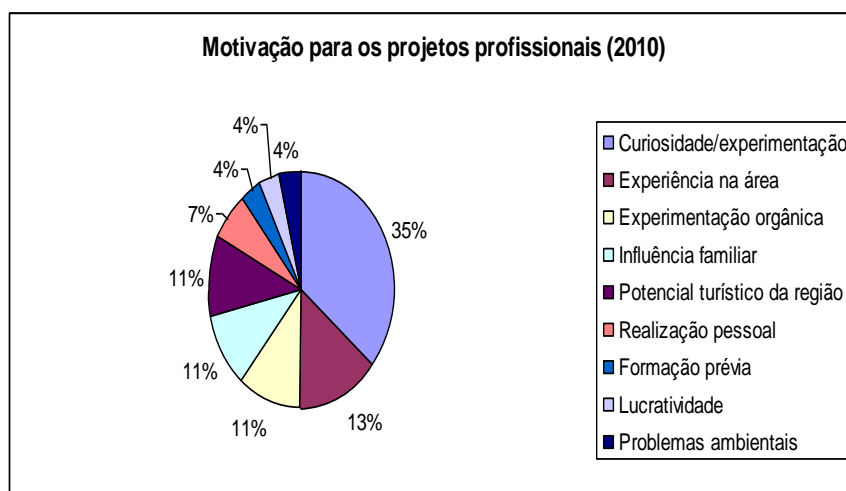


Gráfico 9: Motivação para os temas dos projetos profissionais 2010.

Fonte: Dados do autor

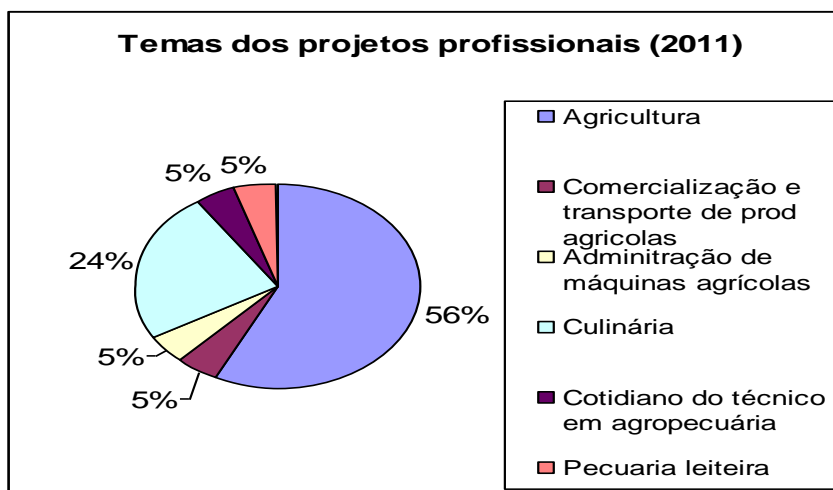


Gráfico 10: Temas dos projetos profissionais 2011.

Fonte: Dados do autor

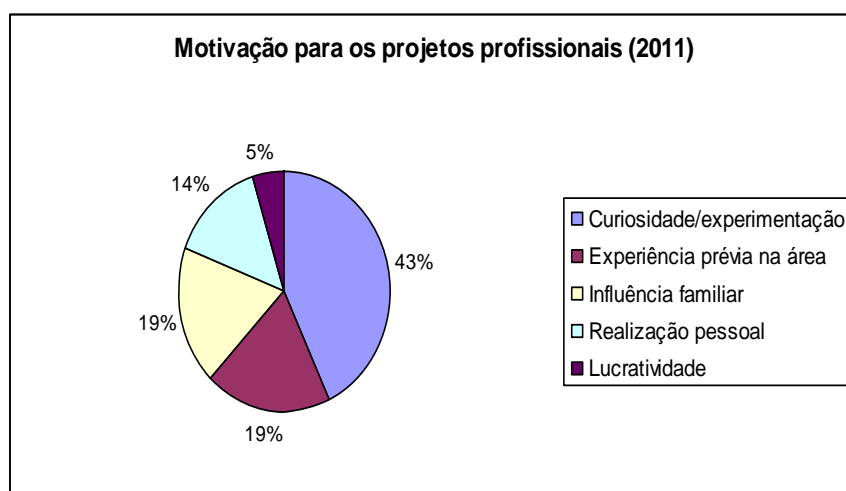


Gráfico 11: Motivação para os temas dos projetos profissionais 2011

Fonte: Dados do autor

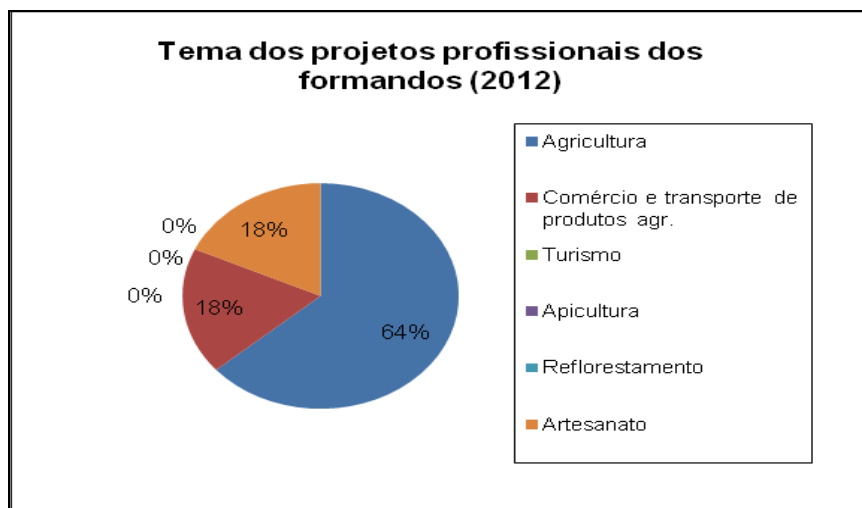


Gráfico 12: Tema dos projetos profissionais 2012.

Fonte: Dados do autor

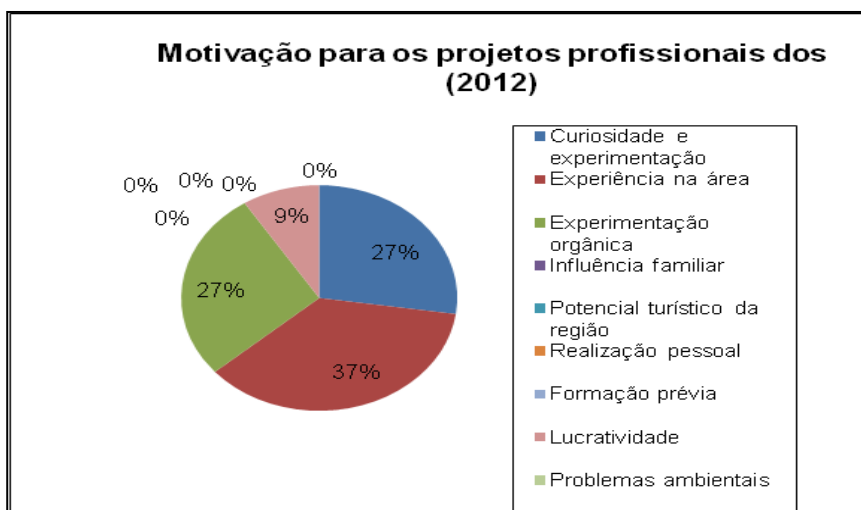


Gráfico 13: Motivação para os temas dos projetos profissionais 2012.

Fonte: Dados do autor

Nota-se que, apesar de os temas dos Projetos Profissionais estarem, em sua maioria, ligados à agricultura, o desenvolvimento de atividades orgânicas ou agroecológicas não é muito evidenciado. Na turma de 2010, apenas 11% tiveram a escolha do seu projeto ligado a essa questão, que nem se fez presente na turma de 2011. Tal fato vai de encontro ao objetivo de formação técnica do Colégio. Essa “contradição”, segundo a equipe de professores responsável pelo ensino profissional⁴⁵, dá-se pelo fato de a agricultura da região ser tradicional, fazendo com que os agricultores ainda resistam à prática de novas técnicas de plantio. Além disso, apontam como dificuldade para a implementação da agricultura orgânica o próprio mercado consumidor, que exige um produto com uma boa aparência (grandes e bonitos), fazendo com que a grande maioria dos agricultores não acredite na viabilidade produtiva e econômica do cultivo orgânico.

⁴⁵ Tais dados foram obtidos através de uma entrevista realizada, em 2010, com os 4 professores responsáveis pela área técnica do mesmo colégio.

Pode-se perceber a existência de um *habitus* (ORTIZ, 1984, p. 80-81)⁴⁶, no que diz respeito às práticas de cultivo, situação essa que coloca a escola em um situação complexa. Enquanto uma instituição que adota a Pedagogia da Alternância, que deve atender aos anseios e demandas do seu público, a escola deveria dar a formação desejada pelos alunos. A questão é quando os interesses dos agentes a serem formados possam a ser contrários à visão dos que são responsáveis pela formação. Nesse sentido, não se pode esquecer as análises de Foucault e de Bourdieu sobre a prática escolar. Se para o primeiro, a escola tem um papel de disseminador de um discurso do saber científico, que tende a excluir uma gama de outros saberes, o segundo adverte para o fato de a educação ser perpassada por uma disputa entre os agentes pelo domínio do conhecimento científico. Ou seja, o CEFFA CEA Rei Alberto I deve ser pensado como uma instituição composta por vários agentes que possuem visões distintas inclusive sobre a formação, visões essas que podem, inclusive, contrariar o discurso enunciado na própria proposta pedagógica da escola, citada acima.

Um exemplo dessa questão se encontra no próprio debate entre os professores sobre a presença de loja de insumos agrícolas da região no espaço escolar. Enquanto alguns colegas são mais reticentes a atuação, muitas vezes, propagandísticas dessas empresas na escola, outros, inclusive, alguns membros da direção, abrem espaço para elas na escola. No ano de 2012, por exemplo, após uma série de reportagens publicadas pelo jornal O Globo, denunciando o uso abusivo de agrotóxicos na região e a má conduta das lojas que vendem esses produtos sem receita, houve uma palestra de uma grande representante de insumos, visando a uma maior conscientização da população sobre os equipamentos de proteção⁴⁷.

A situação citada acima leva à reflexão sobre a historicidade cultural da utilização dos defensivos agrícolas. Como bem salienta Barth, os traços culturais dos agentes sociais são fruto de suas experiências em vários processos de interação com outros agentes sociais e estão sob a orientação de um conjunto de valores. Dessa forma, o autor defende, como grande questão para análise dos comportamentos dos grupos, o entendimento de como esses valores surgiram e se tornaram referência para o mesmo. Afinal, segundo o antropólogo, os padrões culturais são resultados de processos sociais específicos, que merecem atenção do pesquisador. Daí, o autor defender a descrição como estratégia metodológica para o entendimento do comportamento social, já que, por meio dela, poder-se-á perceber, inclusive, as condições materiais e objetivas, com as quais os agentes sociais lidaram e lidam no seu cotidiano e que tem profunda interação com seus padrões culturais (BARTH, 2000, p.112).

Além disso, também, deve-se destacar que as lojas de insumo estão presentes há mais tempo na região do que a escola, tendo historicamente se constituído como agente informativo para os agricultores. Da mesma forma, em uma etapa posterior da pesquisa, deve-se atentar para as experiências dos agricultores na sua produção: se eles já tentaram produzir sem o insumo, se conhecem alguém que tenha tido um bom, ou mau, resultado. Todas essas questões são importantes para a construção do que Barth chama de uma “sociologia do conhecimento (...) que mostre como as tradições e suas partes são construídas, ao apresentar os processos que as geram” (IDEM, p.127). Por

⁴⁶ Segundo o próprio Bourdieu “Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposição individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe, sistematicamente organizadas(...) O estilo pessoal, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um desvio ele mesmo regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época(...)” Apud ORTIZ, R, 1984, p. 80-81.

⁴⁷ <http://oglobo.globo.com/rio20/a-silenciosa-praga-das-lavouras-no-estado-do-rio-5104694>.

fim, como, segundo Barth, os padrões culturais são construídos pela interação, a análise da atuação da escola não deve fugir dessa visão.

Daí a importância de se tentar resgatar a relação que os agentes locais possuem com a escola, se possível, desde a sua fundação. Dessa forma, estar-se-á atento à origem das práticas culturais existentes na relação entre a escola e as comunidades existentes na região onde ela se situa, ou seja, a origem da construção de um processo cultural entre elas e a escola. Contudo, deve-se ter em mente que, como lembra Barth, a “cultura é distributiva”, ou seja, que os atores não partilham dela da mesma forma, já que sua interpretação do mundo decorrem da posição que ocupam, da sua interação com outros agentes e da sua criatividade na luta para vencer os desafios cotidianos (IDEM, p. 128-129). Enfim, deve-se ter clareza de que a escola, que também não pode ser vista como um bloco monolítico, é, apenas, mais um dos agentes com os quais os moradores dessa região convivem, e que, pela missão que se propõe, não pode estar desatenta aos interesses e às mudanças sócio-econômicas que se encontram na região.

Assim, percebe-se a importância de se refletir com mais profundidade sobre cada grupo de atores que participa da Pedagogia da Alternância do CEFFA Rei Alberto I. Sendo assim, as análises dos próximos capítulos se debruçarão sobre cada um desses conjuntos: docentes, alunos e ex-alunos, membros dos bairros atendidos pela escola, o Poder Público e demais parceiros nesse projeto. Isso se faz importante para compreender os interesses, expectativas, tensões e conflitos que estão presentes no desafio cotidiano do CEFFA em ser um agente de “desenvolvimento do meio”.

CAPÍTULO III – OS PROFESSORES DO CEFFA CEA REI ALBERTO: OBJETIVOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA O “DESENVOLVIMENTO DO MEIO”.

“O objetivo do CEFFA é: formar integralmente os jovens (acadêmico, profissional e politicamente) e, conseqüentemente, contribuir para a organização social, política e econômica do ambiente e da comunidade. (Professor B, 2013)

“O Objetivo do CEFFA é: preparar o jovem da área rural para atuar como técnico em sua região, tanto na área agrícola, como na administrativa, podendo continuar os seus estudos.” (Professor G, 2013)

3.1 – A Dificuldade de Refletir sobre “Nós Mesmos”.

De acordo com Maria Tereza Tavares, diante dos desafios existentes ao se pesquisar o espaço escolar, é necessário que o pesquisador assuma uma vigilância permanente. Essa vigilância não tem como objetivo congelar o objeto, para facilitar a obsessão de uma abordagem de cunho totalizante, mas, sim, permitir um olhar atento sobre a realidade observada, e, nesse sentido, sobre os agentes sociais que dela fazem parte. Tal procedimento também é importante para que o pesquisador se interrogue sobre sua própria capacidade de entender e traduzir, segundo sua concepção teórica, o que está percebendo (TAVARES, 2002, p. 44-46). Nesse sentido, a autora chama atenção para certos cuidados que o pesquisador deve ter ao estar na escola, já que a sua presença pode modificar as práticas sociais sobre as quais o estudo se debruça.

No caso desta pesquisa, essa foi uma das maiores questões. A todo o momento, procurou-se perceber como a presença do pesquisador alterava as práticas vigentes, o que se tornou um grande desafio, devido ao fato de este ser, também, professor⁴⁸ da escola. Se, por um lado, é impossível negar que o fato de, há algum tempo, estar na escola, facilitava o processo de observação e contato com os alunos e suas famílias, por outro, podia fazer com que se naturalizasse a realidade, deixando de lado várias situações que poderiam ser melhor percebidas por um agente externo.

⁴⁸ Dentro do movimento da Pedagogia da Alternância o termo monitor é utilizado para designar o profissional que atua na formação dos alunos (GIMONET, 2007, p. 20 e 51). Dessa forma, se o emprego dessa expressão ressalta o caráter dialógico e comprometido com um ensino que valorize os conhecimentos locais e a interação com os alunos e as comunidades onde se localizam os CEFFAs, por outro, aponta, também, para uma grave questão trabalhista. Os monitores são expostos a uma grande carga horária de trabalho, chegando a pernoitar nas escolas, sem possuírem estabilidade empregatícia e demais garantias trabalhistas dadas aos professores pela CLT. Muitos monitores são ex-alunos que começam a exercer suas atividades sem formação pedagógica, o que fragiliza ainda mais sua situação. Por isso, também é comum que aqueles que possuem formação docente, saiam dos CEFFAs ao conseguirem outro emprego, com maior estabilidade (FRANÇA e BURGHGRAVE, 2007, p.39-46). Contudo, no Estado do Rio de Janeiro não há qualquer distinção, na prática, entre os termos monitor e professor, sendo, inclusive, mais usual a utilização deste último pelos alunos e pelos próprios docentes.

Diante disso, e seguindo mais uma vez as recomendações de Beaud e Weber (2007, p. 36-37), tornou-se mister fazer um grande exercício de distanciamento, por parte do pesquisador, já que estava bem familiarizado com a realidade e com alguns dos agentes a serem pesquisados. Tal tarefa se tornou muito importante na análise destinada ao espaço escolar da escola, realizada no capítulo anterior, e a equipe de funcionários.

Pode-se dizer que a pesquisa de campo com os docentes foi a mais desafiadora e intensa deste trabalho. A cada semana, o pesquisador treinava o seu olhar para captar e analisar o que acontecia ao seu redor. A vigilância constante fez com que se construísse uma nova percepção, principalmente, sobre o espaço mais dialético da escola, ou seja, a sala dos professores. Ali, as reuniões, que ocorriam todas as quintas-feiras de 14:30 até as 16:00 - ressaltando que muitas se estenderam até as 17:00 – estruturam-se de forma semelhante a um colegiado.

Nessas sessões, os assuntos são trazidos para o debate pela direção e pelos professores, na tentativa de se estabelecer um consenso sobre algumas ações a serem tomadas no e/ou pelo CEFFA. Em primeiro lugar, deve-se destacar que no espaço não há nada que vise enunciar ou reforçar o poder da direção. Ao contrário, os diretores ficam sentados à mesa cujo formato é oval, e, por isso, não favorece a centralidade de qualquer agente. Também se viu muitas vezes a pauta trazida pela direção ser “atropelada” pelos professores, ou mesmo propostas da direção serem refutadas pelos docentes. Em segundo lugar, é ali que se percebem as divergências existentes entre os membros da equipe escolar.

Por tudo isso, as reuniões pedagógicas se configuraram em um espaço vital para a construção deste trabalho, na qual foram recolhidas um conjunto significativo das opiniões dos agentes da escola. Contudo, se com outros sujeitos sociais, a entrevista foi utilizada, não foi esse o caso dos docentes do CEFFA. Como bem salientam Beaud e Weber (2007), existem casos em que a entrevista é difícil de ser realizada, já que existe a recusa do agente em responder às perguntas. Segundo os autores, essa situação pode estar relacionada a duas grandes possibilidades, quais sejam: ao fato de o entrevistado ter algo a esconder, ou seja, por ter medo de que o que venha a dizer o prejudique; ou ao fato de ele se sentir pouco importante para dar sua opinião (IDEM, p. 128-129). Nessas situações, os autores sugerem que o pesquisador utilize a observação participante.

Uma situação análoga à descrita pelos autores foi percebida com os professores do CEFFA. Ao longo de várias situações, em momentos e espaços distintos, percebeu-se que eles não se mostraram nada a vontade com a possibilidade de serem gravados ou filmados, mesmo quando estavam nas reuniões, onde o debate era coletivo. Também, nesse sentido, notou-se um certo temor de serem “avaliados” pelo pesquisador – também seu colega de trabalho – quanto as suas respostas.

Assim, tentando evitar quaisquer constrangimentos que inviabilizassem a pesquisa, optou-se por processos de recolha de informações que não colocassem os agentes sociais, sozinhos em contato com o pesquisador. Por isso, nas reuniões, foi utilizada a observação participante, sem qualquer recurso de gravação⁴⁹. As informações coletadas nesse espaço foram completadas por outros dois procedimentos realizados junto aos docentes: a aplicação de questionários abertos e a construção de painéis.

Com relação aos questionários, optou-se pela aplicação de dois, semiestruturados. Ambos tinham como objetivo entender como os docentes percebem o trabalho pedagógico e sua relação com o desenvolvimento do meio e com outros agentes sociais. O primeiro, mais extenso, trazia várias reflexões sobre: a formação oferecida pela escola, a compreensão de desenvolvimento do meio, as parcerias

⁴⁹ Dessa forma, optou-se por não trabalhar, por exemplo, com a metodologia do grupo focal, devido ao fato de os docentes demonstrarem grande rejeição à possibilidade de serem filmados.

existentes na escola e a própria Pedagogia da Alternância. O segundo, bem mais curto, tinha como objetivo fazer com que eles refletissem sobre um dos “slogans da escola”, presente na sala da direção e na secretaria, “a serviço da formação do jovem rural”, e sobre o que eles sabiam sobre aquela Pedagogia ao entrarem na escola. Por fim, mesmo reconhecendo as limitações do instrumento, notou-se que o seu uso foi importante para recolha de dados, justamente pela garantia de anonimato e de maiores interpelações do entrevistado frente ao próprio pesquisador.

Já no que se refere à construção de painéis, geralmente com o uso de palavras-chaves, ele foi utilizada por ser uma prática muito comum da Pedagogia da Alternância, seja para o trabalho com os alunos, seja para a própria formação de professores. Ao longo dos anos de contato com a escola, em várias situações, os professores foram levados a realizar esse procedimento, que, portanto, já estava naturalizado. Esses painéis foram construídos nas reuniões, por conta de alguns debates específicos, como a discussão sobre o Projeto Pedagógico. Aqui, contou-se com a ajuda da professora responsável por fomentar a discussão. Da mesma forma, não se pode negar a colaboração docente, que, mesmo ao serem avisados que as suas respostas seriam utilizadas nessa pesquisa, não se recusaram a participar da dinâmica.

Ao final da coleta de dados, acredita-se que a utilização dessa metodologia tenha causado menos embaraços e constrangimentos junto à equipe e fornecido um significativo corpus documental escrito. Todo o material foi analisado seguindo os procedimentos da análise de conteúdo, orientados por Bardin, o que já havia sido feito nos capítulos anteriores, principalmente no que se refere à análise da bibliografia produzida pela UNEFAB. Assim, como aquele, o material a ser analisado neste capítulo, é, em grande parte, escrito, ainda que, ao contrário do primeiro, não tenha sido confeccionado com a intenção de circular em grande escala, podendo, então, ser enquadrado como material de tipo restrito (BARDIN, 2011, p. 40).

Por meio desses procedimentos, a presente seção da tese defende como hipóteses: em primeiro lugar, que os docentes valorizam majoritariamente, a formação técnica oferecida pela escola; em segundo lugar, que a equipe do CEFFA tem conhecimento, ao menos parcial, das maiores dificuldades vivenciadas pela escola; em terceiro lugar, que, apesar de tal conhecimento, não possuem estratégias (CERTEAU, 2008) para superá-las; e, em quinto lugar, que todo esse cenário se relaciona, dialeticamente, com a inexistência de um discurso sistemático sobre a formação oferecida pela escola e sobre a sua contribuição para o desenvolvimento do meio.

Por fim, cabe ressaltar que por mais que se tenha tentado seguir ao máximo as recomendações de vários autores, alguns procedimentos foram praticamente impossíveis de serem realizados nesta pesquisa. Cabe citar, por exemplo, no tratamento dos dados, a objetivação, como o defendido por Beaud e Weber. Segundo eles, após a coleta das informações, deve-se procurar o isolamento e o afastamento do lugar da coleta para realizar a interpretação e construção da análise (IDEM, p. 150). Tal procedimento foi seguido ao longo de toda a pesquisa, mas com relação à reflexão construída neste capítulo, ela se colocou como algo impraticável, já que, afinal, o pesquisador era, também, docente da escola e continuava a conviver com o grupo observado. Dessa forma, espera-se que toda a vigilância interna assumida pela pesquisa tenha sido suficiente para a construção da análise.

3.2 - Definição e Objetivo da Formação do CEFFA Rei Alberto I.

Ao discutirem sobre as propostas e práticas de ensino de uma escola do Rio de Janeiro, Antonio Flávio Moreira e Regina Celi da Cunha, defendem a análise da “cultura escolar” presente na instituição. Para isso, tomando tal conceito como as “normas e práticas que definem os valores, os conhecimentos e os comportamentos a serem apreendidos” (MOREIRA e CUNHA, 2011, p. 269), eles fizeram uma série de entrevistas e grupos focais com os docentes, objetivando identificar o que pensavam sobre a instituição. Dessa forma, os autores se debruçaram sobre uma reflexão que passava pela própria identidade do espaço, analisando características da educação defendida pela escola, bem como as ambiguidades e/ou dificuldades enfrentadas pela mesma na execução do seu propósito.

O esforço empreendido, neste trabalho, para a apreciação dos docentes do CEFFA é muito semelhante aos desses pesquisadores. Por isso, iniciar-se-á a digressão apresentando como os professores compreendem o próprio logotipo da escola:



Figura 9: Logotipo do CEFFA Rei Alberto I

Para tanto, foi aplicado um questionário, respondido por 11 educadores, no qual se solicitou uma explicação sobre a representação desse símbolo, destacando, também, as palavras chaves que considerassem mais significativas nas suas respostas⁵⁰. Novamente, utilizando a metodologia da análise de conteúdo, deve-se destacar, em primeiro lugar, que não se percebeu diferença significativa entre as respostas dos professores que atuam nas disciplinas técnicas e daqueles que atuam no núcleo comum. Todos eles apontaram que a imagem apresenta a relação da escola com uma região, ou com um dos seus ícones, os Três Picos. Além, destacaram que a marca, ainda, salienta uma outra característica daquele território, a produção agrícola, algo que esteve presente em todas as respostas. Essa afinidade parece ser vista como harmônica por todos os docentes, com a exceção de um, que percebeu, na imagem, uma contradição entre os elementos naturais e a “intervenção humana”, no caso agrícola, sobre ela (PROFESSOR B, 2013).

Nesse sentido, é possível inferir que essa resposta esteja relacionada a todo o debate presente na região sobre o número de agrotóxicos, já apresentada anteriormente. A discussão que já se fez mais presente entre os professores, apontaria para a questão da degradação que as atividades agrícolas promovem ao meio ambiente, inclusive nos seus símbolos naturais. Ademais, a tensão existente entre o Parque Estadual do Três Picos e as comunidades circunvizinhas praticantes da agricultura, pode ser um outro elemento que explica essa posição.

Ainda que muitos docentes tenham confessado nunca terem prestado atenção na imagem, pode-se perceber a existência de uma posição majoritária. Entretanto, o mesmo não pode ser dito no que diz respeito ao texto verbal. Ao refletirem sobre a frase “a serviço da formação do jovem rural”, eles construíram respostas bem mais vagas. Em 6 ocorrências houve, apenas, a reconstrução da frase, invertendo-se a posição de algumas

⁵⁰ Ver Anexo 1.

das palavras e/ou acrescentando a expressão “Pedagogia da Alternância.” Ademais, ainda que a questão agrícola tenha sido, de alguma forma lembrada, apenas na resposta de 1 dos monitores, a agricultura é mencionada como parte da missão formativa da escola (PROFESSOR L, 2013). Da mesma forma, apenas, 1 citou a questão da formação integral como objetivo do CEFFA (PROFESSOR C, 2013).

Diante disso, uma das hipóteses defendidas neste capítulo é que os professores do CEFFA Rei Alberto I não possuem um discurso claro sobre o papel de um CEFFA, entendido como escola que utiliza da Pedagogia da Alternância, no desenvolvimento do meio. Isso, por sua vez, reflete uma falta de clareza da instituição no modo e no conteúdo que deveriam ser utilizados na formação dos jovens. Por fim, infere-se que essa situação é reflexo da pouca articulação da escola com os debates promovidos pelo movimento da Alternância e da educação do campo e da dificuldade em se entender os interesses das comunidades atendidas pela escola. Aliás, a própria história desse logotipo demonstra como algumas ações são tomadas pela escola, sem maiores debates. Segundo a direção geral, esse símbolo foi criado pela ONG IBELGA e adotado pela escola. Ou seja, em nenhum momento houve uma reflexão sobre o seu significado, antes da sua adoção pela instituição. Momento esse que poderia ter propiciado um debate sobre a própria formação oferecida.

Entretanto, outros momentos de reflexão foram criados, em uma reunião pedagógica onde se discutia sobre planejamento participativo e projeto político pedagógico, um dos assuntos tratados foi a definição que cada docente possuía do CEFFA. Seguindo a metodologia já conhecida na Alternância, os 13 docentes presentes na sala escreveram várias respostas, que, segundo o critério de palavras-chaves, foram reorganizadas e apresentadas no quadro a seguir.

Respostas dos docentes	Número de Docentes
Escola Técnica	4
Escola Rural	3
Escola que visa o atendimento das necessidades do meio em transformação	2
EFA	1
Escola Massificada pela rede estadual	1
A única escola de Ensino Médio na região	1
Escola que participa do desenvolvimento local, indefinida pedagogicamente.	1
Total de docentes	13

Tabela 5: Definição do que é o CEFFA – Docentes do CEFFA 2013.

Fonte: Dados do autor

Diante do quadro, percebe-se, em primeiro lugar, que para 7 docentes a definição do CEFFA CEA Rei Alberto I passa pelos cursos oferecidos e pela região na qual ele está inserido. Dessa forma, apesar de a existência do curso Técnico em Administração, pode-se inferir que, para a maioria dos docentes, a questão profissional está ligada à atividade rural, ou seja, voltada à questão agropecuária.

Essa situação pode ser percebida, também, nas respostas dadas no questionário aplicado. Seguindo a metodologia da análise de conteúdo orientada por Bardin, no caso, a pré-análise do material, identificaram-se algumas palavras-chaves nas respostas dos professores no que se refere ao projeto educativo. Assim, ao serem perguntados sobre o principal objetivo da formação escolar, eles, em suas respostas usaram palavras como: “comunidade” (2), “realidade local” (1), “região” (3) e “área rural” (2). Apesar de cada

vocabulo poder apresentar conceituações distintas, no caso da pesquisa, eles são percebidos como “categorias nativas”, usados pelos docentes, inclusive nas reuniões pedagógicas, sempre em que se está discutindo sobre a região atendida pela escola. Ou seja, para os docentes, tais expressões carregam o mesmo significado. Elas, também, apontam para uma das principais características da formação oferecida pela escola, ou seja, a relação com a região na qual ela está inserida e, conseqüentemente, com os seus habitantes. Essa relação com a família foi explicitamente colocada por um docente ao afirmar que a escola tem como objetivo: “unir as famílias à escola, fazendo uma troca aluno-professor-família” (PROFESSOR F, 2013).

A mesma compreensão pode ser inferida por meio da análise de outro painel, também fruto da reunião pedagógica já citada acima. Nesse momento, por meio de algumas reflexões sobre o contexto no qual o CEFFA está inserido, os docentes voltaram a apresentar a região levando em conta elementos relacionados às comunidades, como pode ser observado no quadro a seguir.

Respostas dos docentes	Número de Docentes
Região Rural	6
Região rural em transformação	2
Região rural próxima à área urbana	2
Região rural com grande concentração de propriedade e renda.	1
Região rural com ações agrícolas limitadas pelo Parque Estadual dos Três Picos	1
Região de jovens produtores rurais	1
Total de docentes	13

Tabela 6: Realidade na qual a escola está inserida –Docentes do CEFFA 2013.

Fonte: Dados do autor

Diante do resultado apresentado, percebe-se que, embora 6 docentes tenham apenas definido a região como “rural”, os outros 7 apresentaram algum tipo de qualificação que leva em conta alguns dilemas, enfrentados pela população local. A questão da “região rural em transformação”, também presente nas definições sobre a escola, pode ser relacionada ao surgimento de novas atividades econômicas, que fazem com que as práticas agropecuárias tenham que conviver com outras fontes de renda. Além disso, essa menção pode estar relacionada ao fato de um grande número de pessoas “de fora” estarem se mudando para a região, comprando terrenos de famílias tradicionais. Em muitos casos, alguns dos novos proprietários se tornam donos de empreendimentos que contratam a mão de obra local, o que gera um problema para algumas famílias: o fato de muitos de seus filhos não quererem continuar na lavoura. Essa situação, que claramente preocupa os docentes, também pode estar relacionada à menção feita por dois educadores sobre a proximidade dessa área com a zona urbana. Esse fato, também destacado pelos docentes em outras situações, é usado tanto para explicar as transformações ocorridas na região, como para o fato de várias jovens preferirem abandonar o trabalho com a família diante de uma oportunidade na cidade.

Diante das falas acima, percebe-se, então, como a questão espacial é um fator que demarca as especificidades do CEFFA, sendo elemento vital, nesse momento, para a construção da sua identidade (HALL, 2006) ⁵¹. Tomando como base as reflexões de

⁵¹ Esse trabalho não se propõe a fazer uma discussão aprofundada sobre o conceito de identidade. Nesse sentido, ao usar esse conceito toma-se como referência do trabalho de Stuart Hall, que chama a atenção para o fato de as identidades estarem localizadas no tempo e no espaço, visto como elementos simbólicos.

Rogério Haesbaert sobre as relações entre identidades e espaços geográficos, nota-se como os professores chegam a ultrapassar a dimensão espacial, associada a questões físicas, para adentrar em uma discussão mais territorial, que leva em conta aspectos sociais, políticos, econômicos e simbólicos da área circunvizinha à escola (HAESBAERT, 2011, p. 52-53)⁵².

Voltando ao que já foi mencionado, percebe-se como a questão do rural pode ser associada à espacial, ligada a uma característica “mais natural da região”, inclusive no que se refere às suas atividades econômicas agrícolas. Ademais, o próprio logotipo da escola, vincula à identidade da mesma a um componente natural daquele espaço, ou seja, à Pedra dos Três Picos. Contudo, a dimensão territorial também é ressaltada, ainda que minoritariamente, principalmente, nas suas implicações sociais e econômicas, quando passa a ser percebida como algo mais dinâmico, ou seja, que está em transformação. Da mesma forma, quando educadores apontam características espaciais relacionadas a elementos mais específicos da produção e/ou da população, entram em um debate sobre a apropriação do espaço, bem diferente do relacionado a mera questão física. Um claro exemplo, ainda que citado por apenas 1 docente, é a questão do Parque Estadual dos Três Picos, que é apresentado como órgão de poder e controle, o que abre uma discussão sobre um aspecto político, que, segundo Haesbaert, é fundamental nas discussões de caráter territorial (IDEM, p. 50)⁵³.

Ademais, por meio das respostas dos professores, pode-se corroborar a posição desse autor sobre a relação entre o momento histórico e a forma como o espaço é utilizado nas construções indenitárias. Segundo Haesbaert, dependendo da conjuntura, a visão que se tem do espaço pode ser mais relacional e mais representativa. Ou seja, segundo ele, o que pode ser percebido em situações de conflito social está sujeito aos próprios interesses dos atores sociais envolvidos naquele processo (IDEM, p. 47-48). No caso de os professores do CEFFA, as transformações ocorridas na região, vistas antes meramente como rural, parecem ser a chave explicativa para as suas respostas.

Sendo, assim, ainda se pode depreender que os docentes estejam demonstrando uma preocupação com o próprio futuro da agricultura na região e, consecutivamente, da própria escola. Contudo, essa é uma discussão presente que está longe de se terminar e que não é consenso, o que permite destacar duas outras menções: a do Parque Estadual e a dos jovens produtores rurais. Com relação à primeira, ela reproduz uma visão arraigada, principalmente, nas comunidades vizinhas à escola, sobre a área de proteção que fez com que alguns produtores perdessem áreas de plantio – o que se relaciona, também, com a venda de algumas propriedades – e poderia explicar o abandono do trabalho agrícola por parte de algumas famílias. Já com relação à segunda fala, ela tem sido cada vez mais debatida pela equipe docente, diante de todo o cenário já descrito, para as áreas próximas à escola. Todavia, o grande número de alunos oriundos de outras localidades que efetivamente trabalham na agricultura bem como a falta de um controle de informações da escola nesse sentido fazem com que o dado não seja claro para os

Ainda corroborando a análise do autor, entende-se aqui, que não existe, na pós-modernidade uma identidade fixa, ou permanente e, que, ao contrário ela está em constante transformação. IDEM, p. 7; 13 e 71.

⁵² Aqui o autor toma como referência, principalmente, o trabalho de Henri Lefebvre, *A produção do espaço*, de 1986, para construir uma diferencial entre espaço e território.

⁵³ Nas palavras do autor: “talvez pudéssemos afirmar de maneira simples, que, assim como o espaço é a expressão de uma dimensão da sociedade em sentido amplo, em sua coexistência/simultaneidade (incorporando aí, obviamente, a própria transformação da natureza), o território se define mais estreitamente a partir de uma abordagem sobre o espaço que prioriza ou que coloca em foco, no interior dessa dimensão espacial, na dimensão política ou de manifestação/realização de manifestações de poder.” IDEM, p.50.

docentes, que, de todo modo, mostram-se preocupados com as famílias e as pessoas atendidas pela escola. Acredita-se ser essa inquietação uma marca identitária desse CEFFA.

À marca indenitária também pode juntar-se outro elemento: a formação para o trabalho, que foi citada de forma explícita por 3 professores, tanto nos questionários aplicados, quanto na reunião pedagógica já mencionada. Com relação a essa última ocorrência, produziu-se o seguinte quadro:

Respostas dos docentes	Número de Docentes
Atender às necessidades dos jovens rurais	6
Formação técnica para o desenvolvimento do meio	3
Formação integral do jovem	3
Contribuir para o desenvolvimento do meio.	1
Total de docentes	13

Tabela 7: Objetivo do CEFFA – Docentes do CEFFA 2013.

Fonte: Dados do autor

Tal característica também está presente na fala de outros 3 professores, que nos questionários e/ou na reunião pedagógica, mencionaram-na, ainda que de maneira indireta e mais balizada pela teoria da Pedagogia da Alternância, por meio da expressão “formação integral”, algo que é corroborado pelo diretor geral (DIRETOR, 2014). Como já foi analisado no primeiro capítulo, essa concepção na proposta educativa em questão, abrange a formação para o trabalho correlata aos outros elementos sociais, econômicos e políticos, que devem orientar a trajetória acadêmica do jovem. Dessa forma, se por um lado os 3 docentes que usaram esse termo corroboram a preocupação com a formação para o mercado de trabalho, por outro, extrapolam o conteúdo da fala dos colegas que percebem nesse conceito o principal objetivo da formação do CEFFA.

Destarte, pode-se perceber que os 3 docentes, nas suas respostas, tenham se aproximado ao que é defendido pela UNEFAB como principal objetivo de uma escola que utiliza a Pedagogia da Alternância. Também é muito interessante que a fala tenha surgido justamente com os 3 professores que fizeram, ou estão fazendo, seus trabalhos de pós-graduação, lato e stricto sensu, sobre o CEFFA e/ou algum de seus elementos. Assim, nesse item específico do questionário, o tempo de docência ou o término da formação em Pedagogia da Alternância não foram determinantes para a construção das respostas. Ainda que esses profissionais atuem há mais de 5 anos na unidade de ensino, alguns dos seus colegas, com muito mais tempo de atuação, não citaram a formação integral como objetivo. Enfim, o fato de apenas 1 desses docentes ter terminado a formação parece não credenciá-la como fato condicionante da resposta.

É importante destacar que a preocupação com a formação para o trabalho foi algo que esteve presente, igualmente, em um dos materiais produzidos pela UNEFAB, feito ainda no século XX. Não deixa de ser interessante o fato de grande parte dos professores não terem um discurso mais próximo do que foi construído pelo movimento nacional. Tal questão parece ser muito mais abrangente do que o simples fato de os professores não terem acesso a essa publicação, que, inclusive, pode ter sido lida pelos que fizeram e/ou ainda fazem estudos mais sistematizados sobre a Pedagogia da Alternância.

Além disso, a questão pode estar relacionada à própria forma como a escola tem interagido com a UNEFAB e até com outros movimentos sociais que lutam pela

educação do campo. Com relação à primeira instituição, nesses anos de experiência e observação, não se presenciou muitos momentos em que assuntos da esfera nacional do movimento da Pedagogia da Alternância estivessem presentes na pauta das reuniões. Ao contrário, a ligação com a instituição representativa é feita pela ONG IBELGA, que, também, não participa das reuniões da escola. Ao contrário, viram-se representantes da ONG pedir ajuda aos professores e diretores da escola para o preenchimento de relatórios de atividades que deveriam ser reportados à UNEFAB, cujo exemplo está nas páginas seguintes, sem, muitas vezes, fornecerem maiores esclarecimentos sobre a finalidade dessa documentação. De fato, a informação mais recorrente entre os educadores sobre os atuais debates nacionais é que a UNEFAB está em crise econômica.

Acredita-se que essa falta de interação faça com que o CEFFA perca alguns elementos simbólicos importantes para o próprio movimento da Pedagogia da Alternância. Ainda que se tratando de outro movimento social do Campo, o MST, o trabalho de Cecília de Figueiredo apresenta argumentos que corroboram tal posição. A partir da análise da importância das reuniões e práticas de acampamento dos sem terra, a autora defende que nesses espaços se constrói um sentimento de militância, que passa pelo reconhecimento de determinados símbolos e valores importantes para o grupo (FIGUEIREDO, p. 2011, 237-241). No caso do CEFFA, parece que não existem muitas situações para que isso ocorra, o que faz com que os professores e, consecutivamente, a escola não se sintam parte de um movimento social mais amplo. É claro que essa não integração, passa, inclusive, pela impossibilidade de alguns docentes se afastarem de seus compromissos profissionais e pessoais. Essa situação ocorreu no ano de 2013, quando, por conta do final da formação em Alternância, houve uma Visita de Estudos a um EFA no Estado de Minas Gerais. Por vários motivos, apenas, 6 puderam passar por essa experiência, de 3 dias, que gerou debates e comparações entre as realidades das escolas.

Algumas outras oportunidades de integração com o movimento regional se deram via a parceria que a ONG estabeleceu com o Instituto Souza Cruz. Em uma delas, um docente, ao lado de um diretor e de alguns alunos puderam ir ao Encontro dos Jovens Rurais, que também envolve representantes da Alternância e outros agentes da educação do campo, com os quais a escola não tem interação⁵⁴. Como exemplo, cabe citar uma série de músicas, pertencentes à mística dessas instituições, que não eram conhecidas pelos pares friburguenses e/ ou cujo tema não era abordado pela escola, como a questão da reforma agrária.

Pode-se notar nesses tipos de situação que o CEFFA não participa de nenhuma ação organizada do movimento de educação do campo. Isso fica bem claro, no próprio uso da palavra rural ou agrícola quando associada à educação, cuja história, segundo Caldart, está fortemente ligada a pacotes educacionais impostos ao homem do campo, em contraposição ao conceito de educação do campo, que preconiza uma educação pensada e construída pelos movimentos sociais (CALDART, 2008, p. 149-150). Nesse sentido, percebe-se, inclusive, que a própria valorização da questão da organização

⁵⁴ O Instituto Souza Cruz, vinculado à indústria tabagista do mesmo nome, desde 2005, promove, a cada dois anos, a *Jornada Nacional do Jovem Rural*, em que são convidados jovens e educadores do Brasil que, de alguma, forma estabeleceram parcerias com essa organização. No caso do movimento da Alternância, a ARCAFAR-SUL e o MEPES (Espírito Santo), mandam alunos e monitores. Esse é um espaço de troca para os alunos do CEFFA Rei Alberto I, que podem conhecer jovens que se utilizam da mesma metodologia de ensino em realidades muito diferentes das suas. Sobre esse encontro ver o site: <http://www.jovemrural.com.br/index.php/nossa-aco-es>. Data de acesso: 10/12/2014.

social defendida pela UNEFAB, no segundo material analisado, é condizente com essa proposta, de cunho mais politizado (IDEM, p. 151).

Além disso, a educação do campo procura negar, justamente, a formação, simplesmente, para a inserção no mercado de trabalho, que está muito presente na fala dos profissionais atuantes no interior fluminense (IDEM, p. 151-152). Arroyo, por exemplo, contrapõe-se a uma escolarização em que o aluno aprenda apenas conhecimentos necessários à sua sobrevivência, ligados a práticas agrícolas e que vise, apenas, a modernizações pontuais da produção (ARROYO, 2008, p. 82-83). Ainda como lembra Antônio Júlio Neto, o fato de as escolas do campo partirem de uma metodologia que leve em conta a experiência e o trabalho como princípio educativo não implica na aceitação da educação técnica, preocupada meramente com o fornecimento de mão-de-obra. Ou seja, quando a educação do campo propõe uma educação para o trabalho, defende, assim, uma formação centrada em debates sobre meio ambiente, política, cultura e relações de gênero sem desvinculá-las do mundo da produção material (NETO, 2009, p. 32-33). Por fim, segundo Caldart, a educação do campo parte de um pressuposto: a construção de um debate político, cultural e de resistência ao modelo econômico do agronegócio que não é percebido no CEFFA Rei Alberto (CALDART, 2008, p. 156). Aliás, esse é um debate que não se nota no espaço escolar e nem na fala dos docentes.

Ainda cabe destaque o fato de apenas 1 docente da escola ter mencionado “desenvolvimento do jovem” como um dos objetivos dos CEFFA. Como já foi visto no primeiro capítulo deste trabalho, o mote do desenvolvimento é muito caro a Pedagogia da Alternância e, consecutivamente, aos CEFFAs, constituindo-se enquanto um de seus quatro pilares institucionais. Todavia, esse elemento foi reconhecido por, apenas, 6 professores, ou seja, metade do universo analisado, quando solicitado, no questionário, que se enumerassem essas quatro bases. A questão é que o termo foi citado como um pilar por aqueles que souberam identificar os outros 3, o que é coerente, tendo em vista o fato de eles só terem sentido se pensados de forma dialética. Nas demais 5 outras respostas, já que um profissional afirmou não lembrar de nenhum pilar, novamente a relação com a família voltou a ser destacada, com menções explícitas a “associação de pais”. Assim, a recorrência ou ausência de uma expressão, que é uma categoria nativa do movimento da Alternância, na resposta de grande parte dos educadores parece estar relacionada a alguns fatores.

Em primeiro lugar, ao se analisar as respostas, levou-se em conta o que Barth chamou de *status* do agente, ou seja, a função, ou condição, exercida por quem deu a resposta (BARTH, 1981, p.15). Dessa forma, entende-se que os dois docentes, que também ocupam a função de diretores, citaram os elementos que formam os pilares da escola devido a posição que exercem no grupo. Contudo, acredita-se que essa situação esteja relacionada ainda ao fato de eles possuírem mais de 10 anos de experiência na escola, tendo, inclusive, terminado a formação de monitores. Sendo assim, ao longo desse tempo, por muitas vezes, devem ter lido textos, visto apresentações e participado de debates, inclusive, na escola, sobre a questão, o que justificaria a assertiva.

Em segundo lugar, novamente o prosseguimento sistemático dos estudos deve ser levado em conta na pesquisa com os docentes. Nesse sentido, aqueles que fazem ou fizeram pós-graduação sobre Pedagogia da Alternância citaram os elementos solicitados. O acesso à bibliografia sobre o tema e as reflexões exercidas ao longo dos seus trabalhos, aliados à prática docente cotidiana, parecem explicar essa situação. Da mesma forma, o fato de já se ter a formação em alternância concluída, parece ter sido relevante, já que, apenas um educador que a finalizou não mencionou a questão do desenvolvimento, que é, aliás, um dos módulos desse curso.

Por fim, após 2 anos de observação participante, defende-se que toda essa situação está relacionada, também, aos problemas enfrentados pela escola, que fizeram o debate sobre alguns elementos constituintes de CEFFA ser eclipsado por outras questões, sempre de “maior urgência”, nas palavras da direção geral. Um exemplo bem claro pode ser notado nas pautas das reuniões pedagógicas, na qual os espaços de formação continuada dos docentes ficaram bem restritos, diante de outros, como produção de notas, medidas e informes administrativos e burocráticos. Além disso, o próprio curso de formação em Alternância foi se desestruturando, ficando cada vez mais escasso, ou sendo realizado em datas e/ou horários em que os monitores não podiam participar. Isso fez com que a equipe não tenha tido oportunidade de discutir, aquilo que um professor, ao longo de várias reuniões de 2013, chamou de “missão da instituição”. Segundo ele, que possui apenas 2 anos de atuação na escola, não adiantaria se discutir normas ou demais ações de quaisquer natureza sem a definição do que a escola se propõe, do que ela quer ensinar. Tal fala foi corroborada, explicitamente, no questionário, por outro docente, que afirmou que a escola está com uma “falta de clareza no seu objetivo, oscilando entre a formação geral, para o Enem, e a profissional, para a região”. Ademais, outro docente apontou para essa situação, na reunião que gerou a produção do primeiro quadro apresentado.

A fala expressa, então, a situação vivenciada pela escola nos últimos anos, relacionada a mudanças ocorridas no perfil da região e de alguns dos seus alunos e, principalmente, da pressão exercida pela SEEDUC. Tal problemática foi apontada por 6 professores como um dos fatos responsáveis para que a educação oferecida seja “parcialmente” coerente com a Pedagogia da Alternância. Para esses docentes, a Secretaria Estadual se constitui como um entrave na proposta da escola pelo fato de não reconhecer ou valorizar e, conseqüentemente, não disponibilizar tempo do educador para instrumentos específicos, tais como: “o Plano de Estudo”, as “Visitas às Famílias” e as “Atividades de Retorno” (DÁLIA, 2011, p. 34-35)⁵⁵. Todas essas atividades não são comportadas pelo sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro. No caso do Plano de Estudo, o órgão não aceita que dois ou mais professores possam estar ao mesmo tempo em sala de aula para o exercício desse trabalho transdisciplinar, o que faz com que, muitas vezes, os professores tenham de deixar alguma turma sem atividade, para ajudar em outra nesse trabalho. A mesma situação é percebida no que diz respeito às Visitas às Famílias, em que uma equipe da escola vai à casa dos alunos para conhecer a sua realidade, algo que não é previsto pela Secretaria, que não tem como justificar uma hora-aula remunerada para o docente exercer essa atribuição. Por fim, as “Atividades de Retorno”, que são feitas junto às famílias e demais membros das comunidades, também ocorrem fora do horário e do espaço escolar, não sendo reconhecidas e autorizadas pelo mesmo órgão.

Além disso, essa, nas palavras de um docente, “incompatibilidade com o sistema da SEEDUC”, que, segundo a teoria de Foucault, disciplina os agentes escolares e que pode ser percebido como uma espécie de “panoptismo digital” (FOUCAULT, 2004, p.162-187)⁵⁶, também se faz presente no chamado “Currículo Mínimo”, que, por sua

⁵⁵ Segundo Dália: “As Atividades de Retorno são a conclusão do Plano de Estudo, já que compreendem uma ação de intervenção na comunidade pesquisada. A partir das análises feitas em grupo, propõem-se uma prática que pode auxiliar, esclarecer, orientar ou desenvolver a localidade ou as famílias, como, por exemplo, palestras, cursos, demonstração de técnicas alternativas de plantio etc. Tal retorno pode acontecer a curto, médio ou em longo prazo, e, também, em situações não-estruturadas, já que o conhecimento produzido no local gera, com o tempo, inúmeras interferências. DÁLIA, 2011, p. 34-35.

⁵⁶ Aqui, faz-se uma analogia a análise feita por Foucault sobre o “panóptico”, modelo arquitetônico que possibilita o controle dos corpos por meio de um constante sentimento de vigilância e punição. Acredita-

vez, possibilita a “dominação burocrática” (WEBER, 2009, p. 202) exercida sobre o CEFFA (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2010). Desde 2010, os docentes da escola devem dar conta de uma série de conteúdos na ordem imposta pela Secretaria, o que torna muito difícil a realização do trabalho em Alternância, que é transdisciplinar e temático (DÁLIA, 2011, p. 41-69).

Esse assunto foi alvo de muitas discussões na escola ao longo do tempo de observação, estando na pauta de várias reuniões pedagógicas, que visavam a um consenso sobre a melhor forma de lidar com a imposição do governo. Um grupo de professores defende que o currículo não inviabiliza totalmente o trabalho da escola, que faz parte de rede da Secretaria, e que, por isso, ao invés de uma negação do sistema, dever-se-ia buscar um acordo com o órgão. Consequentemente, desde 2011 a escola tem sido alvo de várias visitas oficiais, inclusive, do próprio secretário de educação, que prometeu, após a exposição dos docentes, tratar a escola como “exceção”. Contudo, devido à pressão feita pela SEEDUC, uma parte dos docentes passou a não acreditar mais nesse canal de negociação, optando, claramente, de alguma forma, por não cumprir o currículo. Na visão desses docentes, muito longe de ser uma orientação curricular, esse documento “engessa” o trabalho da escola e ainda a pune, tanto por impedir quanto por não saber avaliar seu caráter transdisciplinar. Para esse grupo, um dos pontos de embate está relacionado à avaliação externa bimestral, a qual todas as escolas da rede são submetidas, atrelada ao conteúdo mínimo exigido. Ainda que a avaliação, segundo a Secretaria, seja apenas diagnóstica, ela, de fato, classifica o trabalho da escola, acarretando até mesmo intervenções do órgão gestor, caso os alunos faltem ao exame, ou, simplesmente, apresentem maus resultados.

Diante desse imbróglio, percebe-se aqui, segundo a perspectiva de Foucault, como a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro criou, nos últimos anos, um grande aparato de gestão, ou melhor, controle, sobre as escolas da rede. Por isso, o CEFFA foi afetado com essa disciplinarização, que reduziu em muito sua autonomia curricular. Contudo, não se pode negar que essa instituição, de alguma forma, também conseguiu formas de burlar essa vigilância, por meio do que Certeau chamou, na análise de outras situações, de uma “criatividade dispersa” (CERTEAU, 2008, p. 41-42). Ou seja, mesmo que de forma desorganizada, os docentes criaram formas de resistir ao sistema imposto pela SEEDUC, nem que seja por meio de informações mentirosas dadas ao sistema, seja pelo não cumprimento, ou cumprimento parcial de suas diretrizes.

Um bom exemplo é a gratificação a qual os docentes da escola passaram a ter direito a partir de 2013, a chamada GEE. Ela foi criada para atender a todas as escolas de Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional. Como o curso Técnico em Administração se enquadrava nessa condição, os professores que tivessem possibilidade de aumentar a sua carga horária na escola foram contemplados. O que se percebeu foi que o aumento do tempo foi fundamental para o desempenho das atividades específicas da Pedagogia, principalmente aquelas citadas nas páginas anteriores, que eram feitas fora do espaço e do horário escolar. Sendo assim, se por um lado os docentes cumpriam toda a burocracia exigida pelo órgão gestor, construindo planilhas e calendários de ações, por outro, usavam esse tempo para o exercício de atividades que a Secretaria não havia previsto. Enfim, como afirma Certeau (2008), a análise das práticas cotidianas e das experiências prevalece sobre as próprias instituições, nesse caso sobre a regulação imposta pela Secretaria (IDEM).

se que, por meio de todo o aparato digital de controle criado pela SEEDUC-RJ, o professor viva em constante vigilância, que, também, tem como uma das suas bases a punição salarial..

Destarte, deve-se, então, fazer uma reflexão sobre um dos pilares de um CEFFA, “o desenvolvimento do meio”, e as concepções dos docentes do Colégio Estadual Rei Alberto I sobre ele. O objetivo da análise é, justamente, compreender como as percepções dos monitores podem expressar essa falta de clareza sobre a proposta formativa da instituição.

3.3 - Concepções Sobre o Desenvolvimento do Meio.

Ao serem indagados sobre o que entendiam como “desenvolvimento do meio”, os docentes apresentaram respostas que apontam para a relação com a realidade da qual a escola faz parte. Além de levarem em consideração o fato de o CEFFA se localizar em uma região rural, eles também citaram outros elementos característicos do cenário da escola, como a proximidade do centro urbano do município, que faz com que os jovens, por meio de uma comparação, demandem por serviços ainda precários em sua região. Essa situação pode ser percebida, por exemplo, nas palavras de um monitor, que definiu desenvolvimento como:

Dar condições de as pessoas serem capazes de desenvolverem suas atividades profissionais, terem acesso a lazer e todas as facilidades que são oferecidas no meio urbano, possibilitando sua permanência no campo (PROFESSOR A, 2013).

Ainda por meio do trecho acima, nota-se outro elemento que tem sido uma preocupação constante da Pedagogia da Alternância, ou seja, o êxodo rural. Por isso, além da visão abrangente de desenvolvimento, que ultrapassa as questões meramente econômicas, o professor faz claramente uma comparação entre a realidade urbana e a rural. A questão aqui, não é tomar a cidade como referência de qualidade de vida, mas sim, entender que o desenvolvimento do campo passa por dar àquela população, que durante anos da história brasileira foi negligenciada, acesso a elementos que antes só eram possíveis na zona urbana. Essa visão, também, pode ser percebida na fala de outro educador sobre o tema, quando afirma que esse conceito se refere à:

Melhoria da qualidade de vida (infra-estrutura, lazer, transporte, saúde, educação, etc.), sem que haja comprometimento dos meios de produção das gerações futuras (PROFESSOR I, 2013).

O relato, além de corroborar a fala do professor citado anteriormente, ainda abre espaço para outro aspecto, ou seja, a questão da sustentabilidade. Para a equipe de monitores do Colégio Agrícola, ela está associada não somente à preservação ambiental, como, também, a aspectos sociais e econômicos. Todos esses elementos estão contidos em outra expressão, também recorrentes nos questionários: “qualidade de vida”, ou melhor, a necessidade de se melhorar a qualidade de vida das pessoas que integram as comunidades atendidas pela escola. Nesse sentido, um docente entende que essa melhoria está ligada ao próprio desenvolvimento profissional da região, entendendo que ele deve:

Atender as necessidades destes [moradores, alunos] de forma que subsidiem a qualidade de vida e possam se desenvolver profissionalmente e socialmente (PROFESSOR J, 2013).

Ademais, dois outros elementos devem ser destacados na caracterização da noção de desenvolvimento do meio expressa pelos docentes do CEFFA. Em primeiro lugar, a preocupação com a preservação de uma maneira de vida, ou de um modo de

fazer, específico daquela região. Por exemplo, para um deles, a concepção de tal categoria nativa passa por: “desenvolver a região sem descaracterizá-la em sua produção e cultura” (PROFESSOR L, 2013). Já para outro monitor ela se relaciona à:

capacidade do local de gerar qualidade de vida para a população, garantindo segurança alimentar, emprego e renda, resgate dos valores culturais, e outras atividades indiretamente relacionadas à agricultura (PROFESSOR C, 2013).

Por fim, um aspecto, citado por, apenas, 1 docente estaria na base da construção do desenvolvimento proposto por um CEFFA: a organização da comunidade local. Segundo as suas palavras, o desenvolvimento, deve ser alcançado por meio de ações que levem: “melhoria da qualidade de vida, economicamente justa e sustentável, a partir de uma comunidade organizada” (PROFESSOR B, 2013). Essa percepção, por sua vez, está relacionada a outro elemento que, segundo a teoria da Pedagogia da Alternância, faz parte da formação integral, ou seja, a formação política da comunidade.

Contudo, deve-se atentar para o fato de essa ideia não se fazer presente na fala de outros educadores. Essa situação torna explícita as possíveis divergências internas entre a equipe do CEFFA, algo que pode prejudicar a execução do trabalho formativo.

Na tentativa de se conseguir analisar mais atentamente as diversas posições acerca do conceito de desenvolvimento, buscando, inclusive, a produção de uma síntese, foi solicitado que os professores escrevessem três palavras que considerassem fundamentais na descrição do conceito. Seguindo mais uma vez a metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2011), chegou-se ao seguinte cenário, expresso na tabela a seguir:

Palavras-chaves citadas pelos docentes (Desenvolvimento)	Frequência
Sustentabilidade	6
Qualidade de vida	4
Conhecimento	3
Identidade	2
Novas tecnologias	2
Trabalho	2
Organização social da população	2
Comprometimento com a comunidade	1
Respeito	1
Recursos naturais	1
Reflexão	1
Ação	1
Educação	1
Responsabilidade	1
Resultado	1
Educação do campo	1
Alternância	1
Segurança alimentar	1
Respeito	1
Permanência no campo	1
Modernidade	1
Total de citações	35

Tabela 8: Desenvolvimento para os docentes.

Fonte: Dados do autor

A partir dos dados da tabela, ratifica-se a análise das respostas dos educadores citados, já que se pode constatar a importância de conceitos como sustentabilidade e qualidade de vida na noção de desenvolvimento pensada pela equipe da escola. Ainda com relação a essa questão, cabe ressaltar que a “qualidade de vida” é tão valorizada no discurso dos agentes escolares que, apesar de aparecer em segundo lugar na lista das palavras-chaves, foi apontada por 6 docentes nas suas respostas, na pergunta “aberta”, referente ao mesmo conceito. Da mesma forma, percebe-se, ainda que essa “qualidade de vida” deveria ser alcançada pela formação profissional, que, citada por 2 docentes, relaciona-se, claramente, a própria formação oferecida pela escola.

Ademais, também merece destaque o fato de a palavra “resultado” ter sido citada 1 vez, como chave, e outras 2 vezes nas respostas às perguntas abertas. Tendo em vista ser o “desenvolvimento do meio”, segundo a teoria da Pedagogia da Alternância, um de seus pilares, essas menções fazem com que se deva analisar a forma como esses atores percebem o efeito da atuação da escola na construção desse objetivo.

Ao serem perguntados sobre como o CEFFA deveria atuar no desenvolvimento do meio, pode-se, a partir da análise de conteúdo, produzir o seguinte quadro:

Ações citadas pelos docentes.	Frequência.
Formação técnica e/ou assessoria dos alunos e familiares.	10
Preservação ambiental	3
Atendimento às necessidades do meio	2
Promoção de debates e integração dos agentes locais (Associações de Produtores/Moradores)	2
Formação política e luta pela justiça social	2
Promoção da autoestima dos alunos	1
Total de citações	20

Tabela 9: Ações do CEFFA para o Desenvolvimento do Meio.

Fonte: Dados do autor

Diante dele, novamente se depreende a inquietação com a formação técnica, que representou a maioria das ações citadas. Essa preocupação se justifica pela natureza dos cursos oferecidos pela escola e é coerente com a própria característica de um CEFFA, que é, como já foi dito nos capítulos anteriores, reconhecido pelo Governo Federal como órgão de extensão rural. Ademais, levando em consideração que a ação de preservação ambiental apareceu outras 3 vezes, pode-se inferir que essa formação carrega uma relação com o meio ambiente, o que, também, é corroborado por meio do quadro anterior, onde ficou evidenciada a recorrência da palavra sustentabilidade como algo inerente ao conceito de desenvolvimento. Por fim, ainda no que tange a essa problemática, a própria menção sobre a necessidade da promoção de debates juntos às associações, também, pode representar essa preocupação na trajetória formativa dos jovens.

Contudo, a promoção desses debates se associa a outros elementos não restritos somente à formação técnica, situação análoga ao caso dos docentes que consideraram, como principal ação a ser realizada pela escola, o atendimento das “necessidades do meio”. Assim, deve-se destacar que essa interpretação seria a mais coerente com a proposta da formação integral do jovem, ou seja, aquela que atende aos seus interesses, para além da mera formação profissional. Nesse caso, não deixa de ser interessante que tenham sido citadas, poucas vezes, expressões claramente ligadas ao aspecto social, como a “formação política” e o “resgate da autoestima dos alunos”. Considerando não somente as ações dos CEFFAs, mas as do próprio movimento de Educação do Campo

que, como já foi dito nas páginas anteriores, entende a educação como uma luta política, parece que, para a maioria dos docentes do CEFFA Rei Alberto, essa discussão não é tão importante. Afinal, mesmo que se pondere sobre todas as possibilidades da preocupação com política estar presente em outras expressões citadas - excluindo-se, apenas, a “formação técnica” e “preocupação ambiental” -, suas ocorrências não chegariam nem a metade do que foi citado.

Todos os dados levantados evidenciam as divergências existentes entre os membros da equipe quanto ao papel da escola, o que, possivelmente interfere na tomada de suas ações e na avaliação feita sobre sua atuação. Ao serem levados a refletir se o CEFFA tem atuado na promoção do “desenvolvimento do meio”, chegou-se ao seguinte resultado:

Respostas dos docentes	Número de docentes
Parcialmente	8
Sim	3
Não responderam	2
Total de docentes	13

Tabela 10: O CEFFA tem atuado no desenvolvimento do meio.

Fonte: Dados do autor

Com relação àqueles que afirmaram estar a escola atuando para esse desenvolvimento, 1 não apresentou nenhuma justificativa. Contudo, devido ao resultado das demais questões, principalmente aquela referente à atuação que o CEFFA deveria ter, presume-se que a justificativa estaria ligada à formação profissional. Os outros dois professores apresentaram explicações diferentes. Um deles defende que a instituição consegue fazer com que os alunos saiam “da escola com mais sonhos do que quando entraram” (PROFESSOR D, 2013), ou seja, ele valoriza a capacidade de a escola apresentar perspectivas aos jovens. Já outro docente, avalia o trabalho por meio de uma análise de longo prazo:

Considerando que um processo de mudança não ocorre da noite para o dia e que o CEFFA e sua equipe são recentes, notam-se transições em busca de melhorias, autonomia e organização social. Creio que, longo prazo, o CEFFA contribuiu e contribui para isso (PROFESSOR C, 2013).

Com relação ao trecho acima, deve-se ressaltar que o docente percebeu algumas mudanças ocorridas na região, principalmente no que se refere à prática de atividades econômicas mais sustentáveis. Como exemplo, cabe citar que um grupo de ex-alunos está envolvido em atividades turísticas e/ou de produção agrícolas alternativas à organização convencional. Por exemplo, na região dos Três Picos, um deles se tornou dono de uma pousada e outros dois são produtores orgânicos. Da mesma forma, cabe lembrar que essas atividades estão integradas a um conjunto de outros serviços oferecidos na comunidade, o que demandou a organização de vários agentes sociais locais, e teve como protagonistas esses ex-alunos. Ademais, pode-se destacar ainda a existência de outros ex-alunos envolvidos diretamente nas associações de produtores e/ou moradores locais e prestando serviços, como técnicos em agropecuária, em órgãos de extensão rural, como a EMATER.

No tocante aos demais docentes que avaliaram como parcial a atuação do CEFFA no desenvolvimento do meio, 3 não justificaram. Já os outros apresentaram as seguintes considerações: 2 disseram que a contribuição da escola para a região se detém apenas na formação técnica; 2 destacaram que a relação com a “comunidade” deveria

melhorar, por meio, principalmente, da efetiva utilização dos instrumentos da Pedagogia da Alternância; 1 afirmou que a escola não possui apoio da SEEDUC e de outros órgãos estatais. Com relação aos professores que ressaltaram a formação técnica, eles parecem estar mais atentos à questão da formação integral, destoando, contudo, da própria noção de desenvolvimento mais presente na fala dos outros docentes, que valorizam, justamente, a formação profissional. Já no que se refere à relação do CEFFA com a “comunidade”, há implícita uma discussão sobre o papel dela no planejamento e execução da proposta formativa da escola, algo que merece uma discussão mais aprofundada. Da mesma forma, à fala do docente sobre a falta de apoio de órgãos institucionais, além de estar relacionada às discussões com a Secretaria de Educação, já citadas acima, também abre um interessante debate sobre quais instituições e/ou agentes são considerados pela equipe como parceiros formadores. Afinal, será que os professores do CEFFA se sentem sozinhos no desenvolvimento do seu trabalho?

3.4 - Os Parceiros das Ações do CEFFA.

A partir da indagação feita aos docentes sobre os parceiros da escola para a construção do desenvolvimento do meio, chegou-se a confecção do seguinte quadro:⁵⁷

Parceiros citados pelos professores	Frequência
Famílias	6
Associações	5
IBELGA	4
Universidades	2
Mestres de Estágios	2
SENAR	1
EMBRAPA	1
SEEDUC	1
Não souberam responder	2
Não identificaram parceiros efetivos	2

Tabela 11: Parceiros do CEFFA segundo os docentes.

Fonte: Dados do autor

Primeiramente, destaca-se o fato de os agentes locais terem sido mencionados, o que pode ser evidenciado pela recorrência das palavras “famílias” e “associações”. Realmente, em uma escola que pratica a Pedagogia da Alternância, esses deveriam ser os principais parceiros da ação educativa. Aliás, levando-se em consideração as duas alusões feitas aos “mestres de estágio”, que, também, geralmente são pessoas ligadas às famílias dos alunos, pode-se inferir que os elementos das comunidades atendidas pela escola são citados 13 vezes. Contudo, apesar de o destaque, os próprios docentes também reconhecem que essa relação deveria ser melhorada. Situação essa que já foi evidenciada no final do item anterior e que pode ser corroborada por outra fonte de análise produzida pelos professores da escola.

Dessa forma, embora a discussão sobre os parceiros dos CEFFAs tenha ocorrido de maneira espontânea em várias reuniões pedagógicas, houve dois momentos específicos, no ano de 2013, em que esse assunto foi tratado sistematicamente. Nos dias

⁵⁷Tal enumeração não parece estar relacionada ao tempo de escola, formação, ou cargo, nem a qualquer outro critério objetivo que pudesse ser mapeado pelo questionário.

18 e 22 de agosto, devido a um pedido do IBELGA, os professores tiveram que se dedicar a confecção de um Plano de Estudo enviado pela UNEFAB, que tinha como objetivo avaliar a realidade do trabalho pedagógico no âmbito da regional, no caso o IBELGA, e a própria atuação da representação nacional da Alternância, a UNEFAB. Apesar de se perceber certa resistência em se atender aos pedidos da ONG – algo que será discutido mais adiante –, um grande número de professores se empenhou na realização dessa tarefa, já que ela era preparatória para a Assembleia Geral da UNEFAB, que contaria com a participação de uma educadora do CEFFA Rei Alberto.

Esse momento foi muito importante para a pesquisa, já que os professores foram convidados a produzir, coletivamente, um quadro, seguindo as orientações nacionais, baseado no método FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) (UNEFAB, 2013)⁵⁸, que propiciou discussões sobre vários elementos “internos” e “externos” à escola. O trabalho resultou na construção de um documento manuscrito que foi enviado à regional, e que, com a autorização dos docentes, foi também utilizado como fonte de análise para esta pesquisa. Tal material se mostrou útil na complementação da coleta de informações obtidas pelo questionário, bem como da observação participante, já que foi produzido pelos docentes de forma colegiada. A partir dele, com relação aos aspectos internos, chegou-se ao seguinte quadro:

Aspectos internos		
Elementos de Gestão	Forças	Fraquezas
Gestão Associativa	Consciência de suas limitações ou fraquezas.	Implantação Vertical da Escola. Ausência de movimentos sociais de base. Falta de interesse local no associativismo. Ausência de ações que fomentem esses movimentos.
Gestão Pedagógica	Compromisso da Escola com a Pedagogia. Capacidade de ousar. Garantia de recursos financeiros. Gratificação da GEE, possibilitando aplicações de instrumentos da Alternância.	Desmonte da Equipe Pedagógica Nacional. Ausência de políticas públicas que assegurem reconhecimento e autonomia da Pedagogia. Crise institucional da regional com grande impacto negativo no aspecto pedagógico. Falta de formação dos professores.
Gestão Administrativa	Recursos financeiros para projetos e infraestrutura.	Ingerência do Estado por meio da Secretaria de Educação.
Gestão econômica e financeira	Financiamento público com gestão transparente.	Limitação da autonomia na utilização dos recursos. Falta de mão de obra qualificada para captação e administração de recursos através de projetos (função da regional). Falta de transparência na gestão dos recursos

⁵⁸ Segundo os documentos, “forças” são definidas como: “algo interno à instituição que represente vantagens ou facilidades para atingir os objetivos propostos”; “fraquezas”, como: “algo interno à instituição. São fatores que colocam a associação de pais em situação de desvantagem frente às demais ou que prejudicam sua atuação naquilo que se propõe.”; “oportunidades”, como: “algo externo à instituição. Situações positivas do ambiente externo que permitam a EFA e/ou a regional alcançar seus objetivos ou melhorar sua posição perante o cenário atual;” já “ameaças”: são situações externas nas quais se têm pouco controle e que podem colocar a instituição diante de dificuldades, ocasionando a perda ou redução da sua eficiência ou autonomia”. “UNEFAB, 2013, s/p.

		obtidos por parte da regional.
Gestão política	Consciência de que a gestão política é consequência do equilíbrio de outras gestões e que é necessária a melhora dos outros itens, para que se crie uma gestão política mais consciente.	Falta de formação de lideranças. Falta de autonomia política nas associações da escola e da comunidade.

Tabela 12: Avaliação dos aspectos internos do CEFFA – Docentes.

Fonte: Dados do autor

Já com relação aos aspectos externos, devido à questão do horário e da proeminente necessidade de entrega do documento ao IBELGA, os docentes, conseguiram, apenas, preencher alguns itens, o que gerou um quadro parcial.

Aspectos externos		
Elementos de Gestão	Oportunidades	Ameaças
Gestão Administrativa	Existência de várias associações, ainda que tuteladas por políticos locais.	Tutela Política das Associações.
Gestão Pedagógica	O bom relacionamento das famílias e o reconhecimento da importância da escola, ainda que não tenham conhecimento aprofundado da Pedagogia. Tentativa de diálogo com o poder público para o reconhecimento da Pedagogia.	Restrição da Autonomia Pedagógica. Imposição de normas de controle pelo poder público.

Tabela 13: Avaliação dos aspectos externos do CEFFA - Docentes.

Fonte: Dados do autor

Diante desses dados, voltando à parceira das famílias com a escola, fica evidenciado certo debate sobre a forma como ela ocorre. A descrição no quadro acima exemplifica bem a situação, já que os docentes afirmam que as famílias dos alunos conhecem pouco a Pedagogia. Essa é uma visão que foi ganhando espaço dentro da equipe ao longo dos últimos anos, ainda que não seja comungada por todos, principalmente pelos membros da direção da escola. Contudo, a direção geral corrobora essa posição, afirmando que elas não entendem que a “sessão família” é um momento de troca de saberes entre elas, os jovens e, por conseguinte, a escola (DIRETOR, 2014). Baseado na análise do material e da experiência obtida pela observação participante, nota-se que os professores reconhecem a participação dos pais, sempre que são convocados, principalmente no que se refere a algumas ações práticas ou decisões de ordem financeira. Percebe-se, pois, que o número de pais presentes nas reuniões é pequeno e que eles não participam da discussão curricular da escola. Tal ausência pode ser explicada, em primeiro lugar, pela falta de um espaço destinado para essa discussão. Em segundo lugar, pela própria insegurança dos pais, algo que será melhor analisado nos capítulos seguintes da tese.

Ademais, por ora, ressalta-se que os pais são convocados, na realidade do CEFFA, para participar, com sua força de trabalho, na organização e execução de eventos e/ou em decisões relativas às receitas da associação escolar. Aqui cabe lembrar que, diferentemente do que acontece em outros CEFFAs, o dinheiro arrecadado pela associação não é vital para a manutenção da instituição, sendo utilizado, geralmente, na melhoria de espaços comuns as duas escolas, como, por exemplo, na reforma do

chamado “salão”. Ao longo dos anos de 2013 e 2014, o que se viu foi a direção convocar alguns membros da associação, apenas, para a ciência/assinatura da prestação de contas, algo que visa a atender a burocracia da Secretaria de Educação.

Esse cenário é explicado pela direção e pelos docentes por meio do próprio processo de implantação do CEFFA. Atentando-se para as “fraquezas” anunciadas pelos docentes, a “implantação vertical da escola” parece a chave de explicação para a ausência da participação dos pais em decisões que são consideradas importantes para a equipe escolar. Assim, ao longo de várias reuniões, essa situação é lembrada como grande causa para o não funcionamento “ideal” de alguns instrumentos da Alternância, como, por exemplo, o Estágio, o Plano de Estudo e o Projeto Profissional do Jovem. A questão é que tal consideração também parece representar uma justificativa muito confortável, já que coloca o encargo dessa situação em pessoas que já não atuam mais na escola. Esse, segundo alguns docentes, “pecado original”, escamoteia uma série de responsabilidades atuais, como, por exemplo, o fato de não se ter realizado um processo importante para o bom relacionamento entre o CEFFA e a comunidade, ou seja, as chamadas “Formações das Famílias” (GIMONET, 2007, p.84)⁵⁹. Nesses encontros, as famílias dos alunos deveriam ser levadas a entender as especificidades de um CEFFA, compreendendo, assim a sua importância no processo formativo. Ademais, outra questão que pode ser levantada é se essa ausência de participação notada pelos professores é percebida pelos pais e outros familiares dos alunos. Por isso, parece vital refletir sobre como é o relacionamento com a escola a partir da perspectiva dos pais dos alunos, inclusive, no que se refere ao processo pedagógico, algo que será analisado nos capítulos seguintes.

Destarte, a demanda sobre a formação das famílias passa, diretamente, pela ação de outro parceiro identificado pelos docentes, ou seja, o IBELGA, ONG responsável pela promoção e defesa da Pedagogia da Alternância no Estado do Rio de Janeiro, que entre as suas funções deveria assumir a responsabilidade por tal ação. Portanto, parece que analisar a relação entre o CEFFA e esse parceiro merece uma abordagem de outras considerações mais detalhadas. Nota-se que há uma grande tensão entre a ONG e grande parte dos professores do Ensino Médio, o que não só explica o fato desse organismo ter sido pouco citado, como, em um questionário, o docente ter colocado ao lado do nome da instituição uma interrogação, “IBELGA?” seguida de um sinal de exclamação. (PROFESSOR M, 2013). Tal situação também é descrita por outro educador, que, ao citar as atribuições do órgão não governamental, como a capacitação dos professores, comentou que ela era “menos efetiva do que o desejado” (IDEM).

A realidade apresentada ainda é ratificada pela análise do quadro produzido pelos professores, no qual as críticas a instituição são constantes. No que diz respeito às “fraquezas pedagógicas”, eles chamam atenção para um certo “desmonte da regional”, que, acabaria sendo responsável pelo não cumprimento das suas funções, principalmente, a “formação dos professores”. Esse problema tem sido sentido pela equipe, devido, principalmente, a saída, no ano de 2012, da pedagoga responsável por

⁵⁹ Segundo Gimonet, as reuniões realizadas nas escolas de Alternância deveriam ser espaços para que cada parceiro expusesse as suas questões e fizesse uma análise do projeto educativo. Esse momento seria importante para os professores, mestres de estágio e pais dos alunos que, poderiam de maneira conjunta, compreender melhor o adolescente e, de maneira conjunta, estimular o debate que faria do CEFFA, uma escola dos pais. Ainda com relação a essa formação, em um material editado pela UNEFAB em 2005, a questão da formação das famílias mereceu destaque, como uma ferramenta que permite maior integração das famílias com o CEFFA. Nesse sentido, o mesmo material mostra como algumas escolas, criação encontros específicos, para além das reuniões da associação de pais da escola, para esse tipo de formação, que teriam como objetivo: o envolvimento das famílias na formação do jovem e também na comunidade onde se encontra.” Ver UNEFAB, 2005, p. 75.

essa função. Por conta da crise financeira pela qual a ONG tem passado, com atraso de pagamentos dos seus funcionários, após a saída da profissional, não se conseguiu alguém para assumir efetivamente essa atividade. Tal situação fez com que a formação dos professores ficasse prejudicada, principalmente, daqueles que chegaram à escola a partir daquele ano. Além disso, sem a assessoria pedagógica, a instituição perdeu contato com os professores e as discussões realizadas na escola. Existem, ainda, críticas à atuação da ONG na defesa da Pedagogia da Alternância, principalmente, junto a SEEDUC, que, na visão dos professores, tem sido feita pela escola sem a ajuda do IBELGA. Por fim, há contestações, presentes no quadro, sobre a falta de clareza nas prestações de conta dos seus recursos. Enfim, todo esse cenário faz com que a direção da escola ocupe o papel de mediação diante das tensões.

No tocante a outros parceiros, cabem algumas considerações, que são apresentadas no próximo capítulo. Essa tarefa se faz necessária, por conta da complexidade das relações de um CEFFA, como já defendido por Gimonet (2007).

3.5 - A Pedagogia da Alternância e o CEFFA: Uma Escola que Atende às Necessidades do Meio.

Diante de toda a discussão realizada até esse momento, percebe-se que a proposta formativa da escola, na visão da equipe pedagógica, está ligada à formação técnica. Contudo, a escola aqui analisada é um CEFFA, ou seja, uma instituição, que, na teoria, pressupõe uma visão mais abrangente de ensino. Dessa forma, é interessante notar que, apenas, 1 docente definiu a escola como um EFA. Ainda que os CEFFAs tenham um compromisso com uma educação profissional, eles extrapolam essa formação, pela sua própria metodologia, como pode ser percebido na análise realizada no primeiro capítulo desse trabalho.

Nesse sentido, faz-se necessário saber como os docentes da instituição percebem a própria importância da Pedagogia no desenvolvimento das funções da escola, o que ainda se torna mais interessante pelo fato de apenas 4 deles alegarem possuir algum conhecimento sobre a Alternância antes de lá ingressarem. A possibilidade de adentrar nesse debate foi propiciada pelo encontro de formação já citado nas páginas anteriores. Através da análise de conteúdo, chegou-se a confecção do seguinte quadro:

Formas como a Pedagogia da Alternância ajuda a escola a alcançar o seu objetivo formativo. – Docentes do CEFFA 2013	
Respostas dos docentes	Número de Docentes
Por meio de seus instrumentos.	6
Por meio do trabalho transdisciplinar	2
Por meio do trabalho adaptado à realidade do aluno.	2
Dando ênfase às boas práticas administrativas e agropecuárias.	1
Por meio da sua implementação efetiva.	1
Ainda é o início do trabalho da escola	1
Total de docentes	13

Tabela 14: Pedagogia da Alternância e objetivo formativo do CEFFA - Docentes.

Fonte: Dados do autor

A partir do conteúdo exposto acima, percebe-se o destaque dado pelos docentes aos instrumentos formativos (ferramentas) específicos da Pedagogia. Nesse sentido, a chamada “Semana Inversa”, ainda que não tenha sido citada explicitamente por todos os 6 professores, parece estar no âmago desse posicionamento, por dois motivos. Em primeiro lugar, por possibilitar que o jovem aluno continue desempenhando as suas atividades de trabalho junto as suas famílias. E, em segundo lugar, por fazer com que a família seja, nas palavras de um docente, “um agente educador” da escola. Ou seja, para eles, os momentos em que os alunos ficam com a sua família são importantes para a formação acadêmica do mesmo, que, além de continuar aprendendo com os pais, leva o que apreendeu na escola para as famílias, algo que pode ser claramente percebido na fala de um docente:

[A escola] ajuda dando a possibilidade aos alunos de estudarem e continuarem ajudando em casa, e levando para casa novas vivências e aprendizados (PROFESSORES DO CEFFA, 2013).

Além disso, a colocação abre espaço para dois outros pontos citados pelos monitores, o trabalho transdisciplinar e a preocupação da escola com a realidade do educando. Com relação ao primeiro, ele está na base da organização escolar defendida pela Alternância, que é materializada no Plano de Formação e percebida de maneira mais efetiva no Plano de Estudo. Como já foi dito, esse trabalho tem sido prejudicado pela atuação da Secretaria de Educação, que parece ir contra ao segundo elemento apontado pelos docentes, qual seja, a questão do ensino do CEFFA ser adaptado à realidade do aluno.

Assim, comparando os vários quadros apresentados anteriormente, percebe-se que, para os docentes, a realidade do aluno ainda é rural, mesmo que em transformação, e que há um comprometimento pedagógico com uma formação técnica. Tal constatação permite afirmar que a preocupação com um ensino adequado ao contexto em que o aluno está inserido, não pressupõe uma diminuição de conteúdo, semelhante ao que foi feito em escolas rurais ao longo da história, como afirmam os autores ligados ao Movimento de Educação do Campo (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2008). Esse fato é importante, já que a análise, até aqui feita, poderia ter causado a impressão de que a formação da escola, ao valorizar, por exemplo, a melhoria na qualidade de vida dos educandos, estaria mais preocupada com a transmissão de valores do que com a própria construção do conhecimento.

Fato semelhante foi percebido na análise de uma instituição escolar desenvolvida por Antonio Flávio Moreira e Regina Celi da Cunha (MOREIRA e CUNHA, 2011, p. 259-288). Ao se debruçarem sobre uma escola do Rio de Janeiro, onde os alunos estudam em período integral e a direção procura valorizar sua realidade, os autores percebem que ela estava preocupada em transmitir uma visão de mundo desarticulada dos conteúdos que são ensinados pelos docentes. Por meio de um conjunto de materiais produzidos pelos profissionais que atuavam na escola, os pesquisadores destacaram que a fala da escola produz, ou melhor, reproduz a situação econômica e social que ela pretende combater. Ou seja, os professores abrem mão de suas aulas e do conteúdo que haviam planejado para fazer o trabalho de autoestima com os alunos, muitas vezes, realizado por meio de atividades lúdicas. Isso faz com que os mesmos fiquem sem acesso a uma formação que possibilitaria o enfrentamento da exclusão social (IDEM).

Não parece ser esse o caso do CEFFA Rei Alberto I e nem o da Pedagogia da Alternância. Ainda que a escola parta de um princípio não conteudista, a própria fala da equipe corrobora essa posição. O discurso majoritário dá a entender que a instituição

está preocupada em oferecer conteúdo aos seus alunos, mas conteúdos que estejam integrados a sua realidade e que possam ser trabalhados por meio dos temas geradores, o que reforça a valorização da transdisciplinaridade.

Contudo, essa posição parece ser a maior virtude e, ao mesmo tempo, o maior desafio enfrentado pelo CEFFA. Afinal, quando se propõe a oferecer tal tipo de ensino, a escola deve estar atenta à realidade de seus educandos. Ou seja, ainda que os docentes tenham conseguido apresentar elementos que qualifiquem a região na qual a escola está inserida, o objetivo formativo pressuporia uma série de mecanismos que ajudassem na construção desse diagnóstico. Afinal, como cumprir o propósito institucional de “atender as necessidades dos jovens” se a escola não tem uma forma de analisá-la. Sem isso, parece que a fala docente, em longo prazo, poderá ser classificada, segundo Bourdieu, como *habitus*, ou seja, uma prática já enraizada do grupo, mas desprovida de maiores reflexões (ORTIZ, 1984, p. 80-81).

Nos dois anos de observação participante, a maior tentativa de se estabelecer o diagnóstico esteve presente nos, recém criados, temas de Planos de Estudo das turmas do 1º Ano dos Cursos Técnicos de Administração e Agropecuária⁶⁰. Justamente, buscando entender melhor o perfil dos alunos, os professores decidiram por abordagens que possibilitassem recolher dados sociais, culturais e econômicos dos jovens ingressos. Da mesma forma, também se deu espaço, principalmente na primeira pesquisa, para que eles pudessem falar da expectativa que possuíam com relação à escola. Esse debate tem se traduzido na construção de valiosas sínteses, que, inclusive, foram utilizadas nesta pesquisa e são utilizadas por outros pesquisadores que analisam a escola. Entretanto, apesar de todo o seu valor, elas não têm sido debatidas pela equipe docente e nem seu conteúdo tem sido levado em conta para a organização da formação oferecida por cada curso.

Ademais, um outro espaço vital para o entendimento de quais necessidades a escola deve suprir é a pesquisa junto às famílias, consideradas co-formadoras dos alternantes. Assim, as Visitas às Famílias poderiam servir como um instrumento para a recolha de informações, desde que fossem orientadas com esse objetivo. Além disso, a existência de espaços de formação das famílias seria importante para o fomento de um debate coletivo, visando a entender, inclusive, o que está se passando nas comunidades. Por fim, a escola também deveria ouvir seus outros parceiros em busca do entendimento do que eles fazem de fato pela escola, bem como o que a escola faz e poderia fazer por eles.

Destarte, faz-se necessário o entendimento sobre como os “parceiros” citados pelos docentes percebem a escola e o seu relacionamento com ela. A grande questão que orientará o prosseguimento dessa discussão estará centrada na forma como eles assimilam a Pedagogia da Alternância, seus objetivos formativos e as características da realidade local, bem como o papel que exercem nessa formação e as expectativas que possuem sobre ela. Afinal, se existe uma relação de parceria, ela deve, também, visar a atender os interesses de seus interlocutores. Sendo, assim, achou-se por bem prosseguir o trabalho por meio de análise dos principais parceiros da escola, indicados pelos monitores, dando continuidade a discussão sobre a atuação do CEFFA e desses agentes no desenvolvimento do meio.

⁶⁰ Com relação ao Curso de Administração: O Jovem Rural e a Pedagogia da Alternância, no primeiro bimestre, e Organizações Sociais da Comunidade, no segundo. No caso do Curso de Agropecuária: o mesmo tema do Curso de Administração, no primeiro bimestre, e Organização dos pequenos produtores, no caso do segundo.

CAPÍTULO IV - OS PARCEIROS DO CEFFA REI ALBERTO I: ATORES DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO COLETIVO?

“(...) a definição de parceria do CEFFA é compartilhar um mesmo projeto, um projeto construído, um projeto negociado, um projeto onde cada um tem seu lugar, onde cada um guarda o seu lugar. A parceria é saber reconhecer que o outro é complementar e que o resultado da soma dos atores pode servir ao projeto que foi coletivamente construído.” (Christian Tanton, Diretor do Centro Pedagógico das Casas Familiares Rurais)

4.1 – A Importância das Parcerias na Mediação da Construção de um Projeto de Desenvolvimento do Meio.

A epígrafe acima foi retirada de um dos textos presentes na coletânea produzida pela UNEFAB, em 1999, por apresentar uma visão muito interessante do conceito de parceria. Segundo o autor, as relações de parceria de um CEFFA passam pela construção de um projeto coletivo, que respeite as especificidades de cada um dos envolvidos (TANTON, 1999, p.100). Essa tarefa torna mister a construção de canais de diálogo entre os participantes desse processo, já que ele deve ser negociado, levando em conta o interesse de cada ator social. Parece que a visão do autor, agente social do movimento da Alternância, corrobora a posição que o CEFFA deve se assumir enquanto um mediador na construção de um projeto desenvolvimento.

Essas reflexões se adéquam à proposta de análise da ação dos “mediadores” utilizada por Delma Pessanha Neves, no que diz respeito ao desenvolvimento social. A partir de uma perspectiva que valoriza a complexidade social, ela propõe romper com a construção de uma análise dicotômica, marcada pelo confronto de pólos totalmente opostos, tais como, por exemplo, Estado e sociedade civil. Para tal, a autora debruça-se sobre a sociedade, atentando para processos dinâmicos, caracterizados pela existência de diferentes ordenamentos sociais, muitas vezes, em conflito (NEVES, 2008, p. 23). Diante dessa premissa, a autora entende como funções de uma instituição mediadora:

(...) ações de indivíduos dotados de posição ou função, segundo atribuições defendidas em específicos campos de significação; interdependências entre o pontual e o universal. Ela [a instituição mediadora] realça as condições de interconexão tanto entre segmentos como universos sociais; contribui intencionalmente na reordenação e transformação da vida social; torna viável as condições de representação política; problematiza o paroquialismo (...) (NEVES, 2008, p.31).

Nota-se, então, que a análise de tais instituições deve levar em consideração as relações construídas entre os agentes que se colocam como mediadores e os membros que deveriam ser mediados. Ainda segundo a autora, deve-se atentar para como, por

meio da mediação, os agentes procuram construir, um projeto de ação, rumo a uma nova realidade social.

A caracterização enquanto “agente do desenvolvimento” passa pelo estudo da capacidade desses atores de dialogar e de mobilizar os mediados, que, reconhecendo a autoridade do mediador, organizar-se-iam junto a ele para a transformação do objetivo traçado (IDEM, p.35). A mobilização, por sua vez, prescinde da construção de crenças comuns entre os membros dessa relação, algo que é fruto de um trabalho “educativo (...) (ou senão) pedagógico destinado a mudar comportamentos e visões de mundo” (IDEM, p. 36).

Pelo que foi demonstrado ao longo deste trabalho, o CEFFA Rei Alberto I não possui um discurso bem estruturado sobre seu próprio plano educativo. Contudo, pela análise feita com os docentes, percebe-se a importância da formação técnica e profissional na constituição da proposta, ainda muito incipiente e dispersa, de “desenvolvimento do meio” da unidade escolar. A falta de clareza do projeto, bem como da forma como os docentes devem atuar na sua construção, faz com que o colégio enfrente dificuldades na sua ação enquanto mediador.

Toda essa situação, por sua vez, pode comprometer a relação da instituição com seus parceiros formativos. Afinal, se os próprios docentes possuem dificuldades para definir um caminho para a formação escolar, pode-se presumir que seus interlocutores também fiquem desorientados quanto ao seu papel. Tal fenômeno pode ser agravado pelo distanciamento da escola das comunidades locais, o que faz com a equipe do CEFFA não saiba das necessidades do público que atende e que este não conheça os problemas enfrentados pela instituição.

Assim sendo, este capítulo apresenta como hipóteses, em primeiro lugar, que os parceiros citados pela escola possuem pouco conhecimento sobre a proposta da Pedagogia da Alternância; em segundo lugar, acredita-se que eles não tenham sido informados sobre as expectativas da escola quanto a sua ação na “parceria”; e, por fim, a unidade escolar não possui mecanismos que possibilitem uma reflexão sobre as demandas dos parceiros, o que, conseqüentemente, prejudica a relação da escola com os mesmos. Todo esse cenário faz com que o CEFFA Rei Alberto I tenha dificuldades de potencializar as suas ações enquanto agente de desenvolvimento local.

Para a comprovação dessas ideias, procurou-se entrar em contato com os parceiros identificados pelos docentes no capítulo anterior, com o intuito de avaliar a “parceria” existente e identificar outros elementos importantes para a construção de uma ação conjunta. A tentativa de entender a noção de desenvolvimento presente em cada um deles mereceu enorme atenção, já que se trata de uma questão importante para a Pedagogia da Alternância.

Para alcançar os objetivos, usou-se, novamente, como metodologia a análise de conteúdo de Bardin sobre dois conjuntos de materiais. O primeiro deles se refere a textos oficiais e bibliográficos produzidos por algumas instituições parceiras, como a Secretaria de Estado e Educação do Estado do Rio de Janeiro, SEEDUC, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, o SENAR. No que se refere à Secretaria de Educação, documentos legais produzidos por ela, como resposta e pareceres a processos criados pela escola e as resoluções sobre a Alternância foram selecionados. Já no tocante ao Serviço de Aprendizagem Rural, o trabalho se concentrou sobre as informações disponibilizadas no site da instituição e sobre materiais formativos entregues aos alunos do CEFFA. Finalmente, deve se esclarecer que essa opção se fez necessária devido à impossibilidade da realização de entrevistas com representantes dessas instituições.

O segundo corpus de análise se concentrou sobre as entrevistas realizadas com os representantes das demais instituições citadas pelos docentes: as Associações Locais e de Pais do CEFFA; o Instituto Bélgica-Nova Friburgo, IBELGA; o Laboratório Integrado de Análises Ambientais, LIAAM; e a Empresa Brasileira de Pesquisa em Agropecuária, EMBRAPA; seguindo-se a metodologia defendida por Fredrick Barth. DE acordo com o autor, para análise antropológica de uma sociedade, o pesquisador pode concentrar-se sobre o que ele chama de “*estrelas de primeira grandeza*”. Para ele, essas estrelas são indivíduos que podem, pela sua posição e/ou atuação em um grupamento social, ser consideradas importantes para o entendimento das práticas sociais vigentes (BARTH, 1978, p.166).

Essa posição fez com que as entrevistas fossem realizadas com pessoas de destaque de cada uma dessas instituições, como por exemplo, coordenadores e membros da diretoria. No caso das Associações de Produtores, quando possível, tentou-se conversar com agentes que tenham ou tivessem tido, parentes próximos estudando no CEFFA, justamente, por entender que eles teriam mais condições de avaliar a relação e precisar melhor outros aspectos relativos à Pedagogia.

Por fim, na execução das entrevistas e na construção do texto, levou-se em conta o que John Baugh (1979) chamou de “*etnosensibilidade*” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 113), ou seja, uma respeitosa consciência etnográfica do pesquisador junto as suas fontes. Tendo em mente que as entrevistas assumem, muitas vezes, tons de uma conversa em que muitos assuntos sigilosos são expostos, procurou-se preservar ao máximo a identidade dos entrevistados. Dessa forma, na etnografia realizada aqui, optou-se por não citar literalmente, a fala dos agentes locais, tendo em vista o fato de eles possuírem contato com o CEFFA, podendo sofrer constrangimentos por conta das suas declarações, quando o presente trabalho chegar ao seu término e for disponibilizado aos membros da equipe escolar.

Porquanto, procurando seguir essas recomendações teórico-metodológicas, passa-se, então, a descrição dos “parceiros” do CEFFA na construção da ação rumo ao desenvolvimento do meio.

4.2 - A Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro.

Com relação à SEEDUC/RJ, seu desconhecimento sobre o funcionamento do CEFFA fica evidente na própria forma como seus membros se referem à escola, principalmente, no momento, muito importante e muitas vezes de tensão, em que o professor ingressa nos quadros da secretaria e precisa fazer a escolha da sua unidade de lotação. Utilizando-se, novamente, do segundo questionário aplicado aos docentes, percebe-se essa situação. Tendo em vista o fato, já levantado no capítulo anterior, que apenas 4 docentes possuíam algum conhecimento da Alternância antes da sua entrada na escola, percebe-se que a própria Secretaria, também, não teve condições de fornecer maiores informações para os profissionais que lá iriam atuar. Um professor relatou a seguinte situação vivenciada, por conta da escolha e posse da sua segunda matrícula como servidor:

Eu já tinha uma matrícula na SEEDUC, na Serrana II, e soube da existência de uma escola, “diferente, boa, a minha cara, só que longe, mas que tem kombi” (palavras da funcionária da secretaria de educação) (PROFESSOR C, 2013).

Dessa forma, ainda que a funcionária possa ter tido boa intenção em ajudar o docente a se alocar, ou resolver um problema da Secretaria de alocação de profissionais, fica claro o seu desconhecimento sobre a escola diferente, que fica longe do centro urbano. Ademais, a questão da distância, outro fator que podia ser visto pelo órgão como uma grande dificuldade para o ingresso de professores, era, para a servidora resolvida pela “Kombi”, um transporte fornecido pelo IBELGA.

Da mesma maneira, nenhuma informação foi dada aos docentes sobre os cursos técnicos oferecidos pela escola. Eles foram alocados no CEFFA pela especificidade do seu concurso e pela falta de vagas em outras unidades da Região Serrana do estado. Ainda que todos eles afirmem e demonstrem no seu cotidiano grande entrosamento com a proposta da escola, se não houvesse essa identificação ou interesse em permanecer ali, a saída da escola significaria o abandono do concurso, e, conseqüentemente, do seu emprego. Tudo isso, novamente, remete à questão do apoio da SEEDUC ao CEFFA e às próprias escolas do campo, que não possuem nenhum sistema que permita uma seleção diferenciada dos seus profissionais.

Ademais, diante do, no mínimo, precário reconhecimento das especificidades da Pedagogia da Alternância e de todo o imbróglcio criado pela aplicação do SAERJ, foi aberto, pelo CEFFA, em 2012, um processo, que tinha como proposta a retomada de um debate com a SEEDUC que, segundo os docentes e a direção da escola, teria se iniciado com a visita do Secretário de Educação à escola, no ano de 2011(CEFFA REI ALBERTO I, 2012). Segundo essa documentação, a principal demanda da unidade de ensino é:

No entendimento dessa Unidade, seria necessária a configuração de um grupo de trabalho que estude essa realidade e proponha uma resolução que regularize, discipline e estabeleça parâmetros para a aplicação da Educação do Campo por Alternância (Pedagogia da Alternância) no âmbito da Secretaria de Estado e Educação, regulamentando essa modalidade no Estado do Rio de Janeiro, tendo por base a legislação existente (IDEM, p. 1).

Deve-se, aí, notar que o CEFFA solicita a participação na criação de uma legislação específica para Alternância no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, o que traria uma maior segurança ao prosseguimento do trabalho pedagógico. Tal amparo legal é importante, também, já que, em cada troca de governo, sempre se faz necessário um novo esclarecimento sobre o funcionamento da escola. Nesse sentido, o primeiro item do documento a ser destacado é:

Assegurar a existência e o funcionamento de um CEFFA, com todas as suas especificidades, na estrutura da Secretaria de Estado e Educação como unidade de ensino apropriada para a Educação do Campo, para além do reconhecimento legal. Do mesmo modo, garantir a formação, a partir de Currículo Integrado, de nível médio e profissional, oferecida por essa instituição a estudantes oriundos da agricultura familiar (IDEM, p.2).

Ademais, outro aspecto, profundamente ligado ao primeiro, está no reconhecimento da “autonomia de construção curricular” que deveria ser pautado no Plano de Formação de cada grupo em formação e não no Currículo Mínimo. O motivo alegado para essa posição é que, na visão do CEFFA, o sistema de organização curricular da Secretaria “limita [sua] ação pedagógica”, que se baseia na inter e transdisciplinaridade, a partir de um tema gerador, que aborda a realidade dos alunos (IDEM, p.2-3). A escola, então, ratifica um dos principais instrumentos da Alternância,

o Plano de Estudo, que também é lembrado como um elemento fundamental no seu processo avaliativo.

Por fim, o documento ainda faz outras duas solicitações importantes. A primeira se refere à necessidade de se criar algum mecanismo que possibilite a ampliação da carga horária docente, para a realização de atividades específicas da Pedagogia da Alternância, tais como a correção do Caderno de Acompanhamento, a realização das Visitas às Famílias e ao acompanhamento dos Projetos Profissionais. Já a segunda está relacionada ao próprio sistema de matrícula, que hoje não favorece os alunos das áreas rurais. Segundo o CEFFA, a situação ocorre pelo fato de esse sistema ser feito pela internet, levando em consideração o endereço postal como critério para alocação dos alunos na escola mais próxima. A questão é que, como vários alunos da zona rural não possuem endereço postal e, por isso, têm que recorrer ao código geral da cidade, sua inscrição é realizada em unidades de ensino distantes de sua moradia (IDEM, p.3).

Destarte, diante das alegações, que foram balizadas ainda por uma série de documentos anexados, como pareceres e outras resoluções nacionais sobre a Educação do Campo, os CEFFAs e/ou a Pedagogia da Alternância, e o próprio Projeto Pedagógico da Escola, o documento seguiu por vários setores dentro da Secretaria de Educação, retornando a escola dois anos depois, ou seja, em 2014.

Na visão do órgão, a principal demanda solicitada pela escola não se aplicaria, visto que ela já havia recebido visitas de equipes oficiais para que se tratasse o tema. Além disso, a Secretaria também alega que: foi criado um espaço institucional, por meio digital, para que os docentes da rede expusessem suas questões na aplicação do “Currículo Mínimo”; e foi cumprida uma das demandas dos docentes, no que diz respeito ao aumento da carga horária, por meio da implementação da Gratificação por Encargos Especiais, já mencionada, anteriormente, neste trabalho.

Contudo, não se pode negar a existência de alguns avanços com relação à comunicação com a SEEDUC. Ao longo do ano, alguns professores tiveram a oportunidade de ter encontros com membros da equipe pedagógica, no Rio de Janeiro, para a discussão de grade de disciplinas para os dois cursos técnicos. Ainda que a discussão tenha sido com outras escolas, na tentativa de unificar uma matriz para realidades distintas, os professores voltaram com a promessa de que o governo trabalharia para que fosse criada uma legislação que amparasse a Pedagogia da Alternância. Enfim, dessa parceria, até o presente momento, a escola tem os recursos, principalmente no que diz respeito ao custeio dos docentes e duas grandes promessas: a de realização de uma obra que melhore a estrutura atual e de uma legislação que garanta que, ao menos, a Alternância seja, não somente autorizada, mas reconhecida como uma prática educacional em esfera estadual.

Nesse sentido, em janeiro de 2015, foi publicada uma resolução que trata das orientações curriculares para o Ensino Médio, destacando uma seção específica para o “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Campo”. Essa legislação não somente reconhece elementos importantes e específicos das escolas do campo, como procura valorizar e resgatar as “identidades e práticas dos sujeitos” atendidos por ela, para que “possam assumir sua posição como protagonistas de um projeto social global”, em que o mundo rural estabeleça uma relação de complementaridade com o mundo urbano (RIO DE JANEIRO, 2015).

Ademais, essa seção abre possibilidade de a Pedagogia da Alternância ser adotada como proposta pedagógica das escolas do campo:

Em atendimento à demanda regional, que deve ser consonante com a vocação, a capacidade institucional e os objetivos da unidade escolar, a Pedagogia da Alternância caracteriza-se como método

potencializador dos interesses formativos inerentes ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (IDEM).

Tal medida pode ser um marco na relação da SEEDUC com o CEFFA, ainda que, no presente momento, não se possa fazer maiores reflexões, já que a própria resolução informa que ainda haverá outra que legislação que fará a normatização operacional da Pedagogia. Por hora, a ausência de legalização pode gerar uma maior autonomia para o funcionamento do CEFFA Rei Alberto I, pois prevê que, enquanto ela não seja feita, a unidade escolar que adota a Pedagogia deverá ser regida por seu Projeto Político Pedagógico vigente. Como essa escola é a única que adota a Alternância, espera-se que ela tenha a liberdade necessária para a execução das suas atividades.

4.3 - O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

O serviço nacional de aprendizagem rural, o SENAR, estabeleceu uma “parceria” com o CEFFA Rei Alberto I há 2 anos, quando a escola passou a abrigar e oferecer a seus alunos e a demais interessados os cursos trazidos pela instituição. Criado em 23 de dezembro de 1991, seguindo os mesmos moldes do SENAI e do SENAC, o SENAR, entidade privada, paraestatal e mantida pela classe patronal rural, está vinculado ao Conselho de Agricultura e Pecuária do Brasil (PINTO, GOMES e FIÙZA, 2006, p.105) ⁶¹. No Estado do Rio de Janeiro esse órgão é ligado à Federação de Agricultura, Pecuária e Pesca, tendo atuação formação dos agricultores há mais de 10 anos ⁶².

Tal parceria foi firmada pela direção do CEFFA, sem uma prévia discussão com os professores, inclusive com aqueles diretamente envolvidos com as disciplinas técnicas do curso de agropecuária. Essa situação faz com que as capacitações oferecidas pelo SENAR não tenham articulação com o que está sendo tratado nas aulas e com o próprio cotidiano do CEFFA. Em certos momentos, observou-se a presença do funcionário da instituição, muitas vezes no final do expediente, quando já não havia, ou eram poucos, docentes na escola, interagindo diretamente com o diretor responsável pelo ensino profissional.

Durante a observação participante, notou-se que os cursos são oferecidos de acordo com as proposta do SENAR, não havendo uma análise, ao menos coletiva, sobre as necessidades dos mesmos para a formação do aluno. Eles são realizados nas semanas em que os alunos estão em alternância e contam como hora de estágio para os mesmos. Ao longo da pesquisa, chegou-se a presenciar certos debates sobre o assunto, ainda que não compartilhado por toda a equipe docente. Em um deles, um dos membros da direção, ao ser questionado sobre a motivação da parceria, afirmou que o órgão chegou à escola via Secretaria de Educação.

Infelizmente, não se conseguiu, ao longo do tempo de execução da tese, a realização de entrevistas seja com o coordenador regional, seja com os professores que ministraram os cursos. Contudo, teve-se acesso a alguns materiais que foram disponibilizados para os alunos. Deles, destaca-se, aqui, o manual intitulado *Empreender no Campo* (SENAR, 2012), apostila com cerca de 100 páginas, composta por textos informativos e exercícios, permeada por uma visão personalista do

⁶¹ Ver também o site da instituição: <http://www.senar.org.br/quem-somos>. Data de acesso: 12/11/2014.

⁶² Ver <http://sistemafaerj.com.br/senar-rio/>. Data de acesso: 12/11/2014.

desenvolvimento da agricultura (IDEM, p.3). Algo, também percebido no trecho abaixo, quando se trata de “poder pessoal”, expressão recorrente no material.

Ele é individual, é da pessoa –e somente dela – e está dentro de cada um; não pode ser transferido para outras pessoas e, portanto, não pode ser atribuído nem distribuído a alguém. Está baseado em características de personalidade: no conjunto de experiências e vivências; no autoconhecimento e no desenvolvimento pessoal, na energia vital, nas motivações, na criatividade, na capacidade de enfrentar desafios, na assertividade, na intuição, etc. (IDEM, p. 94).

O conceito, com concepção individualista, é relacionado, claramente, ao crescimento da produção agrícola e se baseia “no desempenho expresso pela pessoa”, associando seu comportamento a “competências treinadas”, apreendidas no material, para a ação no campo (IDEM, p. 9). Essa ação é claramente relacionada às demandas do mercado, ao atendimento das “necessidades de um cliente” (IDEM, p. 10). Preocupações com as necessidades do produtor e sua organização são eclipsadas diante de informações sobre melhor organização dos trabalhadores e da redução do custo da produção. Ainda que se reconheça uma preocupação em diminuir o êxodo da juventude do campo, parece difícil acreditar que, por meio dos conhecimentos disseminados ali, o jovem se torne, “ao dominar as relações de trabalho”, um “agente do seu próprio destino” (IDEM). Afinal, o seu destino e o da sua propriedade estão nas mãos do mercado, ou seja, nas possibilidades apresentadas para o desenvolvimento de um negócio, algo que parece destoar da visão de desenvolvimento pensada pela UNEFAB.

Além disso, percebe-se, por meio de uma análise do conteúdo do próprio site da instituição, que a questão do “desenvolvimento”, adjetivado ou não, não aparece nem como um dos princípios que norteiam a sua ação formadora⁶³. Nesse sentido, ainda que se tenham visto, por um lado, programas e cartilhas nas quais se expressa uma preocupação com a saúde do trabalhador rural, como por exemplo, o incentivo à utilização do EPI, por outro, não se assiste nenhuma orientação à práticas agrícolas sem o uso de agroquímicos⁶⁴.

Ademais, a análise aqui desenvolvida vem a corroborar, em parte, a posição de Neide Pinto, Silvana Gomes e Ana Fiúza, sobre a forma como o órgão vê o ambiente rural e, consecutivamente, como organiza o seu processo formativo (PINTO, GOMES e FIÚZA, 2006, p.99-122). Na visão das autoras, o SENAR tem uma percepção ainda pouco dinâmica sobre o rural, entendendo-o como dicotômico em relação ao ambiente urbano. Desse modo, a formação oferecida carece de um olhar multifuncional sobre a agricultura. Nas palavras das autoras:

Se antes a perspectiva de geração de renda centrava-se na produção agrícola de uma forma geral, agora a possibilidade de geração de renda coloca-se na própria ressignificação da agricultura, não mais tão produtiva, mas uma agricultura com múltiplas funções, que possa ser também lazer, turismo, saúde, etc. (IDEM, p. 104).

Por meio de uma pesquisa no site do SENAR, realmente percebe-se que o material disponibilizado em PDF para consulta é todo voltado à produção agropecuária tida como “convencional”. Contudo, também se pode notar que existem, agora, programas mais atentos à nova realidade, como por exemplo, o Curso em Turismo

⁶³ Ver <http://www.senar.org.br/principios>, Data de acesso: 13/11/2014.

⁶⁴ Aqui, toma-se como exemplo a cartilha intitulada: *Trabalhador na Aplicação de Agrotóxicos*. Disponível no link: http://www.senar.org.br/sites/default/files/ep_aplicacao_de_agrotoxico_2014.pdf.

Rural⁶⁵. Concorde-se, pois, em parte, com a análise das autoras, pelo fato os cursos não estarem disponíveis em todos os Estados do Brasil, como por exemplo, no Estado do Rio de Janeiro, onde se situa o CEFFA. Aqui, os cursos oferecidos continuam a carregar o “enfoque produtivista” (PINTO, GOMES e FIÚZA, 2006, p.120).

Ante ao que foi exposto, no que diz respeito à “parceria”, não há nenhuma ação de integração entre os parceiros, em que se consiga planejar a inserção do SENAR de forma dialógica na formação oferecida pela escola. Aliás, ainda é possível deduzir que o caminho formativo pensado pela escola, hoje, no ano de 2014, seja, em muitos casos, o oposto do que é proposto por seu comparte. Um exemplo dessa situação pode ser percebido na própria introdução do ensino de agroecologia no CEFFA, uma decisão coletiva dos docentes, ratificada pela direção geral, que parece ir de encontro à ideologia ainda fortemente produtivista do Serviço de Aprendizagem.

4.4 - As Associações “Parceiras” do CEFFA Rei Alberto I.

Segundo a literatura até então analisada e os questionários aplicados a equipe docente, os pais dos alunos e a “comunidade” são vistas como um dos principais parceiros do CEFFA. Portanto, procurou-se entender como esses agentes sociais avaliam a relação da escola com a região. Tomando como base a metodologia de Barth, já anunciada no início do capítulo, buscou-se encontrar as “estrelas” da pesquisa em dois grupos de instituições: na Associação de Pais do CEFFA que, na teoria, abrigaria os indivíduos mais representativos e atuantes na escola; e nas associações locais de moradores e/ou pequenos produtores existentes na região circunvizinha.

Torna-se mister, então, esclarecer outro recorte feito na pesquisa que não contou, em sua análise, com os agentes de duas comunidades mais distantes: Campinas e Dona Mariana, pertencentes ao Município de Sumidouro. Essa opção se baseou na distância que separa as localidades das demais atendidas pelo colégio, o que, por si só, já faz com que o contato seja muito menor com a equipe docente e com a própria Pedagogia da Alternância. Ademais, a presença sistemática de um contingente significativo de alunos desses bairros rurais é algo ainda recente na história do CEFFA, tendo seu início no ano de 2012, situação diversa das demais que são atendidas, pelo Ensino Médio, desde 2002. Por fim, fundamenta-se, também, em outras duas outras questões que tornam essas comunidades singulares: há inexistência de qualquer experiência associativa em Campinas; e a ausência total de contato da equipe educativa com a diretoria da Associação existente em Mariana. Logo, permitiu-se a presunção de que caberia uma outra pesquisa com essa região, que ainda se encontra historicamente menos relacionada aos assuntos do CEFFA e de sua proposta educacional.

Em vista disso, foram entrevistados um membro da diretoria de cada uma das associações dos seguintes bairros rurais: Santa Cruz, Centenário e Jaborandi; Baixada de Salinas, Fazenda Campestre e Três Picos; Salinas; São Lourenço; Conquista; Rio Grande; e Barracão dos Mendes. A única exceção se deu na comunidade do Rio Grande, pois já havia sido entrevistado um representante do Conselho dos Dirigentes das Organizações de Agricultores Familiares de Nova Friburgo, COMRURAL, que, também, é dessa localidade. Cabe ressaltar que todas as organizações locais ganharam ainda maior destaque social, nos últimos anos, principalmente, após a tragédia ambiental de janeiro de 2011. Tal situação se explica, sobretudo, pela necessidade que

⁶⁵ Ver <http://www.senar.org.br/curso/trabalhador-em-turismo-rural-oportunidade-de-negocios>. Data de acesso 12/11/2014.

os produtores tiveram de se associar para acessar os recursos de programas públicos para a agricultura familiar.

As entrevistas foram feitas segundo um roteiro, um questionário aberto, e gravadas, com a autorização prévia dos entrevistados, para que as informações pudessem, depois, ser analisadas, segundo a metodologia da análise de conteúdo de Bardin.

No que diz respeito às associações de Produtores e Moradores de Santa Cruz, Centenário e Jaborandi, entrevistou-se um membro que faz parte da diretoria e que atua junto à escola, desde a sua fundação, em 1994. Segundo ele, o CEFFA foi um dos marcos para o “desenvolvimento da região”. Ele destaca, em primeiro lugar, a formação acadêmica oferecida pela unidade escolar, já que, por exemplo, por meio dela, houve uma melhora na linguagem formal. Da mesma forma, também aponta a importância da escola na construção de uma responsabilidade ambiental e social. No primeiro aspecto, aponta para o debate sobre o uso de agrotóxicos. Já com relação ao segundo elemento, chama atenção para a interação entre os estudantes da escola e a comunidade, citando o fato de alunos e ex-alunos participarem das políticas públicas juntamente com a associação local, como no Programa de Aquisição de Alimentos, que possibilita o fornecimento de produtos para a Cooperativa Nacional de Alimentos, CONAB.

Portanto, o entrevistado não somente percebe a escola como parceira, como lembra várias situações em que ambas as instituições atuam de maneira conjunta para a resolução de suas demandas. Ele conseguiu enumerar três desses momentos. O primeiro caso foi a luta pela internet na região, por volta de dez anos atrás, quando a instalação da conexão na escola abriu caminho para que fosse expandida a outros moradores. O segundo episódio foi a obtenção de fundos para o pagamento de docentes, por meio de rifas e jantares, quando o Ensino Médio se encontrava sem convênio com a Secretaria Estadual de Educação. E o último acontecimento, quando, no ano de 2011, o IBELGA pediu ajuda à associação para pressionar o prefeito a aumentar seu repasse de verbas.

A questão é que esses exemplos, principalmente o último, demonstram a forma como os agentes locais percebem o CEFFA. Nesse sentido, ao ser chamado pela ONG a atuar junto ao poder público municipal, o agente está agindo de acordo com a demanda daquela instituição e não do CEFFA, principalmente, o do Ensino Médio, que não tem nenhuma relação com a prefeitura. Como se observará mais adiante, a falta de clareza sobre as divisões existentes na escola parecem ser nocivas a própria relação dela com os sujeitos sociais circunvizinhos.

Pôde-se notar que esse agente local compreende o funcionamento da escola e a sua proposta metodológica, justamente por valorizar a troca de conhecimentos entre ela e a comunidade. Ele cobra e valoriza os momentos em que os alunos fazem apresentações na associação, por serem espaços de debate com os produtores. Na sua visão, os demais elementos da associação já sabem que a alternância é mais do que o aluno ficar uma semana em casa e que o CEFFA é reconhecido como uma instituição importante. Por fim, ele deixou transparecer que a escola poderia tentar ajudar em outro problema local mais recente, a falta de água em algumas localidades, que, segundo ele, passa por uma necessidade de orientação dos moradores quanto ao uso e a preservação dos bens naturais.

A necessidade de melhoria na relação da escola com a comunidade pode ser percebida na entrevista com o representante da Associação de Agricultores Familiares de Baixada de Salinas, Fazenda Campestre e Três Picos. Segundo o membro da diretoria, que participa da instituição desde a sua fundação, no ano de 1998, não se presenciou ou soube de um momento formal ou informal em que a escola fizesse, junto à associação, qualquer tipo de avaliação da relação ali existente. Para ele, o CEFFA, por

meio da sua equipe dirigente, deveria fazer-se presente nas reuniões, que acontecem na própria escola, por dois motivos: em primeiro lugar, para conhecer melhor as necessidades, problemas e debates travados pelos seus integrantes, famílias que a escola atende; e, em segundo lugar, para que aquele espaço fosse aproveitado na exposição de suas demandas, inclusive para autoridades do poder público que, frequentemente, estão presentes.

Essa avaliação seria muito importante, já que se trata da associação que, certamente, tem mais contato com o CEFFA e cujos membros tem ou já tiveram familiares estudando na escola. Ademais, cabe lembrar que dois dos seus integrantes pertencem ao quadro de funcionários da escola de Ensino Fundamental e do IBELGA. O último aspecto deve ser levado em consideração, já que as trocas de informação acontecem, segundo o entrevistado, pelo contato diário desses funcionários com o Ensino Médio e não pela associação. Parece ser nesse momento que a “parceira” muitas vezes se dá. A problemática pode ser percebida, por exemplo, quando o entrevistado cita o fato de o diretor do Ensino Médio dar as informações sobre cursos existentes na escola via esses dois funcionários. Assim, o entrevistado destaca que a associação possui um número de vagas reservadas para os cursos oferecidos pelo SENAR, que, na visão dele, são oferecidos pelo CEFFA. Novamente, aqui, percebe-se, certa falta de clareza na comunicação, o que pode comprometer a proposta formativa da escola, já que, como se viu nas páginas anteriores, esses cursos não passam pela equipe docente.

Ainda segundo ele, a comunidade já entende melhor a Pedagogia da Alternância, pelo fato de muitos já serem ex-alunos da escola. Contudo, salienta que deveria haver a formação das famílias, para que elas percebessem melhor o seu papel na escola. Já no que se refere ao tema desenvolvimento, sua percepção não difere daquela colocada pelo representante da Associação de Santa Cruz, destacando a necessidade da preservação ambiental. Ao mesmo tempo, também, incorpora elementos percebidos no discurso docente, quais sejam: o aumento da tecnologia e a melhoria na qualidade de vida, entendida como acesso a serviços e “direitos” disponíveis nos centros urbanos. Por fim, para o agente social em questão, a escola tem ajudado nesse processo, levando em consideração, por exemplo, o número de jovens, alunos e ex-alunos, que estão presentes nas reuniões da associação e que se mostram preocupados com tais temas.

A questão ambiental também está presente na pauta das demandas da Associação de Moradores de Salinas. Segundo um dos membros da diretoria, atuante há mais de 12 anos nessa instituição, a falta de água na região é um problema no qual a escola poderia agir. Se por um lado ele enaltece o CEFFA por estar preocupado com a realidade local, por outro, aponta a necessidade de a escola atuar na orientação do trabalho do produtor. O entrevistado cita duas necessidades urgentes: a orientação sobre o manejo de “veneno” – palavra raramente utilizada pelos produtores que preferem agrotóxicos e/ou defensivos – e sobre a criação de áreas de preservação nas propriedades.

Com relação ao primeiro ponto, ao longo da pesquisa se pode presenciar que o assunto se fez presente em algumas reuniões da associação em questão, sendo, pois, uma demanda já consolidada em uma área caracterizada pela produção agrícola. Afinal, segundo o próprio entrevistado, a região de Salinas, em comparação com as áreas das outras associações citadas, é composta, na sua maioria, por produtores. Essa visão parece ser correta, tendo em vista a existência de um grande número de estabelecimentos comerciais, em Santa Cruz, e o desenvolvimento do setor de serviços, ligado ao turismo, em Três Picos. Possivelmente esteja aí o aspecto que explique a sua cobrança sobre a escola, que, várias vezes, foi chamada de “agrícola” por ele. Daí, ele ressaltar o elemento extensionista da Pedagogia da Alternância, por meio da formação

dos alunos, que, segundo ele, seriam ouvidos pelas suas famílias, ao contrário do que ocorre com outros agentes “de fora”. Da mesma forma, percebe-se que ele compreende a proposta pedagógica da escola, ao considerar a necessidade da criação de outra escola na região, para os alunos que não fossem “filhos de agricultores.” Contudo, se no primeiro momento, parece que o entrevistado limita a ação da escola ao filho de produtor rural, ao longo da entrevista, torna-se claro que, para ele, a escola deveria ater-se ao jovem que trabalha com a família e que não faz da sessão em casa, um período de ociosidade, o que não ocorre nas famílias ligadas às atividades agrícolas.

A preocupação com as práticas agropecuárias se faz presente na própria noção de desenvolvimento pensada pelo entrevistado. Muito menos angustiado com a questão dos serviços em uma perspectiva comparada com os centros urbanos, ele já associa o termo à agregação de valor à produção e à organização dos produtores para a realização de uma venda direta, que dispense o atravessador. Novamente aqui, o membro da associação entende que a escola poderia ajudar no debate e no aparelhamento desses produtores. Já com relação ao segundo ponto, a necessidade de áreas de preservação é uma inquietação bem mais recente, devido à escassez de água percebida nos anos de 2013 e 2014. Isso fez com que, pela primeira vez, em muitos anos, a população ficasse sem condições de irrigar a sua produção. Como a região foi perdendo várias nascentes por conta da ocupação de áreas para pastagens e lavouras, o entrevistado já percebe a urgência em se proteger os mananciais existentes ali, contando, também, com a escola para auxiliá-lo.

Ademais, novamente aqui, foi relatado que, em nenhum momento, ele se lembra de ter presenciado ou participado de uma situação em que algum membro da escola – excetuando o entrevistador – tenha feito uma conversa formal ou informal sobre as necessidades da comunidade. Segundo ele, um espaço para isso poderia ser a própria reunião da Associação que, segundo ele, estaria sempre de portas abertas para os professores e alunos. Por fim, ressalta o fato de alguns egressos do CEFFA participarem das assembleias, ainda que não da forma desejada, já que, apenas um é considerado, de fato, atuante, ocupando a função de secretário. Ele lamenta o fato, acreditando que eles, por possuírem uma formação escolar superior às gerações anteriores, poderiam ajudar a associação a “pensar para frente”, ou seja, trazer novas ideias.

A mesma impressão sobre a relação aqui discutida é constatada na entrevista realizada com um dos membros da diretoria da Associação de Produtores de São Lourenço. Segundo o entrevistado, ele, que há mais três anos é figura ativa naquela instituição, não viu momentos em que representantes da escola tenham ido à Associação, ou vice-versa, para que se tratassem das necessidades de cada um. De acordo com suas informações, a própria rotina de tarefas dos professores e dos produtores faz com que essa troca seja difícil. Ele percebe, então, a reunião de pais como o principal momento em que o produtor vai à escola, mas para tratar de assuntos referentes ao seu filho, o que dificulta que sejam abordados outros temas. Da mesma forma, é interessante notar que as próprias Visitas às Famílias, apesar de serem citadas e valorizadas, pelo membro da associação, como um diferencial da escola, não são apontadas como um momento onde ocorre essa troca.

Dentre as demandas dos produtores, que se podem perceber na entrevista, merecem destaque o melhor entendimento dos trâmites para o acesso a políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que garantiriam aos produtores um melhor preço na venda de seus produtos. Para ele, tais políticas associadas à chegada de tratores e melhorias das estradas são fundamentais para o “desenvolvimento” da região. Contudo, entende, também, que as melhores

condições de acesso à localidade estão fazendo com que várias pessoas “de fora” comprem terras lá, o que o incomoda por duas razões: porque está fazendo com que aquela região não seja mais formada por pessoas conhecidas desde a sua infância; e porque elas não se dedicam à agricultura.

Aqui, pode-se perceber uma questão ligada a perda de um traço identitário importante para comunidades rurais, que é a relação social com parentes e outras pessoas que, pelo contato e proximidade geográfica, são tidos como parte da família. Situação análoga foi percebida por John Comerford, em seu trabalho com comunidades rurais. Ao longo das conversas com os habitantes da “roça”, ele percebeu a preocupação dos agentes sociais em identificar e estabelecer laços de parentesco. Tal condição está arrolada a uma forma de relacionamento importante para as comunidades, classificada como “território de parentesco”, marcado por uma rede de intimidade, de responsabilidades e de confiança mútua (COMERFORD, 2003, p. 30-40). Entende-se, assim, porque a chegada de pessoas estranhas causa tamanha preocupação.

Ademais, outro aspecto que tem preocupado o entrevistado é o fato de os jovens não quererem permanecer na agricultura. Ele percebe que o aumento do grau de escolaridade, inclusive o oferecido pela escola, tem ajudado o jovem a querer mais, ou seja, a não passar pelas “dificuldades” enfrentadas por seus pais. Nesse ponto, percebe-se um dos desafios da escola que, mesmo afirmando ter um ensino que vise atender aos interesses das famílias, pode estar colaborando para que os jovens deixem a agricultura.

Contudo, segundo o entrevistado, a troca de conhecimentos entre o CEFFA e as famílias ocorre, justamente, por meio desses jovens, dos filhos dos produtores que estudam na escola. Citando como exemplo situações ocorridas na sua família, destaca o quanto aprende com seu filho sobre as políticas para o agricultor. Esse aluno o ajuda na própria organização de algumas atividades da associação, algo que é muito valorizado por ele, e que, “infelizmente”, é visto como exceção, já que o número de jovens que se interessam por essa instituição é baixo.

Como sugestão de melhoria dessa relação, o membro da associação e produtor aponta para algo citado nas entrevistas acima, ou seja, para a possibilidade de a escola ir às associações tentar se inteirar “do que está acontecendo”. Nesse sentido, valoriza a Associação como uma instituição que congrega os interesses da comunidade e deixa, já no final da entrevista, transparecer alguns pontos nos quais a escola poderia atuar. Para além da já citada ajuda, na questão do melhor entendimento do funcionamento das políticas públicas, são mencionadas outras duas ações ligadas ao auxílio técnico produtivo e à organização social e econômica dos produtores.

Com relação ao primeiro tópico, faz uma dura crítica aos órgãos de pesquisa e extensão rural que atuam na região, afirmando que eles pedem a ajuda do produtor para seus experimentos, mas que não o atendem nas suas necessidades, afirmando, por exemplo, não conseguir que nenhum deles tenha ido a sua propriedade ensiná-lo a produzir e manusear “caldas” para combate de “pragas”. Já com relação à segunda questão, ele cita a dificuldade que o produtor tem de se organizar para escoar a produção o que, por exemplo, dificulta a venda de certos produtos. Lembra, por exemplo, dos produtos orgânicos, que, apesar de serem defendidos pelos órgãos de extensão, são muito difíceis de serem comercializado na região, pois os compradores ainda têm preferência pelos produtos “graúdos” e de boa aparência. Como essa situação pode exigir uma nova forma de organização do produtor, o entrevistado também aponta para a dificuldade na organização de “cooperativas”. Ainda, de acordo com suas informações, uma experiência associativa mal sucedida na região, há muitos anos, seria a causa dessa desconfiança que afeta a vida dos produtores. Enfim, esses dois pontos

poderiam, na visão dele, ser trabalhados pela escola, que, assim, cumpriria um papel de agente extensionista local.

O mesmo clamor por uma ação extensionista do CEFFA se fez presente na entrevista realizada com um dos membros da diretoria da Associação de Moradores e Produtores Rurais de Conquista. Apesar de já se configurar como uma comunidade com perfil econômico mais diversificado do que as demais, por conta da existência de estabelecimentos industriais, de um forte setor comercial e um nascente setor de serviços, o membro da diretoria critica a ação dos órgãos de extensão rural ali. Segundo ele, esses órgãos raramente se fazem presentes nas reuniões da associação, não visitam os produtores e nem oferecem auxílio em outros aspectos mais burocráticos, como a Declaração de Aptidão ao PRONAF, DAP, necessária para que o produtor acesse às políticas públicas governamentais. Outra preocupação percebida na “conversa” foi a questão da água. Alegando que o maior conglomerado urbano do bairro, chamado de “loteamento” depende de uma nascente distante das casas e que não tem uma manutenção frequente, ele acredita que o CEFFA poderia ajudar de alguma forma, ao menos, na conscientização sobre o melhor uso do bem natural.

Fazendo coro com outros entrevistados, ele pede que o CEFFA se faça mais presente na associação, já que nenhum membro da escola esteve nas reuniões dessa organização, em um espaço de mais de 5 anos em que ele atua intensamente. Obviamente, não houve nenhum processo avaliativo de demandas das duas entidades, o que fez com que se percebesse certo entusiasmo do entrevistado diante da “conversa”, um momento em que, na sua concepção, poderia melhorar a relação, já que estabelecia no diálogo com o pesquisador uma relação direta com a escola.

Se ele, por um lado, reconhece a importância da escola, por outro, acredita que a “parceria” com a comunidade deveria ser “intensificada”. A ausência da escola, segundo o entrevistado, faz com que a comunidade não conheça bem suas propostas, mesmo quando se trata de pessoas que têm e/ou tiveram familiares nela, o que é, justamente, o caso do próprio agente social em questão. Aqui, chamou a atenção o fato de o entrevistado sequer possuir o telefone da escola na sua vasta lista de contatos telefônicos, o que só comprova a ausência de um contato diário dessas duas instituições.

Com relação à comunidade do Rio Grande, existem muitos pontos semelhantes que foram apontados pelo membro da diretoria da associação local. Assim como os outros entrevistados, esse agente, com mais de 5 anos de atuação, não somente desconhece um momento em que a escola tenha ouvido suas demandas, como não percebe a existência de uma parceria real entre as instituições. Na visão do entrevistado, no máximo, existem algumas ações individuais de cada um desses órgãos que podem caminhar em direções parecidas, mas que não podem ser consideradas frutos de uma parceria pelo fato de não haver um planejamento coletivo. Nesse sentido, cita, como exemplo, o fato de existirem na região vários projetos ligados às empresas de pesquisa e extensão rural que não possuem nenhuma relação com a escola, não envolvendo, assim, por exemplo, nenhum dos seus alunos.

Além disso, ressalta que os membros da Associação não sabem das ações do CEFFA e que o pouco diálogo que ocorre se dá pelo fato de alguns associados serem pais de alunos da unidade educacional. Contudo, acredita que tal situação não ameniza a falta de comunicação entre as instituições, já que o diálogo com os familiares dos alternantes é restrito a situações do cotidiano escolar.

Destarte, ele acredita que a grande maioria da comunidade de Rio Grande, “cerca de 95%”, não conhece o funcionamento do CEFFA. Segundo o entrevistado, a comunidade reconhece o “IBELGA”, ou seja, o colégio, que, além de próximo, abre a possibilidade para os alunos trabalharem nas lojas de insumo. Ademais, essa falta de

conhecimento, segundo ele, também ocorre em outras instituições das quais faz parte, como o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural, em que a escola é mencionada de maneira muito “vaga”, por meio do discurso das autoridades locais, em que se reconhece a necessidade de mais apoio a mesma.

No que diz respeito às principais ações e demandas da Associação, o entrevistado ainda percebe uma procura dos associados por informações sobre os direitos trabalhistas relativos às atividades agrícolas, principalmente, sobre a aposentadoria. Outro ponto que mereceu destaque na entrevista foi a possibilidade de implantação do condomínio industrial e da construção de um aeroporto na comunidade. De acordo com o que foi relatado na entrevista, as obras vão afetar diretamente o modo de vida da população, inclusive com a ameaça iminente de vários moradores perderem suas casas e seus terrenos, por conta de desapropriações, desarticulando, assim, um sistema de produção agropecuário local.

Quanto à participação dos jovens nas reuniões, o entrevistado salienta que muitos frequentam as assembleias, principalmente os que já constituíram famílias e estão preocupados em assegurar os direitos trabalhistas mencionados. Já no tocante à troca de saberes promovida pela escola, ele percebe a ação de ex-alunos na orientação dos produtores, tanto para o acesso a programas governamentais, quanto para a execução dos projetos, mas não nos debates realizados no ambiente associativo.

O entrevistado apontou, ainda, duas sugestões para a melhoria da relação da escola com a comunidade. A primeira ratifica a posição das outras associações quanto à necessidade da visita de membros do CEFFA, visando a conhecer as demandas locais e a apresentar as ações e necessidades da escola. A segunda, fruto, também, das inquietações das famílias, está relacionada à melhora da inserção profissional dos alunos, por meio da organização e efetivação dos estágios. Segundo ele, o colégio poderia ir às assembleias e pedir aos presentes que recebam os alunos como estagiários. Tal ação poderia tornar a vivência profissional mais atraente para o aluno, que, então, aprimoraria seu senso de responsabilidade e de autonomia, algo que, também, foi mencionado pelos entrevistados de outras associações.

Devido ao fato de o CMDR ter sido citado, por um dos entrevistados, como um órgão municipal que valoriza, no seu discurso, a escola, percebeu-se, então, a necessidade de entrevistar um dos seus representantes. O conselheiro escolhido o foi por se tratar um agente respeitado pelos produtores do 3º Distrito, sendo morador do Rio Grande, e por, também, ter feito parte do Conselho Municipal Rural, o COMRURAL, que reúne as 26 Associações de Produtores e/ou Moradores das áreas rurais de Mova Friburgo.

Segundo o seu relato, a informação transmitida pelo representante da Associação do Rio Grande sobre o CEFFA procede. Segundo ele, pouquíssimas vezes, em anos de atuação, houve a presença de alguém da escola em uma reunião do CMDR ou do CONRURAL. Na visão do entrevistado, essa participação se faria necessária, já que poderia melhorar a relação do Conselho com o CEFFA.

Em seu relato, o entrevistado se ateve, em grande parte, a questões envolvendo a comunidade do Rio Grande. Ele considerou a escola como uma “parceira” dessa região, algo que também foi citada por outros entrevistados. Contudo, ele apontou algo único no cenário construído por esta pesquisa, citando, como exemplo concreto desse coletivo, a elaboração de um “projeto de agroindústria” local, que previa a atuação de alunos e ex-alunos do CEFFA. De acordo com o que foi colocado, pela complexidade das máquinas adquiridas, previu-se que elas fossem operadas pelos jovens, que teriam maior “facilidade” no seu manuseio, por já terem um maior grau de instrução. Ademais, o entrevistado ressaltou que esses alunos e egressos poderiam ser “replicadores”

tecnológicos, levando o que apreenderam para suas famílias e outras com as quais tivessem contato. Por fim, foi informado, que a proposta foi levada à direção do CEFFA do Ensino Médio que “mostrou interesse”.

Contudo, o projeto não seguiu a frente por uma série de questões burocráticas e de falta de apoio político local, inclusive da prefeitura, que, apesar de convites, nunca visitou o galpão, ainda inacabado. Da mesma forma, o interesse do CEFFA sobre esse empreendimento que poderia ajudar na questão os estágios dos alunos parece não ter sido o esperado. Segundo o membro do CMDR, apenas um docente, uma única vez, esteve presente naquele galpão para se inteirar do projeto, não havendo, portanto, nenhum outro contato e, muito menos, algum oferecimento de ajuda por parte do CEFFA. Nesse sentido, nos anos de atuação e de pesquisa naquele ambiente escolar, não se presenciou qualquer debate sobre o tema.

Por fim, o agente social em questão acredita que a grande parte da comunidade local não entende o CEFFA nem o funcionamento de algumas ferramentas como o Plano de Estudo, que é uma oportunidade de aprendizado para o jovem. Ademais, ratifica uma preocupação notada na região, que é o fato de a juventude estar, cada vez menos, envolvida com a agricultura. Para ele, os “agricultores já estão de cabelos brancos” e precisam de ajuda.

No que tange à Associação de Produtores de Barracão dos Mendes, o membro da diretoria ratificou as informações obtidas sobre o pouco relacionamento entre o colégio e a comunidade. Conforme as informações coletadas, parece que as pessoas que estão lá, apenas, “cumprem o seu horário e vão embora”. Esse afastamento faz com que a instituição não tenha ciência das demandas existentes na localidade. Os principais desafios apontados pelo sujeito entrevistado são: a implementação do aeroporto; o uso de insumos agrícolas e a preocupação com o meio ambiente.

A possível construção do aeroporto preocupa o entrevistado, já que a comunidade sabe muito pouco sobre o assunto. Segundo ele, muitos agentes comunitários não acreditam que o projeto sairá do papel, fazendo com que o tema não seja muito debatido. Durante a conversa, o dirigente chegou a perguntar ao pesquisador se ele teria mais informações sobre o assunto, preocupando-se, com as possíveis áreas afetadas. A conversa em torno do tema levou à discussão da própria legalização dos terrenos e da descrição detalhada de todas as construções de bem feitorias existentes em cada propriedade junto aos órgãos públicos competentes. Como muitos produtores, para tornar mais baixo o valor do imposto, declaram, apenas, a terra que possuem, foi colocado que, se a prefeitura tomasse como base essas declarações, poderia executar as desapropriações, pagando uma indenização muito abaixo do valor de mercado da propriedade. A situação ainda é mais grave por conta de alguns agentes não possuírem o título de posse da terra onde moram.

O uso de insumos agrícolas foi outro elemento que mereceu destaque na entrevista. Aqui, não somente o uso de agrotóxicos, como de adubos químicos e outros produtos foram apontados como algo que torna a produção agrícola mais cara, dificultando, assim, a vida do produtor. Segundo o entrevistado, dever-se-ia buscar a diminuição desse gasto, o que tornaria a produção agrícola mais viável. Nesse sentido, o membro da associação em questão cita a criação de uma cooperativa de crédito como uma iniciativa importante para a região, por possibilitar aos agricultores organizados algumas “vantagens”. Dentre os benefícios, está a chance de compra direta de insumos, o que faria com que o preço ficasse mais atrativo, abaixando o custo de produção. Ademais, no tocante a esse ponto, percebe-se que o entrevistado identifica um “cartel” formado. Outrossim, ele ressalta que os agentes locais ficam dependentes dos produtos

e da assistência dessas lojas, que, tem como objetivo vender e não, necessariamente, auxiliar a agricultura da região.

A preocupação ambiental, apesar de se relacionar com o próprio uso de insumos, direciona-se a um problema recente, percebido por outras comunidades: a qualidade da água. O entrevistado relatou que, durante os anos de 2013 e 2104, viu um dos seus mananciais aquíferos secar. Diante disso, ele passou a defender arduamente a preservação de áreas próximas às nascentes, sendo considerado pela população local como “um chato”, que, cotidianamente, toca no assunto. As críticas ao mau uso do recurso natural e ao pouco cuidado dos agricultores com o agrotóxico despejado nos córregos e no rio, também, mereceram destaque.

Diante desta entrevista, percebem-se vários pontos sobre os quais o CEFFA poderia atuar junto à comunidade de Barracão. Contudo, a própria falta de um bom relacionamento impede a construção de ações conjuntas para esse fim. Aliás, a situação atual faz com que ele não saiba das ações promovidas pela escola, inclusive, sobre a própria questão do aeroporto, tema debatido nas aulas de Filosofia das turmas do CEFFA, no ano de 2014.

Finalmente, o entrevistado demonstrou uma noção de desenvolvimento associada a elementos agrícolas, criticando, também, as políticas públicas municipais. Ainda com base no relato, vê-se que o desenvolvimento deveria passar pela valorização e melhora da produção agrícola e pela preocupação com o meio ambiente.

Com relação à Associação de Pais, entrevistou-se um dos seus ex-membros, que participou por mais de 8 anos dela e é considerado um dos mais atuantes na história do CEFFA no que diz respeito ao Ensino Médio. Esse agente social já teve vários familiares matriculados na escola. A partir do que foi dito por ele, primeiramente, fica claro o seu carinho pela escola e pela equipe de professores, assim como o reconhecimento de que ali aprendeu muito e construiu grandes amizades. Cita, nesse sentido, por exemplo, o fato de alguns alunos fazerem questão da sua presença em formaturas e até em seus casamentos, eventos que, na localidade, são muito valorizados.

Novamente, encontra-se, aqui, uma similaridade com o trabalho de John Comerford, que percebe em eventos como jogos de futebol, festas e encontros religiosos, espaços importantes para a reafirmação das relações de confiança das comunidades rurais (COMEFORD, p. 59, 85-104). O próprio fato de ser convidado pode ser percebido como sinal de prestígio daquele agente social, ratificando, também, a importância do CEFFA e da Associação de Pais, que dá maior notoriedade aos seus participantes, ampliando o seu horizonte de relações.

Além do mais, outro elemento importante é a percepção que tem sobre a Pedagogia da Alternância. Na sua fala, percebe-se que ele entende a formação integral proposta pela escola, inclusive com a alternância, que possibilitaria que o aluno levasse o seu aprendizado para as famílias. O entrevistado apontou a importância de outros aspectos, não apenas propedêuticos, que são trabalhados na escola, como a construção da autonomia do aluno, que passa pelo desempenho de várias tarefas relativas à manutenção do espaço escolar, e de laços afetivos com outros membros da comunidade. Da mesma forma, valoriza a formação profissional do jovem, afirmando ficar sempre “contente” ao ver um ex-aluno da escola trabalhando.

Destarte, ele reconhece a significância da participação na associação como um espaço de construção e estreitamento dos vínculos afetivos e sociais e de compreensão da própria Pedagogia. De acordo com o ex-membro da Associação, muitas famílias não entendem a escola, justamente, por não participarem desse espaço. Como exemplo disso, cabe citar a sua visão, de certa forma bem diferenciada, sobre a necessidade de ampliação da escola. Para ele, apesar de a escola ser boa, não deveria ser a única na

região, já que nem todos os alunos e famílias se adaptariam “às suas regras”, o que o faz ser contrário ao inchaço do alunado, que é considerado, também, um problema para os docentes.

Contudo, um elemento que se fez presente por várias vezes na entrevista foi a intervenção de “políticos” na escola. O entrevistado relatou um fato que, apesar de não envolver a escola de Ensino Médio, foi fundamental para a sua saída da Associação de Pais, que representa conjuntamente o colégio municipal. A situação em questão se deu por conta da substituição da direção do CEFFA de Ensino Fundamental, contrariando a vontade da assembleia, que ouviu de políticos locais e do próprio IBELGA, que não cabia a ela opinar sobre aquele assunto. Ao que parece, a associação, naquele momento, percebeu certa incoerência no discurso da ONG. Afinal, aquele agente social que foi a tantas formações de família e que muitas vezes foi chamado pelo IBELGA e pela direção da escola para colaborar em várias ações, sentiu-se desprestigiado quando não se viu com poder de fazer o que o colegiado havia decidido.

Toda a história descrita torna possível perceber vários elementos importantes para esta pesquisa. Em primeiro lugar, o fato de os pais, e isso é perceptível em outras situações presenciadas pelo pesquisador ao longo da realização da observação participante, não conseguirem entender, com clareza, a diferenciação entre as duas escolas. A questão é que tal confusão traz ainda mais problemas para o funcionamento do CEFFA aqui analisado. Um claro exemplo disso foi a perda dos membros daquela Associação, que era composta, na sua maioria, por pais de alunos do Ensino Médio, o que, na própria visão de alguns docentes da instituição, gerou um afastamento desses pais da escola. Em segundo lugar, cabe considerar o papel da ONG nesse caso, que não contradiz a avaliação que os docentes fazem da falta de diálogo com o colégio. Tal postura foi de encontro ao interesse das pessoas que representavam as comunidades locais, o que, conseqüentemente, contrariou os princípios da Alternância, podendo afetar a sua própria legitimidade. O problema é que havia outro aspecto envolvido.

Pelo próprio relato do entrevistado, a situação que gerou esse rompimento foi permeada pelo poder político municipal, que detém a nomeação dos diretores de cada unidade escolar. Assim, como a antiga direção, apoiada pela Associação, havia declarado voto em outro candidato ao governo, no jogo político local, era natural que ela perdesse o cargo. Contudo, ela se baseou na autonomia que a associação, na teoria, teria para indicar a direção do CEFFA, algo que é garantindo, até mesmo, pelo convênio entre a Prefeitura e a ONG e balizado pela literatura existente sobre outros CEFFAs. A Associação sabia que deveria ser consultada para essa finalidade, tanto quanto a ONG, que foi, por isso, pressionada pelos pais, como confirma a entrevista. Entretanto, não foi percebido pelos pais que o poder político local já havia convencido a ONG a retirar da direção a “adversária” em troca de recursos. Como a instituição passa por dificuldades financeiras e tem como, praticamente, sua única fonte de recursos o convênio feito com a municipalidade, isso foi usado para que ela confirmasse a indicação do prefeito. Por sua vez, nessa barganha, ela deveria convencer os pais a ratificar uma situação com a qual discordavam. Como isso não foi possível, os representantes da instituição acabaram por desqualificar a opinião dos pais que, teoricamente, deveriam defender.

4.5 - O Instituto Belgica-Nova Friburgo (IBELGA).

Apesar de todo o imbróglio relatado acima e dos problemas de relacionamento, outro parceiro, que ainda parece ser importante para o desenvolvimento do trabalho

pedagógico, apontado pela equipe docente do CEFFA é o IBELGA. Afinal, como se pôde perceber nas entrevistas realizadas, as pessoas ainda se referem a escola como “IBELGA” e não como CEFFA. À vista disso, visando entender melhor a forma como a ONG percebe o seu vínculo com a unidade escolar que representa, foi realizada uma entrevista com um de seus mais antigos membros, atuante há, aproximadamente, 20 anos naquela região.

Em primeiro lugar, ressaltando que a “missão da instituição é assegurar a implantação da Alternância nos CEFFAs do Estado do Rio de Janeiro”, o entrevistado aponta para o afastamento existente entre as “duas escolas”, que dificulta uma ação conjunta em prol do “desenvolvimento da região”. Partindo de uma premissa de que desenvolvimento está ligado à melhoria econômica, à preservação ambiental e ao melhor entendimento e acesso da população às políticas públicas, ele acredita que a falta de um “plano de trabalho” construído em conjunto, com os professores, pais, pessoal da ONG e alunos, impossibilita uma melhor ação do CEFFA.

Em segundo lugar, aponta para a existência de certo distanciamento do IBELGA do cotidiano do CEFFA de Ensino Médio. Conforme o relato, o processo de estadualização, quando a escola passou a ser gerida pela SEEDUC, acabou promovendo um afastamento daquela instituição e da própria Associação de Pais e, por conseguinte, das famílias, da rotina de práticas pedagógicas. Outrossim, o agente social destaca que esse distanciamento também pode ser explicado pela falta de pessoal para exercer as funções que são de responsabilidade da ONG. Na sua visão, atualmente, a recente contratação de mais um funcionário, o “assessor pedagógico”, ajudará na volta de um canal mais efetivo de comunicação entre as instituições.

Em terceiro lugar, o entrevistado defende que a ONG volte a se preocupar com a discussão de temas pedagógicos. De acordo com sua narrativa, as próprias reuniões da diretoria do IBELGA estão voltadas para assuntos “administrativos”, muitas vezes distantes das reais necessidades percebidas pelos professores. Reconhecendo, no caso do Ensino Médio, que a Pedagogia é desenvolvida pelos monitores e pela direção, ele ressalva a importância da assiduidade das reuniões da Equipe Pedagógica Regional, “a EPR”. Nesses encontros, que ocorriam, pelo menos, uma vez por mês, os coordenadores pedagógicos das escolas debatiam junto à ONG temas do cotidiano escolar, visando à integração entre os agentes que desenvolvem a Alternância. A intenção era que, por meio do acesso às demandas de cada escola, a ONG pudesse prestar a assessoria pedagógica, propondo intervenção e outras ações com os docentes e até com os pais dos alunos do CEFFA. Seria, também, por meio dessa ação conjunta que poderia ser repensada a construção dos Planos de Formação de grupo formativo.

Em quarto lugar, o entrevistado salienta a necessidade da formação continuada dos monitores. Estabelecendo uma comparação com outras realidades em que se encontram escolas que desenvolvem a Pedagogia da Alternância, reconhece que não é a alta rotatividade dos monitores que dificulta a execução da proposta, mas sim, a falta de formação, que é de responsabilidade do IBELGA. Assim, aponta, no caso do Ensino Médio, para a ausência de um convênio com a SEEDUC que garantiria recursos para que as capacitações sejam feitas. Sabe-se que, até o final do ano de 2014, a relação existente entre o IBELGA e o Governo do Estado está baseada apenas na cessão do prédio para o funcionamento da escola estadual, não havendo nenhuma previsão de repasse de verba para a ONG, visando o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância.

Diante da escassez de recursos e da falta de pessoal, já no final da entrevista, o agente social reconheceu que o IBELGA pouco sabe, de fato, do que ocorre no Ensino Médio. Como exemplo disso, cita o fato de, naquele momento, estar se tentando criar uma rotina de que um membro daquela instituição se faça presente nas reuniões do

Ensino Médio, algo que durante a observação participante, raramente foi visto pelo pesquisador. Por fim, o entrevistado, demonstrando grande preocupação com o futuro da escola, defende que deveria ter sido feita uma reunião onde fosse “lavada a roupa suja” entre os elementos da ONG e os membros do CEFFA, em que as vaidades e outras questões de “ego” fossem deixadas de lado, em prol da melhoria da escola. Contudo, não parece ser, apenas, nessa parceria que as tensões existem.

4.6 - O Laboratório Integrado de Análise Agro-Ambiental (LIAAM).

A falta de comunicação também parece marcar a relação de parceria desenvolvida entre o CEFFA e o Laboratório Integrado de Análise Agro-Ambientais (LIAAM), ligado à PUC-RJ, e instalado na propriedade onde se localiza a escola, desde 2012. Segundo o entrevistado, que é o supervisor do mesmo e morador da região há cerca de 10 anos, a instalação do laboratório se deu após um contato com a direção do Rei Alberto I e o IBELGA, com o qual foi estabelecido um convênio para uso do espaço.

Como morador da região, ele defendeu que o centro educativo seria estratégico para a instalação desse espaço de pesquisa, que tem como objetivo ajudar na formação dos técnicos, contribuindo, inclusive, na sua formação profissional por meio da oferta de estágios. Contudo, embora já tenha trabalhado por um curto período na escola, o agente alegou não conhecer bem a Alternância, o que deixa claro que a questão da formação técnica foi muito mais valorizada do que o próprio modelo pedagógico instituído ali.

Consoante ao relato, durante esses dois anos de atuação não houve um encontro em que representantes da escola expusessem as suas expectativas quando à parceria. Ao contrário, ele cita uma reunião com membros da direção do CEFFA, em que foi, apenas, pedido a ele que expusesse os objetivos do laboratório, sem que quaisquer demandas fossem apresentadas por parte da equipe diretiva. Nesse sentido, percebe-se um grande incômodo no entrevistado que se sente alijado das ações da escola, conseguindo interagir, somente, de maneira pontual, em atividades de um docente.

Em sua visão, o CEFFA poderia aproveitar mais o espaço científico como um ambiente para o aprendizado dos alunos, o que seria, também, importante para o “desenvolvimento local”. Destarte, pensa que esse desenvolvimento local passa por uma melhor formação técnica, o que corrobora a escolha do CEFFA como lugar potencialmente interessante, devido ao seu perfil profissionalizante, para atuação do laboratório, e que se aproxima da visão dos docentes quanto ao papel formativo da escola.

Contudo, apesar dessa convergência, o entrevistado criticou um dos aspectos formativos do CEFFA, qual seja: a valorização da “cultura local”. Segundo o mesmo, existe um discurso quase institucional que limita o aprendizado dos alunos, ao associar os conteúdos abordados, apenas, aos que seriam necessários ao exercício das suas práticas cotidianas. Ele percebeu essa situação ao ouvir, quando tentou propor alguma interação do laboratório com conteúdos escolares, frases como: “Por que ensinar isso a ele?”, “Eles não vão usar isso para nada aqui!”, ou “Eles não vão conseguir aprender isso!”. Por tudo isso, acredita que a parceria não está sendo desenvolvida como o esperado. Em conclusão, novamente demonstrando a sua preocupação com a questão profissional, lamenta que o laboratório não seja utilizado com frequência como um espaço de estágio dos alunos. Nesse sentido, associa o fato à falta de controle, por parte do CEFFA, da rotina de vivências dos alunos, que procuram a instituição

autonomamente, ou seja, que não são encaminhados ao laboratório de forma organizada e sistemática. Por isso tudo, ele encerrou a entrevista dizendo: “possivelmente, avaliei errado o papel da escola”.

4.7 – A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).

Nesse caso, entrevistou-se um dos pesquisadores que atuam no escritório da EMRAPA-AGROECOLOGIA, localizado no município de Nova Friburgo. Segundo ele, existe uma parceria “não formal” entre a instituição que representa e o CEFFA, mas ela se dá, apenas, em ações pontuais, sem a existência de um planejamento conjunto. O primeiro contato com o CEFFA se deu no momento em que o órgão estava sendo instalado. O entrevistado chegou a procurar a direção da escola e do IBELGA, para saber sobre a viabilidade de instalação da EMBRAPA naquele local. Assim sendo, ainda que não tenha sido possível concretizar tal proposta, o entrevistado retornou ao colégio para estabelecer contato com seu corpo técnico. A ação ocorreu por dois motivos: o fato de ter se criado um escritório dessa empresa em Santa Cruz, uma área próxima a escola; e pela própria proposta metodológica de seu trabalho. Defendendo o uso de “metodologia participativa” no trabalho com os agricultores, entendeu que a atuação junto à unidade de ensino profissional podia ser importante para que as técnicas agroecológicas pudessem ser conhecidas pelos agricultores locais.

Diante do objetivo da instituição, o entrevistado relatou ter estabelecido contato com alguns professores e com o diretor geral do CEFFA, o que materializou a parceria por meio de 3 conjuntos de ações: a orientação de doutorado de dois docentes do CEFFA e de um membro da direção no Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Inovação em Agropecuária (PPGCTIA), ligada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; a colaboração na orientação/execução de alguns Projetos Profissionais dos alunos; e a implantação de um experimento na área da escola, em que foram disponibilizadas bolsas de pesquisa do CNPq para estudantes.

Com relação ao primeiro dos pontos elencados, o entrevistado considera que o acompanhamento de teses tenha sido importante, já que foi por meio delas que conheceu, de fato, a Pedagogia da Alternância. Dessa forma, ele reconheceu que, no seu primeiro contato com o CEFFA, sabia, apenas, do processo de alternar tempos formativos, admitindo não conhecer a proposta educativa da instituição com a qual queria estabelecer relação. No tocante ao auxílio dado aos Projetos Profissionais dos Jovens, ele relatou que isso ocorre de forma assistemática. Citou que, muitas vezes, os pedidos de ajuda são feitos em momentos onde “já se não pode fazer nada”, levando em conta o calendário agrícola e o ciclo de cultivos de algumas plantas. Já a implantação do projeto de pesquisa executado na área do CEFFA, o pesquisador da EMBRAPA, afirma que ele foi desenvolvido ali, por uma questão técnica do solo. Como grande parte dos produtores locais sofre com o aparecimento de “hérnias em crucíferas”, causada por um patógeno identificado naquela região, o entrevistado entendeu que o experimento ganharia “visibilidade” nas comunidades vizinhas.

De acordo com o agente social, apesar de ele reconhecer que a instituição da qual faz parte atende aos interesses do CEFFA, acredita que as ações poderiam ser melhoradas. Nesse sentido, afirma que a escola poderia ser mais “propositiva” quanto aos projetos profissionais e ajudar a construir “ideias novas”, principalmente, levando em conta que um dos objetivos da Pedagogia é o desenvolvimento, entendido por ele como “avanço na qualidade de vida”.

Da mesma forma, ele aponta para necessidade de uma maior participação dos parceiros nas ações do CEFFA. Segundo ele, em nenhum momento, houve um encontro de avaliação da parceria, sugerindo, assim, que algo do tipo ocorresse com todos os sujeitos envolvidos na proposta formativa, para se discutir atuações conjuntas. Ademais, acredita que há necessidade de fazer com que os parceiros entendam a Pedagogia da Alternância, para saber como interagir melhor com a escola. Ele não imagina um curso de “capacitação dos parceiros”, pois reconhece que muitos deles não se disporiam a passar por isso, mas, ao menos, sugere um encontro onde algumas noções do funcionamento da escola e de sua metodologia fossem apresentadas. Como exemplo, cita, novamente, a questão dos projetos dos jovens, alegando que se ele entendesse melhor o processo, poderia tentar atuar junto ao aluno desde o seu 1º ano de formação e não, apenas, no 3º, como ocorreu nas suas experiências.

4.8 – As “Parcerias” do Rei: a Inexistência de um Projeto Coletivo.

Pelo que se pode perceber nas entrevistas acima, constata-se, em primeiro lugar, que as relações da escola com os agentes analisados não são de “parceria”, pelo menos, como é classificada pela literatura que baliza o funcionamento de um CEFFA. Tal situação, também, é afirmada pela direção geral, que entende que a escola efetivamente não possui nenhum parceiro. Cada agente atua, de maneira, praticamente, independente do projeto formativo ou das demandas da instituição. Além disso, nota-se que, excetuando-se as associações, o contato dos parceiros se deu com a direção e não com o conjunto dos professores, que, muitas vezes, fica alheio ao processo. Todo esse cenário faz com que o Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto não se coloque como “mediador” (NEVES, 2008) em um processo de construção que vise ao desenvolvimento local.

Com relação às parcerias com órgãos de pesquisa, tal como o Laboratório e a EMBRAPA, deve-se ressaltar que a Pedagogia Alternância não foi fundamental para o estabelecimento das mesmas. Os dois entrevistados desse grupo de agentes conceberam o estabelecimento da relação baseados nas demandas das suas instituições e no fato de o CEFFA ser um excelente espaço de visibilidade. No caso do primeiro parceiro, a formação técnica chamou a atenção, algo que, também, pode ser percebido nas palavras do pesquisador da EMBRAPA, que entendia o CEFFA, ou seja, os seus alunos como agentes de extensão das técnicas agroecológicas que seriam introduzidas por essa empresa. Da mesma forma, parece ser justamente a questão da possibilidade de escola atuar como um agente de introdução de novas técnicas e aprendizados aos agricultores que mereceu destaque na fala desses agentes. Ambos, seja pela questão dos estágios ou pela questão dos projetos profissionais, entendem que o CEFFA deveria se organizar melhor para conseguir potencializar as suas ações. Percebe-se, então, que para esses dois confrades, a formação profissional de um dos cursos é que mereceu atenção. Essa questão, por si só, já apresenta outra dificuldade do CEFFA, qual seja, o estabelecimento de relações de “parcerias” para o curso de Administração. Torna-se necessária a organização da escola para atrair “parceiros” para esse curso, possibilitando, assim, melhoria da formação técnica dos alunos. Essa ação, por exemplo, poderia ajudar na própria execução dos estágios.

Destaca-se, ainda, a ausência de um espaço em que sejam colocadas as demandas de cada parceiro, o que faz com que não haja condições de avaliar se a parceria atende aos objetivos da unidade de ensino, uma vez que o projeto pedagógico não é de conhecimento de todos. Esse é um ponto fundamental para a escola se posicionar como um agente do “desenvolvimento do meio”. Aliás, a falta de um efetivo

canal de comunicação faz com que o CEFFA não tenha condições de precisar o que as comunidades e “parceiros” entendem como “desenvolvimento do meio”.

Enfim, após a análise das entrevistas, por meio da análise de conteúdo, chegou-se à construção do seguinte quadro:

Palavras-chaves	Frequência
Aumento da Produtividade (agrícola)	3
Preservação Ambiental	3
Qualidade de Vida	2
Melhoria nos serviços	2
Compra e Venda Direta (Produção e insumos agrícolas)	2
Tecnologia	2
Associativismo	1
Autonomia	1
Crescimento Econômico	1
Agregar valor à produção (agrícola)	1
Acesso às políticas públicas (agrícola)	1

Tabela 15: Desenvolvimento do meio segundo os parceiros.

Fonte: Dados do autor

Nota-se, então, que, para os parceiros da escola, a noção de desenvolvimento está fortemente ligada a questão agrícola, já que, das 11 palavras-chaves identificadas, 6 estão diretamente relacionadas à produção, seja: na preocupação com o aumento da produtividade; na melhor organização da compra de insumos e na venda direta da produção; no aumento da tecnologia a ser utilizada na mesma; na agregação de valor necessário a um melhor preço de venda; na melhoria do acesso à políticas pública para o produtor; e, por fim, na crescente preocupação ambiental, relacionada, também, à degradação causada pelas atividades agropastoris.

Ademais, deve-se enfatizar a atenção que os parceiros, nesse caso, duas associações de produtores, deram à melhoria dos serviços locais. A busca por melhor atendimento em postos de saúde, em serviço de telefonia e de internet, e no sistema de transporte urbano são temas debatidos pelas comunidades pesquisadas. Tais demandas podem ser associadas a outro ponto percebido no trabalho: a preocupação em relacionar desenvolvimento à “qualidade de vida” e não, meramente, ao “crescimento econômico”, citado, apenas uma única vez.

Percebe-se, assim, que essas palavras-chaves não são contrárias ao que o movimento da Pedagogia da Alternância tem entendido como “desenvolvimento do meio”. Como foi visto, no primeiro capítulo desta tese, a preocupação com a preservação ambiental e a organização social e produtiva dos agentes rurais tem sido defendida, pela UNEFAB, como uma das tarefas fundamentais de um CEFFA. Essa constatação permite, então, inferir que a escola não teria como dificuldade para as suas ações a existência de demandas e interesses que fossem contrários aos seus princípios formativos, pelo menos, para a aproximação e realização de um trabalho com seus parceiros. Além disso, tendo em vista que esses parceiros são, em grande parte, membros das comunidades que são atendidas por essa unidade escolar, eles poderiam ajudar nas ações da mesma, servindo como elementos de ligação com outros indivíduos das demais comunidades. A “parceria”, por sua vez, poderia potencializar as ações do CEFFA e da população, fazendo com que a unidade escolar se firmasse como mediadora política em prol do desenvolvimento.

Contudo, nota-se que um dos principais impeditivos dessa ação é a ausência do espaço e de uma agenda de exposição de demandas e avaliação da parceria. Existe um discurso na escola que legitima várias decisões inclusive da direção, onde se escuta a frase “a comunidade quer”. Na verdade, percebe-se, então, que essa percepção desconsidera que na região do 3º Distrito existem várias comunidades que possuem demandas específicas, ligadas à própria organização econômico-social de cada um dos bairros rurais. Essa idéia pode ser comprovada no quadro abaixo, elaborado após as entrevistas realizadas com os membros das associações locais:

Demandas por Associações	
COMRURAL	Turismo Ambiental/Preservação Ambiental.
Santa Cruz	Cooperativismo/Associativismo/ Políticas Públicas para Agricultura.
São Lourenço	Organização de venda direta.
Rio Grande	Políticas públicas para Agricultura
Baixada de Salinas Três Picos.	Melhor acesso à tecnologia/Preservação Ambiental/Qualidade de Vida.
Salinas	Agregar valor à produção/Preservação de recursos hídricos.
Associação de Pais	Maior autonomia de decisão diante dos políticos locais.
Barracão dos Mendes	Melhoria nos serviços/Cooperativismo/Compra Direta (Insumos) e Venda Direta (Produção).

Tabela 16: Principais demandas das associações para o CEFFA.

Fonte: Dados do autor

O discurso cotidiano parece se configurar como *habitus*, (ORTIZ, 1984, p. 80-81) que pode estar relacionado a um passado daquela instituição de ensino. Segundo a entrevista realizada com o diretor e por meio do contato com algumas famílias de ex-alunos do CEFFA, percebe-se que houve, sim, um momento, em que os pais entendiam melhor o seu papel formativo. Todavia, a falta de uma análise mais aprofundada sobre o contexto vivenciado pela escola faz com que essa visão permaneça, mesmo que a direção geral reconheça o oposto e a escola não possua mecanismos efetivos de consultar as comunidades (DIRETOR, 2014).

O principal instrumento existente na Pedagogia da Alternância para o estabelecimento dessa relação que é a “Visita à Família” não foi mencionado pelos entrevistados como um momento em que essa avaliação ocorra. Além disso, a principal situação em que a comunidade vai a escola se dá por meio da reunião de pais, mas ali esses agentes sociais tratam de questões muito específicas dos seus familiares e não das suas demandas enquanto agentes comunitários. Ratifica-se, portanto, a teoria de Barth (1981, p.15), pois os agentes sociais possuem vários “status”, que, apesar de se imiscuírem, são utilizados por eles de acordo com as situações específicas do seu cotidiano. Pode-se dizer que as reuniões de pais e responsáveis não seriam esse espaço, já que, pela própria pauta das mesmas, as pessoas ali presentes utilizam o seu status de familiares de alunos, algo, claramente, manifestado na fala do membro da Associação do Rio Grande. A teoria também pode ser aplicada às Visitas, nas quais a equipe trata de assuntos relativos à vida dos alunos e não a outros aspectos produtivos e sociais.

Nesse sentido, a própria prática da Visita como um espaço de extensão e de troca de saberes do produtor não está acontecendo. Segundo Jean-Claude Gimonet, um dos grandes teóricos seguidos pelos agentes da Alternância:

As visitas são, também, para os monitores, oportunidades de melhorar os seus conhecimentos do ambiente cultural, mas também empresarial e profissional. As visitas tornam-se, nesse sentido, elementos de competência e de aperfeiçoamento dos monitores, para que estejam em condição de, ao mesmo tempo, captar experiências e as linguagens, de articular seus aportes teóricos com a realidade de vida dos alternantes(...) (GIMONET, 2007, p. 84).

Vê-se uma ação semelhante à proposta por Gimonet nas ações de outros CEFFAs, como, por exemplo, na relatada por um docente da Escola Família Agrícola de Uirapuru, em Goiás. Ali, por meio das visitas, constatou-se que a grande parte dos familiares dos alunos não possuía uma horta em sua propriedade. A partir disso, concebeu-se um projeto de pesquisa e intervenção dos jovens em áreas locais, visando à implementação de hortas na região. Tal projeto contou com a participação dos alunos que foram os responsáveis pelo acompanhamento técnico da produção de cada unidade produtiva (MACIEL, 2009, 77-78).

Cabe, então, ao Colégio Rei Alberto I organizar esse instrumento para que funcione de acordo com seu objetivo, o que exige muito mais do que um roteiro fixo de perguntas, mas a reflexão coletiva sobre as finalidades da Visita, a organização sistemática e a exposição dos dados coletados, que não poderiam se restringir às facilidades e ou dificuldades acadêmicas e/ou comportamentais dos alunos. Se estes dados fossem apresentados de maneira sistêmica, poderiam ajudar na orientação do trabalho docente e das ações da escola como um todo. Além disso, facilitaria a construção de um mosaico sobre vários aspectos sociais, econômicos e culturais de cada família e, por conseguinte, ao longo do tempo, de cada comunidade. Para que isso ocorra, defende-se: que as pessoas responsáveis por sua execução tenham uma mínima formação em Pedagogia da Alternância; que, nas equipes de visitantes, haja sempre a presença de um professor da área técnica, atento às necessidades produtivas locais; e que, se possível, algum componente tenha experiência em recolha de dados, baseados em pesquisa qualitativa sobre o cotidiano. Ao longo da pesquisa realizada na escola, percebeu-se justamente algo bem diferente, onde, inclusive, a Visita passou a ser conduzida, basicamente, ao longo dos anos de 2013 e 2014, por, apenas, um docente, sem a presença dos demais elementos sugeridos acima.

Tal questão está atrelada à própria falta de formação do docente para atuação na Pedagogia da Alternância e, consecutivamente, a relação de parceria existente com o IBELGA. Esse aspecto foi destacado pela entrevista concedida pelo próprio representante da ONG, como um problema que deverá ser enfrentado. Ademais, a ausência de recursos é um problema latente da instituição, que, parece procurar sobreviver por meio da construção de projetos e parcerias que possam legitimar a sua existência. Essa situação, também, pode ser outra chave para explicação de algumas dificuldades de relacionamento que foram apontadas acima. Realmente, em certos momentos, as divergências entre alguns docentes e membros dessa instituição fizeram com que, basicamente, a interação com a escola ocorra, principalmente, por meio do diretor do CEFFA, alijando os demais atores de alguns debates.

Um claro exemplo desse fato são as parcerias construídas pelo IBELGA, que, muitas vezes, utilizam os alunos da escola, mas que não são debatidas com os docentes do CEFFA, e, quando são, não levam em conta a posição desses agentes. Em 2011, a ONG estabeleceu uma parceria com o Instituto Souza Cruz, por meio do Programa

Novos Rurais. O acordo foi firmado com a justificativa de que o Instituto auxiliaria os alunos concluintes nas atividades do seu projeto de final de curso, ou seja, no Projeto Profissional do Jovem. Após estar tudo acertado entre ele, a ONG e a direção da escola, sem o conhecimento da equipe docente, pelo menos da sua maior parte, houve uma reunião para a apresentação de uma proposta que, na verdade, já fora formalizada previamente. Quando os docentes em sua quase totalidade se mostraram contrários à presença do Instituto no CEFFA e ao seu trabalho junto aos alunos, questionando, inclusive a origem da receita recebida pelo órgão, criou-se um grande conflito, que contribuiu para a piora do relacionamento entre o IBELGA e o Ensino Médio. O programa é desenvolvido com alunos concluintes do CEFFA, mas ocorre de maneira paralela, sem o envolvimento docente. Contudo, por conta da parceria firmada, há a necessidade do acompanhamento de alunos em intercâmbios para outras comunidades rurais do Brasil ou para o recebimento de jovens de outros lugares, o que exigindo a participação do CEFFA.

Outro ponto que merece destaque é a forma como o Poder Público percebe a ação da escola. Mesmo em se tratando da esfera municipal, que está geograficamente bem mais próxima do CEFFA do que a SEEDUC, pode-se perceber que a escola é citada por autoridades, para legitimar decisões que, na teoria, vão de encontro às propostas educativas defendidas pela instituição. Para exemplificar, já no ano de 2015, o presidente da Câmara de Vereadores de Nova Friburgo, diante da discussão sobre a instalação do condomínio industrial, faz menção ao CEFFA. Em entrevista dada ao maior jornal local, o vereador, que possui um filho no Ensino Fundamental e outro no Ensino Médio alega que

o que se ouve hoje no interior é que depois que foi implantado o **colégio Ibelga**, (grifo do autor) muitos jovens estudam e se formam ali, na própria região, e depois raramente querem continuar na lavoura. Então se esses jovens não encontrarem um outro meio de sobreviver na região, eles vão sair da roça e se mudar para a cidade. Isso não é bom. O ideal é que a pessoa tenha várias opções de carreira, sem precisar deixar a região para isso. Há muitas pessoas que acham isso bacana, mas é lógico que existem aqueles que também acham que não é bom um condomínio industrial próximo a áreas de agricultura. (MADEIRA, 2015, s/p).

Dessa forma, pelo que se pode perceber, essa autoridade municipal entende que a formação oferecida pela escola faz com que o jovem não queira mais ficar na “lavoura”. Entretanto, essa é justamente um dos debates que envolvem o Ensino Médio. Aliás, ainda que o Ensino Fundamental não tenha sido analisado neste trabalho, toda a parte de iniciação profissional feita nessa escola ainda está voltada à área agrícola. Ademais, parece que tal situação ocorre, também, pela falta de participação e, consecutivamente, de posicionamento, do CEFFA. Dessa forma, entendendo que as instituições devem ser analisadas pelas pessoas que dela fazem parte, fica clara a necessidade de participação de membros da escola nos órgãos de representatividade local. Essa questão foi apontada por vários entrevistados que cobraram a presença desses agentes nas reuniões das associações. Devido à composição da instituição e as funções de cada profissional ali existente, caberia aos diretores essa tarefa. Como representantes oficiais, eles deveriam fazer o contato entre as demandas da escola e as das comunidades. Tal ação se torna ainda mais fundamental na realidade desse CEFFA, que, ao contrário do que predomina no Brasil, tem sua direção indicada pelo Estado e não pela Associação de Pais. O que se percebeu nesses anos de observação foi a presença de, apenas um dos diretores, em

algumas reuniões da Associação de Três Picos, que são realizadas na própria escola. Todavia, notou-se que esse agente estava ali na condição de filho de moradores da região e não como representante escolar.

Todos os elementos acima apontam para limite do que Certeau chamou de “criatividade dispersa” (CERTEAU, 2008, p. 41-42), mencionado no segundo capítulo deste trabalho. Se a maneira de agir criada pela equipe do CEFFA permitiu, durante muito tempo, ainda que desordenadamente, a manutenção da Pedagogia da Alternância, atualmente ela demonstra o seu esgotamento. Sem questionar a capacidade de trabalho dos seus membros, torna-se mister a superação dessa situação para que a escola possa desempenhar o seu papel formativo. Há clara necessidade de se construir uma ação social orientada por meio de um debate aberto no qual, em primeiro lugar, a equipe docente reflita sobre os objetivos da formação. A partir disso, a escola deveria repensar os mecanismos existentes de relacionamento com as comunidades para construir o que Certeau chamou de “estratégia”, concebida como:

(...)cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição) [pode] capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futura e obter para si uma independência em relação à variabilidade de circunstâncias. (...) Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura do espaço. (IDEM, p. 99-100).

Entende-se que, por meio dela, planejar-se-ia uma ação da escola rumo, por exemplo, à reaproximação com os demais agentes formativos. Além disso, um trabalho junto aos parceiros se torna necessário, para que se possa construir um cenário mais real de avaliação da proposta educativa.

Por fim, diante da defesa dessa ação a pesquisa debruçar-se-á sobre outro elemento fundamental no projeto de educativo do CEFFA: os seus alunos. Durante todo o tempo de observação participante, ouviu-se de agentes comunitários, da escola e do poder público que a procura do jovem da região pela agropecuária está cada vez mais diminuindo. Essa questão é importante para uma escola que, segundo a Pedagogia da Alternância, deve ter um projeto de desenvolvimento. Afinal, se a equipe docente do Rei Alberto I, como foi visto no terceiro capítulo, valoriza a formação técnica e, conseqüentemente, a inserção no mercado de trabalho, deve-se compreender o perfil do jovem que ingressa no CEFFA e quais suas expectativas sobre sua formação escolar.

CAPÍTULO V - OS ALUNOS DO CEFFA REI ALBERTO I: A VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E DA AGRICULTURA CONVENCIONAL.

Pesquisador:

- Em sua opinião, a nossa escola, por causa da Pedagogia da Alternância, contribui para melhorar a vida na zona rural?

Aluno:

- Para quem trabalha na lavoura, sim. (ALUNO 11, 1º ADM, 2013).

Aluno:

- Porque na semana inversa, os filhos ajudam os pais na lavoura. (ALUNO 6, 1º ADM, 2013).

5.1 – A Caracterização dos “Jovens” Alunos do CEFFA.

A Pedagogia da Alternância, segundo Gimonet, é uma pedagogia da adolescência, já que ela trabalha baseada em projetos e que estimula a autonomia do jovem em um momento em que ele busca “viver por sua própria conta” (GIMONET, 2007, p. 91). Ainda sobre esse tema, o autor destaca que a Pedagogia também atende, pelo contato existente entre todos os agentes formativos, a necessidade do educando pela valorização dos laços afetivos, importantes na fase de afirmação pessoal, que caracteriza a adolescência. Assim, para esse importante teórico do movimento da Alternância, ela

pode ser considerada como modalidade de educação e de formação, uma pedagogia para adolescência porque responde às necessidades essenciais desta idade, porque favorece condições de passagem. A saber: ter um lugar e conquistar um estatuto agir, ser bem-sucedido e ser reconhecido (GIMONET, 2007, p. 92).

García-Marirrodriaga e Puig-Calvo corroboram a posição de Gimonet, defendendo que o CEFFA prima por uma formação que auxilie o jovem a se tornar agente ativo da sua vida. Segundo eles, tal escola “mais que a formação profissional ou a transmissão de conhecimentos (...) ajuda a formar jovens com personalidade, capazes de adaptarem-se e a converter-se em atores na vida social, cultural, política, econômica e profissional de seu país” (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVO, 2010, p. 89). Para que tal formação ocorra, os autores entendem que as diversas atividades pedagógicas da Alternância favorecem os estudantes a irem assumindo responsabilidades, de maneira progressiva, no ambiente escolar. Como exemplo, eles citam o internato como um instrumento fundamental, por proporcionar, na convivência com adolescentes e monitores, que os jovens aprendam a conviver em grupo, dividindo momentos de estudo, trabalho e diversão e exercitando a experiência de uma organização democrática (IDEM, p. 91).

Idalino Firmino dos Santos e João Emílio Pinheiro destacam o Projeto Profissional do Jovem como um instrumento que permite ao aluno assumir uma “postura de protagonistas, intermediando ações de fortalecimento da economia e da família, na medida em que gerava renda e restabeleciam-se relações sociais” (SANTOS

e PINHEIRO, 2005, p. 38). Os autores salientam que o ensino contextualizado e o debate, visando encontrar soluções para problemas locais, fizeram não só que os jovens ratificassem a sua opção de permanecer no campo, como também promoveram a defesa de uma nova opção “de desenvolvimento, passando a ser agentes mobilizadores para o sonhado projeto de vida com qualidade” (IDEM, p.39).

Já Antonio Frossard, analisando a realidade do CEFFA Rei Alberto I, afirma que o ensino oferecido pela escola ajuda, pela formação técnica, os alunos a se tornarem protagonistas e a seguirem os seus projetos pessoais de permanecer no campo. Segundo o autor, por meio da análise de 14 ex-alunos formandos das turmas de 2000 a 2002, não se percebe na região uma desvalorização do homem do campo, tal como a que foi simbolizada pelo estereótipo do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato. Ao contrário, Frossard defende que a identidade do grupo juvenil abordado associa vida no campo a trabalho e teve suas bases identitárias formadas, também, na escola. Nesse sentido, ele conclui o seu trabalho assegurando que a “EFA foi apresentada pelos jovens pesquisados como a grande contribuidora para o desenvolvimento profissional técnico dos jovens e, a partir disso, para uma melhoria de renda, introdução de novas técnicas [nas suas famílias](....) nas suas perspectivas de futuro” (FROSSARD, 2003, p. 138). Enfim, por tudo isso, chega-se a conclusão de que o colégio consegue desenvolver um trabalho “em prol do desenvolvimento social do educando, da sua família e da comunidade como um todo” (IDEM, p. 141).

Jorge Luiz Pereira corrobora a posição de Frossard, reconhecendo que a escola tem um papel importante na vida dos jovens do 3º Distrito de Nova Friburgo, por ampliar “os seus horizontes” profissionais. Segundo o autor, o CEFFA não somente apresenta aos alunos novas opções profissionais, como auxilia adoção de novas práticas produtivas aos que optam por ficar nas atividades agropecuárias (PEREIRA, 2004, p. 92). Dentre tais práticas, ele ressalta a conscientização dos jovens sobre os danos causados ao meio ambiente e à saúde dos produtores pelo uso de agrotóxicos e a introdução de técnicas orgânicas como pontos fundamentais para a melhoria das práticas agrícolas locais (IDEM, p. 93-94). Diante disso, afirma que “o Ibelga é uma importante instituição que favorece a permanência dos jovens no campo ao dirigir seu olhar para as possibilidades que existem na localidade, seja como agricultores ou técnicos agrícolas, ou para a valorização da identidade de produtor rural.” (IDEM, p.98).

O protagonismo juvenil, embasado pela formação escolar, defendido pelos trabalhos acima, é comungado pela Secretaria de Estado e Educação do Estado do Rio de Janeiro e pelo Ministério da Educação e Cultura. Com relação ao primeiro órgão, em um material disponibilizado para formação continuada dos professores de Ensino Médio da rede estadual, aponta-se tal aspecto como “caminho para conciliar o desenvolvimento de competências e os interesses dos jovens” (SEEDUC/RJ, 2014, p. 3)⁶⁶. Ao definir como competências fundamentais o autoconhecimento, a capacidade de resolver conflitos, a consciência social, a facilidade de relacionamento e a tomada de decisão, a Secretaria de Estado aponta a formação integral e o ensino transdisciplinar como caminho para incentivar os jovens a:

“trazerem seu talento e sua ação em benefício da sociedade, pois são estimulados a desenvolver as características que compõem o perfil do jovem do empreendedor: criatividade, capacidade de mobilização,

⁶⁶ SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC/RJ). *Formação de Professores do Ensino Médio*. Caderno Complementar II - o jovem como sujeito do Ensino Médio. Disponível no site: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/Complementar2.pdf>. Data de acesso: 11/09/2014.

facilidade de trabalhar em equipe, motivação frente a desafios, percepção, capacidade de liderança, originalidade na tomada de decisões, bom aproveitamento do tempo e dos recursos, conhecimento e sua aplicação adequada em projetos, autonomia e liderança. (IDEM, p. 9)

Essa perspectiva é corroborada pelo material formativo produzido pelo Governo Federal. Aqui, também, é ressaltada a importância de uma formação democrática, que valorize a cidadania. Para tal, a escola deveria abrir espaços para a fala do aluno, trabalhando o desenvolvimento de habilidades “discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e liderança, dentre outras capacidades relacionadas com o convívio na esfera pública” (BRASIL, 2013, p 46)⁶⁷. Contudo, o mesmo material adverte que este esforço, por si só, não é garantia de permanência do jovem na escola, já que

a permanência e o abandono da escola pelos jovens se constroem na combinação de condições subjetivas: apoio familiar, relação estabelecida com os professores, estímulos originados nas redes de sociabilidade, engajamento na rotina escolar; e condições objetivas: possibilidades de dedicar-se aos estudos, condições financeiras da família, necessidade da certificação, projetos pessoais mais ou menos delineados que resulta em apropriações diferenciadas da experiência escolar (IDEM, p. 54).

Benevenuto aponta para a existência, em alguns trabalhos acadêmicos, de uma caracterização “comum” da juventude rural, marcada pela: inserção precoce no trabalho familiar; interrupção dos estudos devido às exigências do sustento familiar; e, por conseguinte, a subordinação do jovem diante de grupos familiares e comunitários (BENEVENUTO, 2011, p. 58). Entretanto, a autora percebe, em sua análise sobre jovens assentados, que eles devem ser entendidos para além dessas marcas. O trabalho defende que os estudos sobre o tema abordem elementos acionados por esses agentes para a construção do seu código de conduta e identificação coletiva (IDEM, p. 59).

Elisa Guaraná de Castro atenta para a importância de romper com certa neutralidade no uso dos termos jovem e/ou juventude rural, identificados no discurso de programas governamentais, ONGs e em estudos do mundo acadêmico (CASTRO, 2010, p.61). Segundo a autora, nesses trabalhos, é exigida dos jovens uma postura revolucionária, ou de “vanguarda” para o enfrentamento dos dilemas do mundo rural. Todavia, em muitos casos, ressalta-se a necessidade de orientação e de formação dos jovens, que, sem o auxílio dos adultos, não teriam como desenvolver toda a sua potencialidade transformadora (IDEM, p. 69). Diante dessa caracterização, Castro sugere que os trabalhos sobre juventude se preocupem em entender quem são esses agentes sociais, seus interesses, suas relações sociais, e suas próprias percepções sobre si mesmo. O esforço etnográfico é fundamental para a construção de um debate sobre a identidade do jovem, algo realizado em sua pesquisa em um assentamento rural, situado na Baixada Fluminense.

Corroborando tal perspectiva, Diana Bautista em sua dissertação de mestrado, debruçou-se sobre os jovens que estudam nos CEFFAs de Ensino Fundamental e Médio. Em seu trabalho, ela analisa como os alunos do CEFFA entendem suas relações de trabalho, a forma como a escola se relaciona com eles e como se diferenciam daqueles que vivem na zona urbana (BAUTISTA OSÓRIO, 2014). Nesse aspecto, a

⁶⁷ Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I, caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio*. Curitiba: UFPR/Setor de educação, 2013.

autora percebe que a maioria dos alunos da escola se considera como jovem, apresentando como justificativa o fato de entenderem a juventude como um momento que se caracteriza pela responsabilidade, associada à realização de várias atividades importantes para a organização familiar (IDEM, p. 76). Assim, tendo como metodologia principal o uso de questionários e das sínteses dos Planos de Estudo produzidas por algumas turmas, Bautista define seu objeto de análise, os alunos, que, além de jovens são entendidos como:

indivíduos que também são parte de grupos e de coletivos atuantes na sua realidade, neste caso, um contexto de produção agrícola orgânica e convencional numa área geopoliticamente rural com proximidade ao centro da cidade na qual eles se desenvolvem e interagem no dia a dia num Centro Familiar de Formação por Alternância. (IDEM, p. 9).

Dialogando, principalmente, com essa autora, o presente capítulo tem como objetivo entender melhor quem são os estudantes atendidos pelo CEFFA Rei Alberto I. Ainda que o enfoque seja sobre os alunos do CEFFA, jovens de 14 a 31 anos, essa pesquisa pode colaborar para a caracterização de uma parcela dos jovens do 3º Distrito de Nova Friburgo. Assim, defendem-se aqui as seguintes hipóteses: em primeiro lugar que o aluno valoriza prioritariamente a formação técnica oferecida pela escola, o que ratifica os dados levantados junto aos docentes; em segundo lugar, que a Pedagogia da Alternância é reconhecida como elemento importante para a vida do jovem rural pela possibilidade que oferece ao jovem de conciliação entre trabalho e estudo; em terceiro lugar, que os alunos do CEFFA, diferentemente de outras realidades rurais, parecem querer o ensino que, basicamente, reproduz as relações de trabalho e técnicas de cultivo vigentes na região; e, por fim, que essa situação também está dialeticamente ligada a certa indefinição dos docentes sobre algumas questões chaves para o próprio movimento da Alternância, como o próprio uso de agrotóxicos.

Para a comprovação dessas afirmativas foram utilizados três instrumentos metodológicos: os questionários, a observação participante e uma ficha de avaliação dos estágios realizados pelos alunos. No tocante ao primeiro, o recolhimento de dados se deu com a aplicação de dois questionários: um aberto e um semiestruturado. Aquele foi realizado com as turmas concluintes dos anos de 2011 e 2012, configurando uma amostra de 70% de alternantes, tendo como foco principal a investigação sobre o Projeto Profissional e suas relações com o trabalho do jovem, enquanto alternante, e suas expectativas profissionais, após a sua formação (Ver anexo 4). Este, aplicado a todas as turmas dos anos de 2012 e 2013, atingindo mais de 90% dos alunos, com a finalidade de traçar um perfil sócioeconômico dos alunos atendidos pelo CEFFA, além de buscar compreender suas motivações para entrada na escola e como a instituição tem ajudado no desenvolvimento regional (Ver anexo 5).

Já em relação à observação participante, ela foi realizada durante os vários anos de atuação como docente de história, sociologia e/ou filosofia de todo o Ensino Médio. Nessa função, o pesquisador também pôde ter contato com as famílias e os alunos em vários ambientes sociais, o que auxiliou na percepção dos estudantes para além do ambiente acadêmico. Foi a observação que indicou a necessidade da substituição do primeiro questionário pelo segundo, um pouco mais completo e mais atento ao objetivo da pesquisa. Além disso, outro professor da escola dedicou os seus estudos de doutorado especificamente ao Projeto Profissional, tema muito presente naquele primeiro roteiro (OITAVEN, 2014). Por fim, a estratégia metodológica, somada às entrevistas realizadas com os parceiros do CEFFA, fez com que a pesquisa se voltasse para os estágios desenvolvidos durante a formação discente, já que eles foram citados como uma ferramenta pedagógica que poderia ser melhorada.

Sendo assim, procurou-se algum documento que viabilizasse tal análise. Ele foi disponibilizado pelo Diretor da Área Técnica que, no ano de 2013, havia feito uma avaliação das vivências profissionais dos formandos. As fichas se configuram como um texto escrito, resultado de uma atividade coletiva de cada 3º Ano, na qual os alternantes expõem pontos positivos e negativos dos estágios realizados, bem como possíveis sugestões. Todavia, cabe ressaltar que as avaliações não foram apresentadas à equipe pedagógica, ou seja, elas não foram analisadas institucionalmente, o que valida ainda mais o seu exame nesta tese.

5.2 – A Motivação para a Entrada no CEFFA.

Nos capítulos anteriores, ficou constatado que, para os familiares dos alunos, a formação técnica é o principal elemento que impulsiona a matrícula no CEFFA. Tal condição é ratificada pelos estudantes, que apontam para o aspecto formativo como um diferencial da instituição.

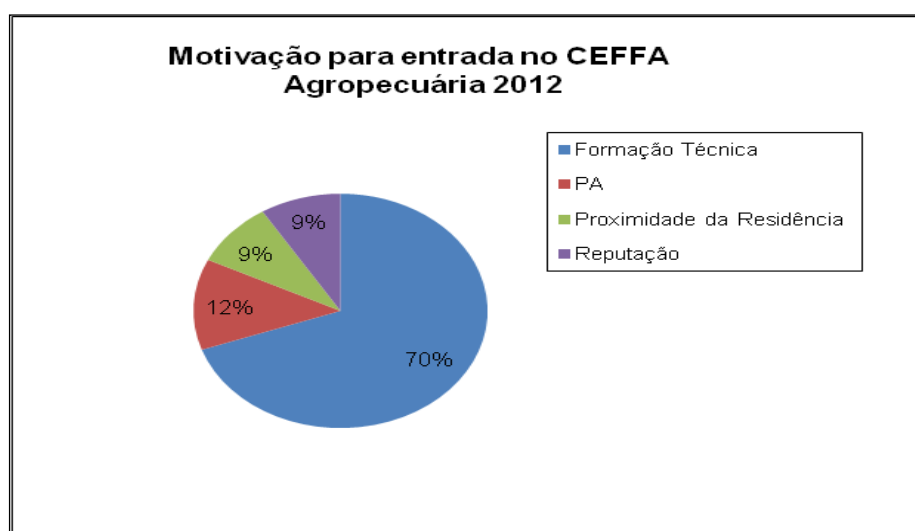


Gráfico 14: Motivação para entrada no CEFFA, Agropecuária, 2012.

Fonte: Dados do autor

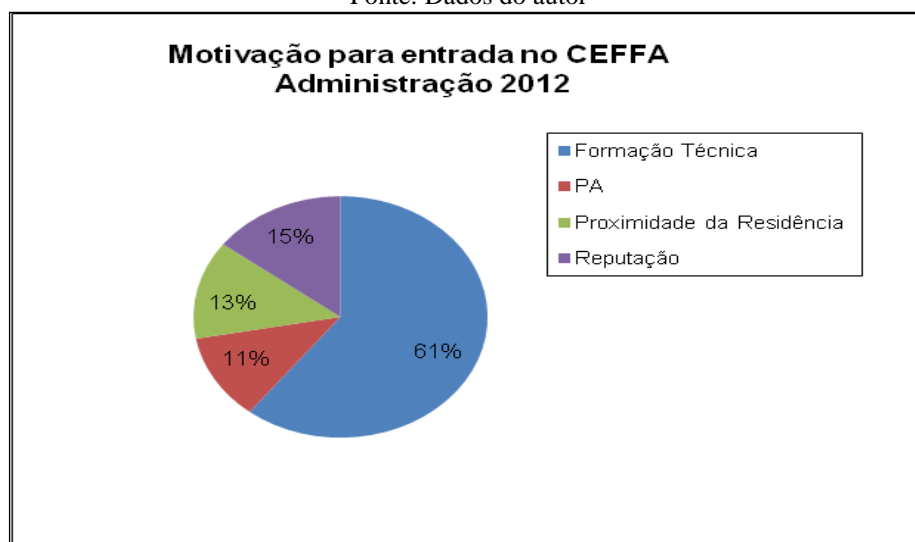


Gráfico 15: Motivação para entrada no CEFFA, Administração, 2012.

Fonte: Dados do autor

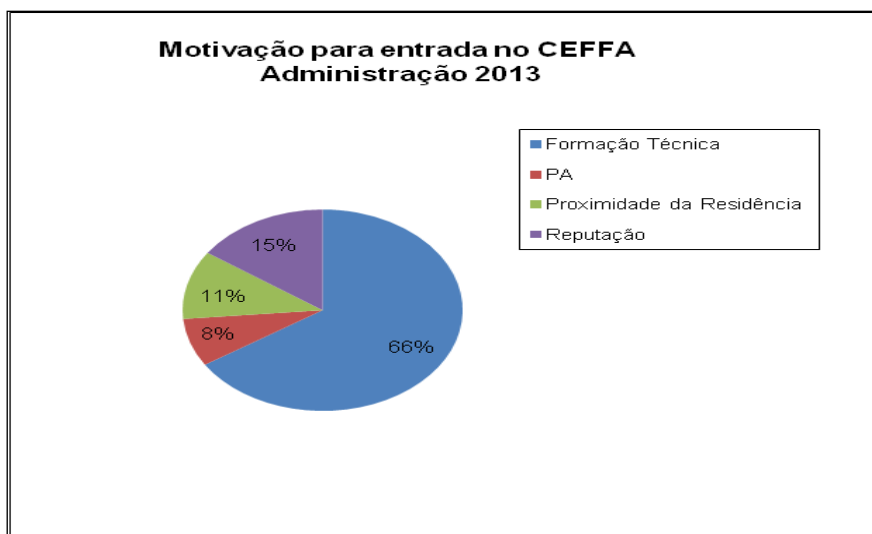


Gráfico 16: Motivação para entrada no CEFFA, Administração, 2013

Fonte: Dados do autor

Como se pode notar pelos gráficos anteriores, a formação profissional supera a própria Pedagogia da Alternância e a proximidade da residência como motivadores de entrada na escola. Esse fato é importante, já que constata a preocupação dos jovens da região com a profissionalização, que, pode se considerada um diferencial para sua inserção no mercado de trabalho. Ainda sobre esse ponto, cabe ressaltar que poucos jovens deram destaque a questão da proximidade como fundamental motivação, já que, durante o tempo da observação participante, principalmente diante de reclamações dos professores sobre o desinteresse de algumas turmas, ouviu-se de membros da direção que os alunos estavam ali por ser a escola mais próxima da sua casa.

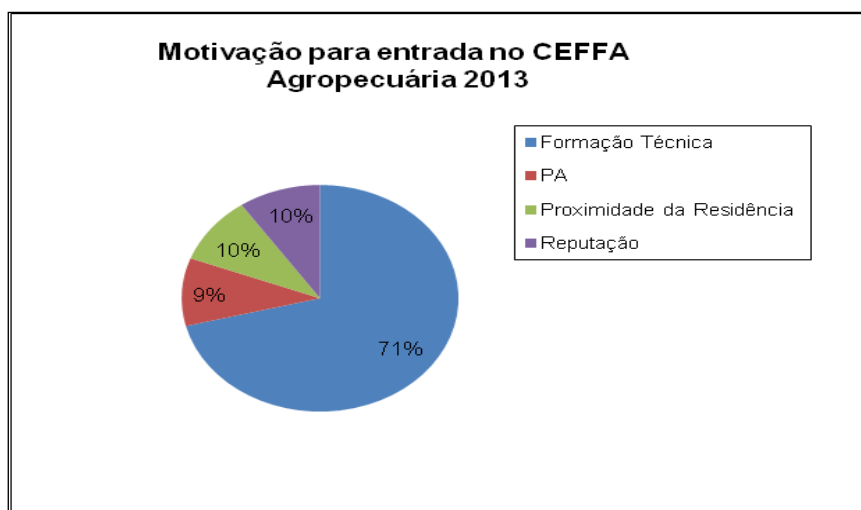


Gráfico 17: Motivação para entrada no CEFFA, Agropecuária, 2013.

Fonte: Dados do autor

Todo o cenário parece ser semelhante ao de outras realidades rurais, onde os alunos veem na formação uma possibilidade de ter uma “vida melhor”. Como salienta Elisa Castro, em seu trabalho em um assentamento localizado no interior do Estado do Rio de Janeiro, devido à falta de oportunidades, os jovens percebem a qualificação profissional de nível médio como uma possibilidade “menos penosa” de futuro

profissional (CASTRO, 2010, p. 89). Ainda segundo a autora, essa percepção faz com que, mesmo os formandos em áreas ligadas às ciências agrárias, como Técnicos em Agropecuária, não tenham como objetivo atuar na propriedade familiar, preferindo, por exemplo, a entrada em instituições como o INCRA (IDEM). Corroborando essa posição, Bautista adverte que a escolha pela agricultura se dá, muita vezes, mais pela falta de opção do que pela preferência dos jovens. (BAUTISTA OSÓRIO, 2014, p.11). O mesmo pode ser dito quanto aos alunos do CEFFA, principalmente aqueles do curso Técnico em Agropecuária, que enxergam nas lojas de insumo uma oportunidade de não viver as intempéries da produção agrícola. Ademais, o receio de ter que praticar a agricultura parece se relacionar com o fato de o aluno do CEFFA, independente do curso, entender que o jovem urbano possui maiores oportunidades do que eles (IDEM, p. 77). Enfim, nota-se que, se por um lado, a grande maioria dos jovens ingressos nesse curso tenha a agricultura como principal atividade familiar, por outro, esse maior contato com a área não é garantia que eles venham a seguir a profissão de seus pais.

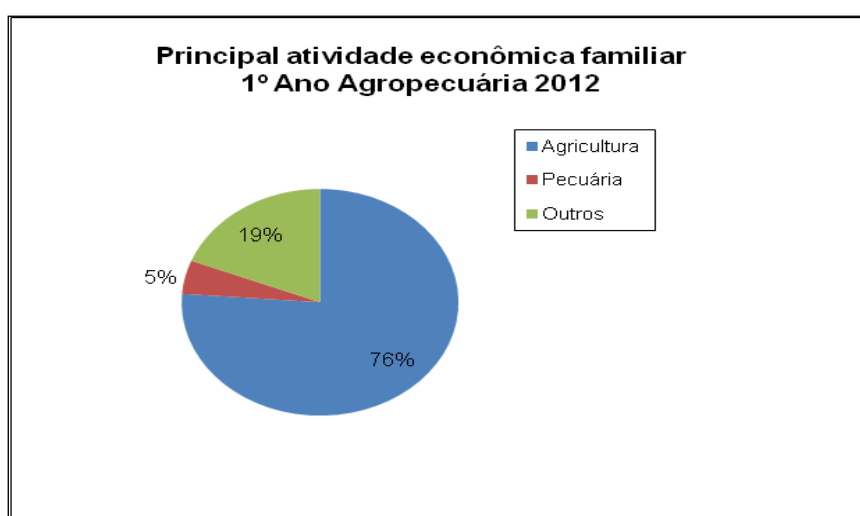


Gráfico 18: Principal atividade econômica familiar, 1º Ano Agropecuária, 2012

Fonte: Dados do autor

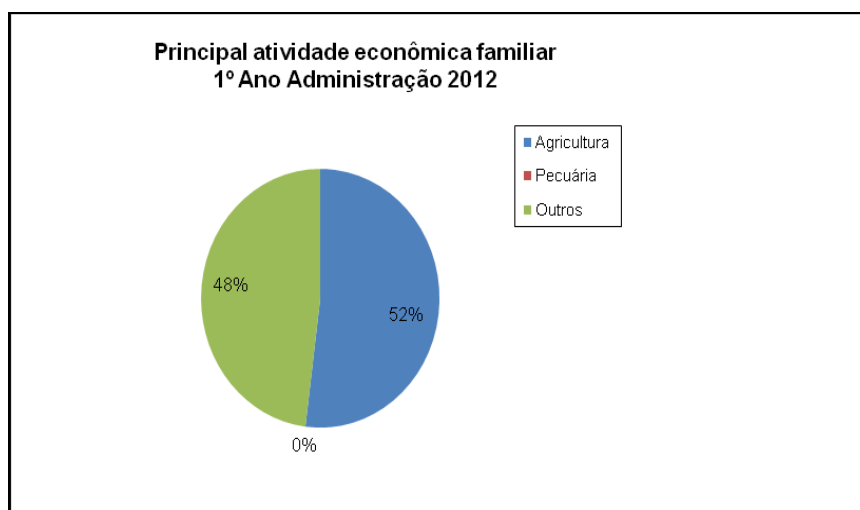


Gráfico 19: Principal atividade econômica familiar, 1º Ano Administração, 2012.

Fonte: Dados do autor

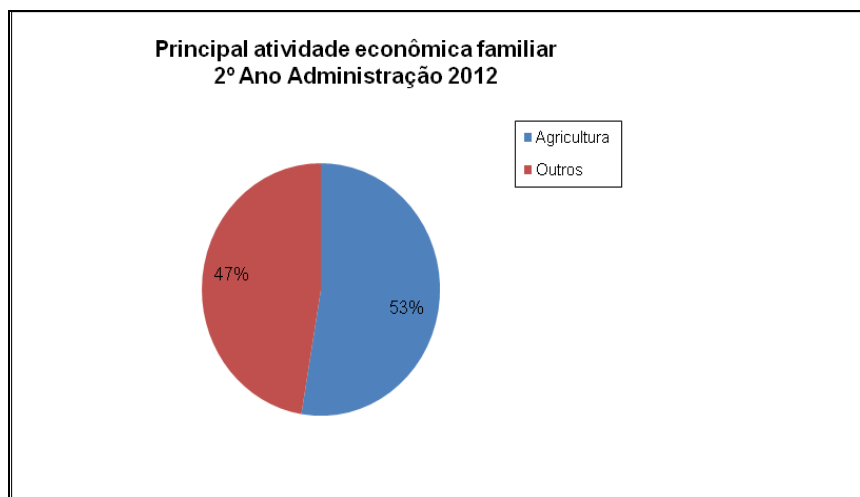


Gráfico 20: Principal atividade econômica familiar, 2º Ano Administração, 2012.
Fonte: Dados do autor

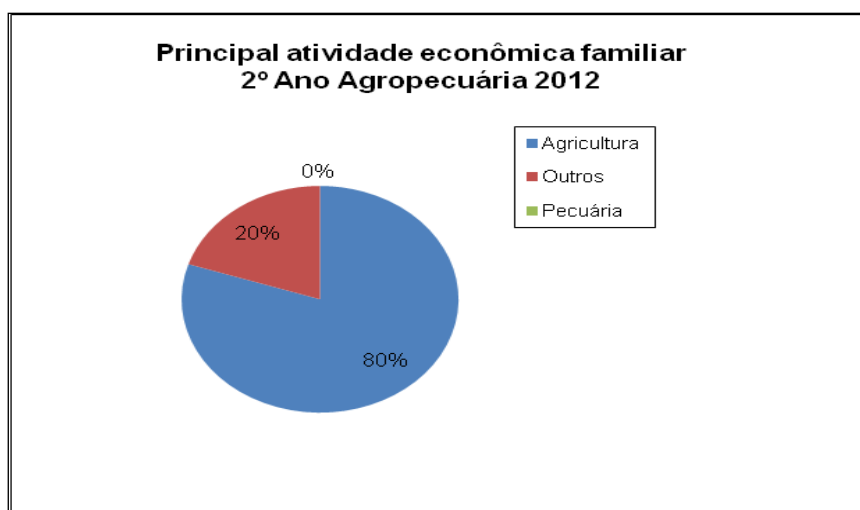


Gráfico 21: Principal atividade econômica familiar, 2º Ano Agropecuária, 2012.
Fonte: Dados do autor

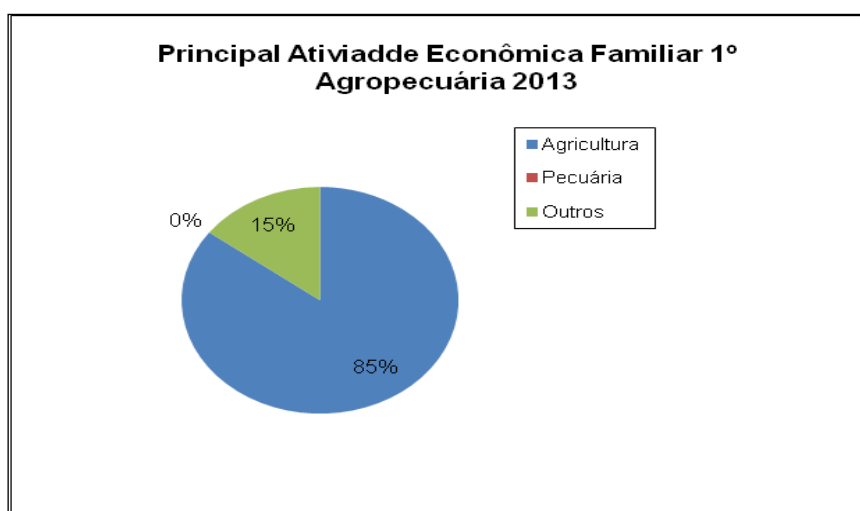


Gráfico 22: Principal atividade econômica familiar, 1º Ano Agropecuária, 2013.
Fonte: Dados do autor

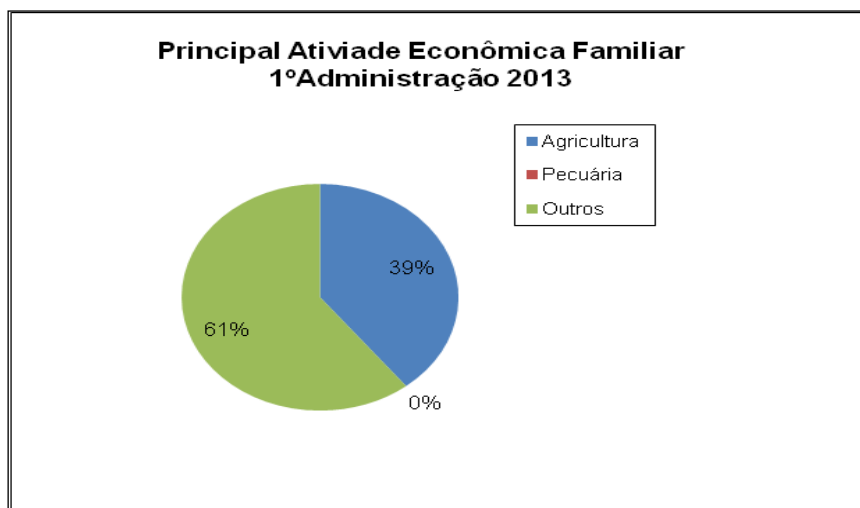


Gráfico 23: Principal atividade econômica familiar, 1º Ano Administração, 2013.

Fonte: Dados do autor

Com base nos dados apresentados, percebe-se que a escolha do curso varia de acordo com o perfil familiar. As famílias dos alunos matriculadas no curso Técnico em Agropecuária, em sua maioria, possuem a agricultura como sua principal fonte de renda. Já no tocante ao curso Técnico em Administração, o percentual é bem menor diante da presença de outras atividades, principalmente, ligadas ao setor de prestação de serviços. Essa situação pode estar ligada às alterações socioeconômicas presenciadas na região nos últimos anos, em que se percebe o aumento do número de estabelecimentos comerciais, tais como supermercados, padarias, postos de gasolina, salões de beleza e lojas de vestuários. Os pais, então, ao matricularem seus filhos nesse curso, estão optando por fazer com que eles ratifiquem a sua opção pelo afastamento das atividades agrícolas.

Tal opção dos pais pode estar associada à propriedade ou não da terra. Com base nos gráfico abaixo, nota-se que, apenas 27% dos familiares dos alunos da administração são proprietários da terra em que trabalham, um percentual muito menor do que identificado no outro curso.

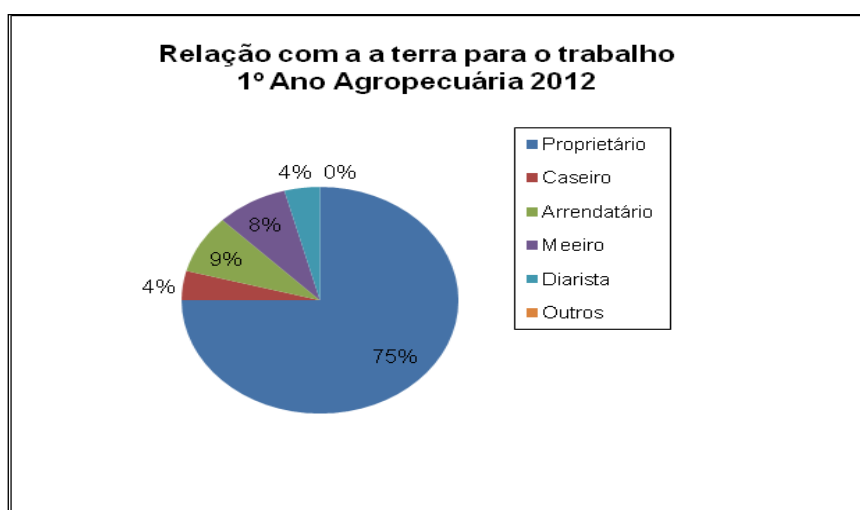


Gráfico 24: Relação com a terra e o trabalho, 1º Ano Agropecuária.

Fonte: Dados do autor



Gráfico 25: Relação com a terra para o trabalho, 1º Ano Administração, 2012.

Fonte: Dados do autor

Esse dado é bem significativo, já que é encontrado nas demais turmas do ano de 2012 e no 1º Ano de 2013, como se pode perceber nos gráficos a seguir:

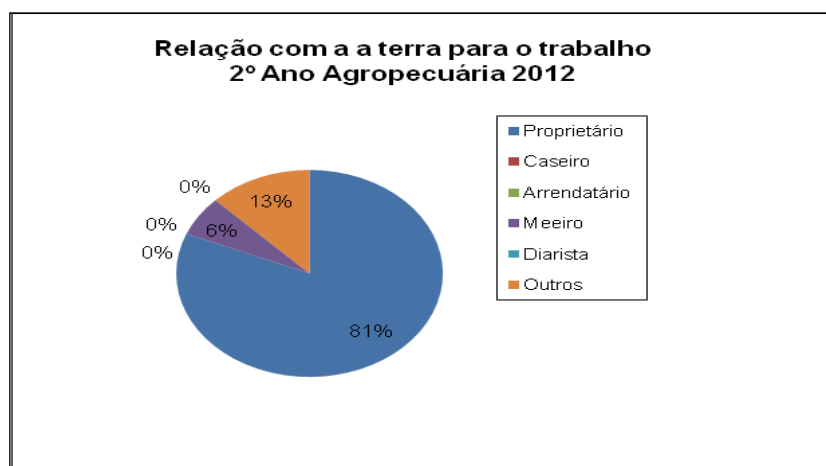


Gráfico 26: Relação com a terra para o trabalho, 2º Ano Agropecuária, 2012.

Fonte: Dados do autor

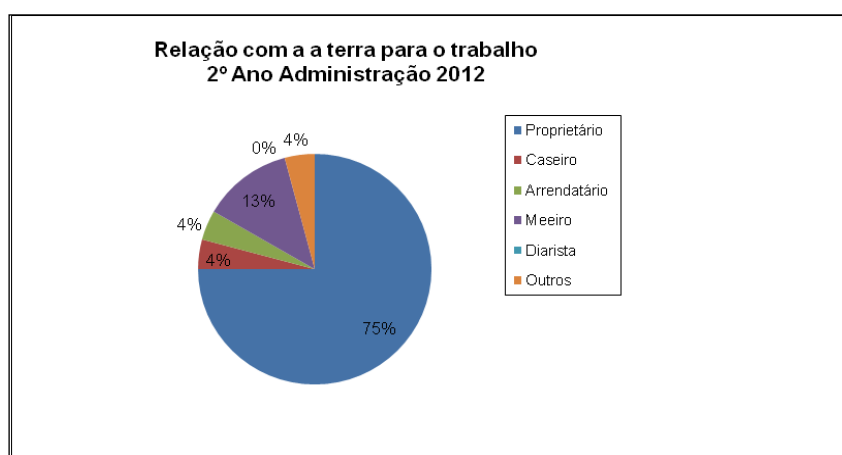


Gráfico 27: Relação com a terra para o trabalho, 2º Ano Administração, 2012.

Fonte: Dados do autor



Gráfico 28: Relação com a aterra para o trabalho, 3º Ano Agropecuária, 2012.
Fonte: Dados do autor

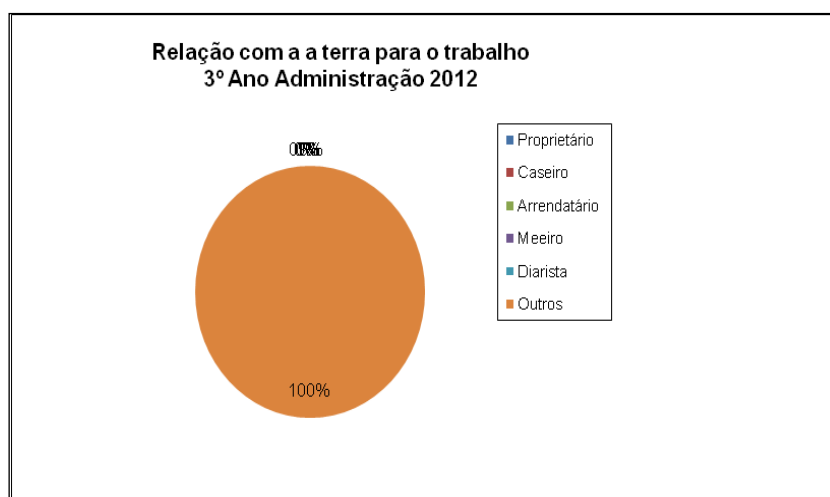


Gráfico 29: Relação com a terra e o trabalho, 3º Ano Administração, 2012.
Fonte: Dados do autor

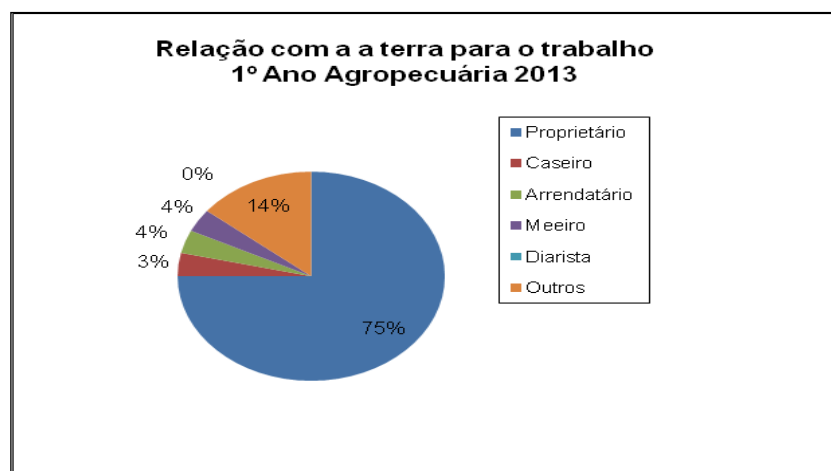


Gráfico 30: Relação com a terra para o trabalho, 1º Ano Agropecuária, 2013.
Fonte: Dados do autor

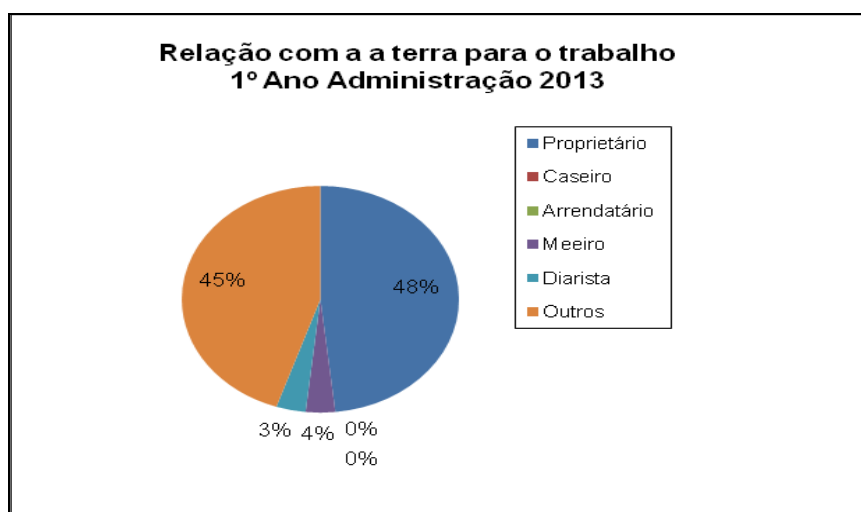


Gráfico 31: Relação com a terra para o trabalho, 1º Ano Administração, 2013.
Fonte: Dados do autor

Diante desses gráficos, cabe, então, refletir sobre as principais atividades realizadas por esses jovens, na sessão família, quando não estão na escola. Segundo Baustista, os jovens do CEFFA se diferenciam dos jovens urbanos, justamente pela sua capacidade de geração de renda. De acordo com os dados apresentados na sua pesquisa, os alunos afirmam que, por trabalharem “desde cedo”, possuem maior autonomia financeira do que os que vivem na cidade (BAUTISTA OSÓRIO, 2014, p. 77). Ademais, esse elemento associado ao trabalho na agricultura é fundamental na construção da sua identidade (IDEM, p. 101). Contudo, a autora percebe, por meio da análise de uma Síntese do Plano de Estudo do 1º Ano do Curso em Administração de 2013, que, apesar desse discurso, há diferenças marcantes nas tarefas desempenhadas pelos alunos de tal curso, já que eles não relatam as práticas agrícolas como sendo sua principal ocupação (IDEM, p. 87). O questionário aplicado aos alunos dos anos de 2012 e 2013 corrobora essa distinção, constatando que as atividades agrícolas são maioria absoluta, apenas, para os alunos do Curso Técnico em Agropecuária.



Gráfico 32: Atividades exercidas na semana inversa, 1º Ano Agropecuária, 2012.
Fonte: Dados do autor

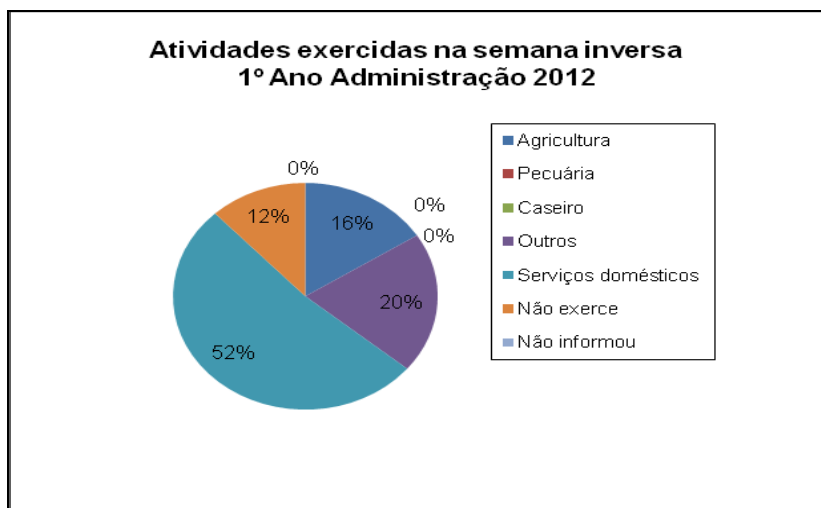


Gráfico 33: Atividades exercidas na semana inversa, 1º Ano Administração, 2012.
Fonte: Dados do autor



Gráfico 34: Atividades exercidas na semana inversa, 2º Ano Agropecuária, 2012.
Fonte: Dados do autor



Gráfico 35: Atividades exercidas na semana inversa, 2º Ano Administração, 2012.
Fonte: Dados do autor



Gráfico 36: Atividade exercidas na semana inversa, 3º Ano Agropecuária, 2012.
Fonte: Dados do autor



Gráfico 37: Atividade exercidas na semana inversa, 3º Ano Administração, 2012
Fonte: Dados do autor

Por meio da análise dos dados das turmas de 2012, percebe-se que os que estão no curso de Administração não exercem, em sua maioria, atividades relacionadas à agricultura. Nota-se, também, um grande percentual de atividades relacionadas a serviços domésticos e que alguns desses jovens declaram não exercer quaisquer ocupações. No que diz respeito ao primeiro item, cabe ressaltar que essas respostas foram dadas por meninas, cujas tarefas domésticas são atribuídas pelas famílias, algo também, encontrado nas respostas das alunas do curso Técnico em Agropecuária. Contudo, neste último caso, elas afirmam acumular a função com a ajuda na “roça”, o que salienta a importância dessa mão de obra para a geração de renda familiar e que, não é viável com os serviços realizados por algumas famílias do Curso Técnico em Administração, que já exercem atividades em outros setores. Já no tocante ao segundo ponto, constata-se uma grande quantidade de jovens aproveitando a semana inversa para a realização de cursos, principalmente de informática. Tal situação é corroborada pelos dados obtidos com os ingressos do ano de 2013.

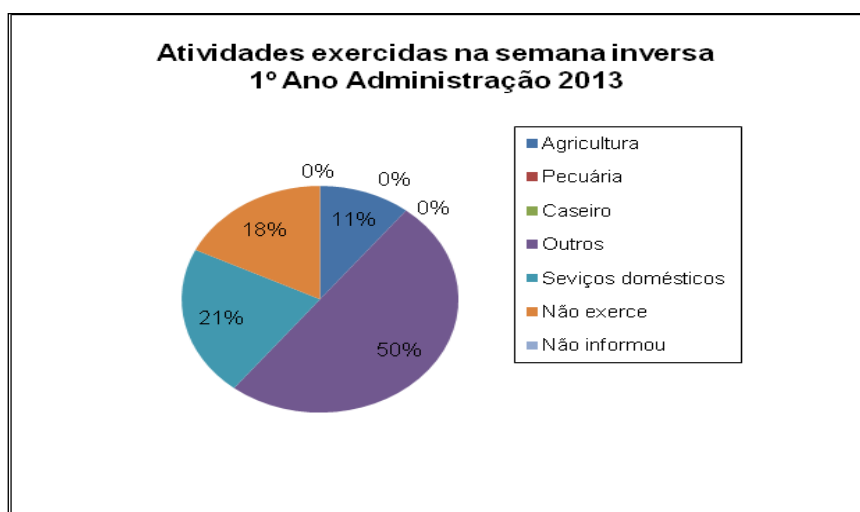


Gráfico 38: Atividades exercidas na semana inversa, 1º Ano Administração, 2013.
Fonte: Dados do autor



Gráfico 39: Atividades exercidas na semana inversa, 1º Ano Agropecuária, 2013.
Fonte: Dados do autor

Ainda que, em conversa com alguns, perceba-se a intenção de procurar, por meio desses cursos, ajudar na administração da produção agrícola familiar, a fala mais presente é a de ter esperança de, por meio da qualificação, aumentar suas chances de inserção no mercado profissional não agrícola.

Por fim, cabe ressaltar que esses alunos não pretendem, em sua maioria, abandonar a zona rural. Se Elisa Castro, em seu trabalho (CASTRO, 2005), percebe que um dos dilemas da juventude rural seja a questão de “ficar ou sair” do lugar onde mora, outros autores, como o de Benevenuto (2011), salientam que os jovens associam o campo à “qualidade de vida”, o que faz com que não desejem sair da zona rural. Diana Bautista ratifica essa posição em sua pesquisa sobre os alunos do CEFFA, constando que a maioria dos jovens, cerca de 63%, não pretendem sair da região (BAUTISTA OSÓRIO, 2014, p. 95). Contudo, deve-se destacar que, pelos dados obtidos por essa autora, essa vontade não quer dizer que muitos deles não queiram melhorias para o campo e, consecutivamente, para as suas próprias vidas. Nesse sentido, Bautista ressaltou que alguns entendem que na cidade existe maior acesso às informações e

oportunidades de emprego, enfim, acreditando existir lá, um futuro melhor (IDEM, p. 95-96). Tal situação é semelhante à encontrada por Benevenuto, em que esses agentes criticam a falta de infraestrutura da sua localidade, cobrando melhorias, principalmente, nos serviços públicos, como os de água e de iluminação (BENEVENUTO, 2011, p. 62).

Diante disso, após os dados apresentados, evidencia-se que a formação técnica, vista como possibilidade de ascensão social, é o que mais motiva os jovens a se matricularem no CEFFA. Essa condição é notada nos alunos dos 2 cursos existentes na escola. No caso do curso de Administração, eles almejam não exercer atividades rurais, já no curso de Agropecuária, a intenção, majoritária, é não exercer a atividade agrícola nos moldes da que é desenvolvida pelas suas famílias, o que faz que valorizem o emprego nas lojas de insumo presentes na região. Ademais, seguindo os objetivos do presente trabalho, entende-se que se faz necessário compreender como a escola tem atendido aos anseios dos jovens na construção de uma zona rural melhor. Enfim, pretende-se, então, analisar como o CEFFA tem atuado, segundo os alunos, no “desenvolvimento do meio”.

5.3 - O CEFFA e o Desenvolvimento do Meio.

Para a abordagem dessa temática fundamental para o trabalho de pesquisa, adotou-se o seguinte procedimento metodológico: não se perguntou diretamente aos alunos o que eles entendiam por desenvolvimento e como a escola estava atuando nesse sentido, mas sim como eles consideravam que o CEFFA ajudava na melhoria da qualidade de vida local. A abordagem se deu levando em consideração a relação construída pelo pesquisador e os alunos na própria atividade docente, em que o tema desenvolvimento havia sido tratado em várias aulas de sociologia. Dessa forma, mesmo não nutrindo a ilusão da imparcialidade da fonte diante da presença do pesquisador, tentou-se fazer com que eles, nas suas respostas, não colocassem aquilo que o professor já havia debatido e sim a sua percepção sobre o assunto. Sendo assim, levando em consideração as respostas da comunidade em que desenvolvimento foi associado, em muitos casos, à qualidade de vida, optou-se aqui por fazê-los refletir sobre o papel do CEFFA na melhoria da qualidade de vida da região. Tal esforço se materializou nos gráficos a seguir:

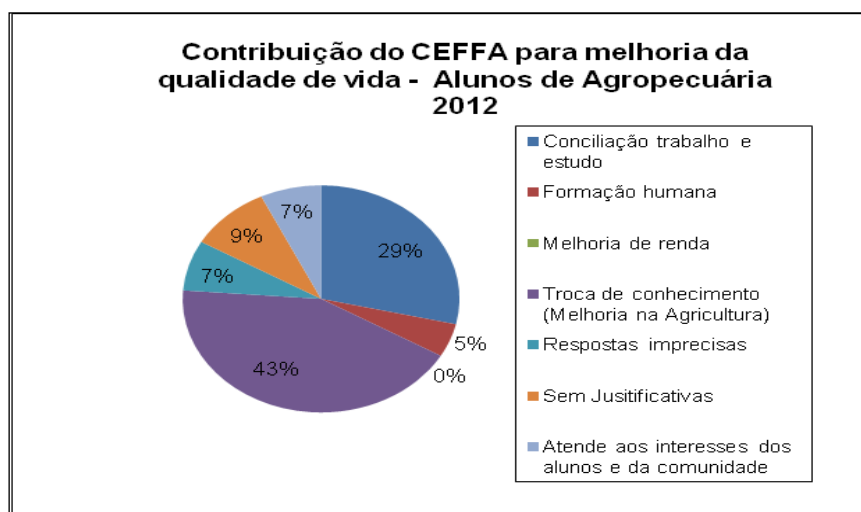


Gráfico 40: Contribuição do CEFFA para qualidade de vida – Alunos Agropecuária, 2012

Fonte: Dados do autor

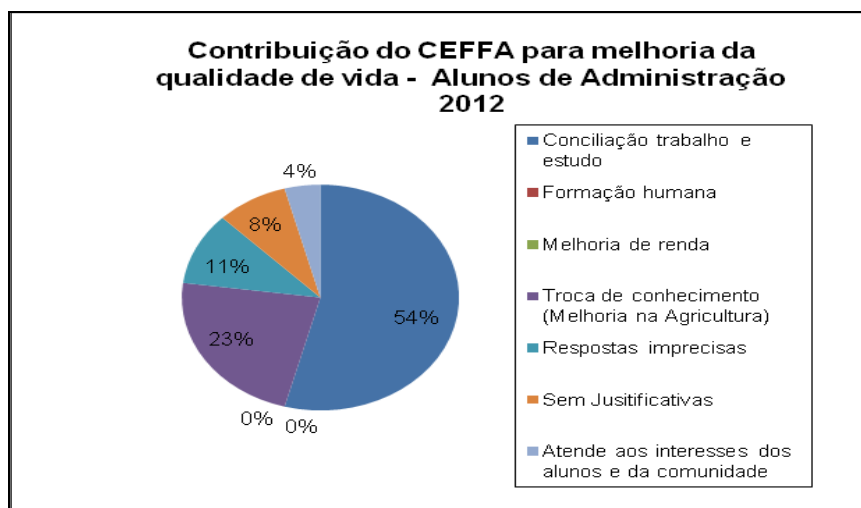


Gráfico 41: Contribuição do CEFFA para qualidade de vida – Alunos Administração, 2012
Fonte: Dados do autor

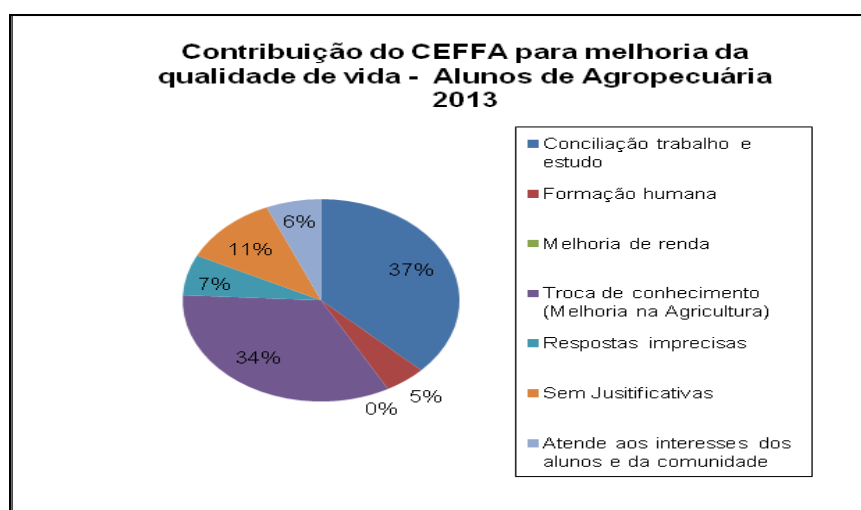


Gráfico 42: Contribuição do CEFFA para qualidade de vida, Alunos Agropecuária, 2013.
Fonte: Dados do autor

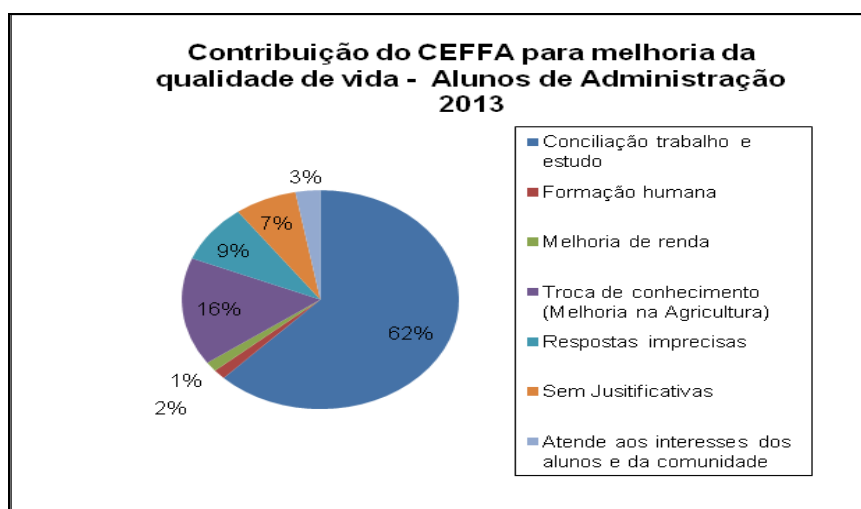


Gráfico 43: Contribuição do CEFFA para qualidade de vida, Alunos Administração, 2013.
Fonte: Dados do autor

Diante dos resultados obtidos, nota-se que a importância do CEFFA está associada, principalmente, a dois elementos: a conciliação do estudo com o trabalho e a troca de conhecimentos. No tocante ao primeiro ponto, ele é fundamental, segundo a literatura já analisada neste trabalho, para uma escola que utilize a Pedagogia da Alternância, já que, desde a sua origem, ela tinha como objetivo permitir que jovens agricultores não abandonassem seus estudos por conta das atividades produtivas que exerciam. Bautista, ao constatar essa mesma situação, percebe, também, que o trabalho é importante para as famílias da região por possibilitar a troca de conhecimentos, além de ser considerada como momento de iniciação da vida adulta (BAUTISTA OSÓRIO, 2014, p.11).

Ademais, esse dado ajuda a complementar a informação sobre a motivação que levou os jovens a se matricular em nessa instituição. Se nos gráficos apresentados nas páginas anteriores, a formação técnica foi a justificativa predominante, em detrimento da Pedagogia, percebe-se, agora, que esta é fundamental para as comunidades locais. Afinal, é ela que possibilita que os jovens possam continuar ajudando as suas famílias, algo que é reconhecido e mencionado, inclusive, por estudantes do Curso Técnico de Administração, que, na sua maioria, declararam não exercer quaisquer trabalhos. Segundo um jovem do 1º Ano do Curso de Administração, a escola ajuda a melhorar a qualidade de vida da zona rural: “porque alguns alunos não podem[riam] estar toda semana [na escola], a PA (Pedagogia da Alternância) ajuda na formação e [possibilita] aos alunos [que] ajudem os pais na lavoura.” (ALUNO 4, 1º ADM, 2013). O mesmo é dito por outro aluno do 1º Ano do mesmo curso do ano anterior, ao afirmar que o colégio: “facilita o jovem rural estudar, mesmo tendo que ajudar seus pais na agricultura.” (ALUNO 25, 1º ADM, 2012).

Ainda de acordo com outro jovem, o CEFFA beneficia: “o aluno da escola porque ele pode estudar e na outra semana ele pode ganhar o seu próprio dinheiro. E a família do aluno porque assim eles podem ficar sossegados em dar algum dinheiro para os filhos.” (ALUNO 6, 2º ADM, 2012). Aqui, percebe-se outra situação importante para os jovens da zona rural que é a necessidade de geração de renda. Como foi salientado por Castro, em seu trabalho sobre jovens assentados, o trabalho remunerado é importante para a autonomia do jovem, sendo, inclusive uma das razões que o fazem sair do campo, em busca de empregos nas cidades (CASTRO, 2010, p. 79). Levando em conta a análise da autora e de Bautista Osório (2014, p.11-13) e as informações obtidas junto aos jovens atendidos pelo CEFFA, percebe-se que o fato também se faz presente na realidade estudada neste trabalho, em que, principalmente, os alunos do sexo masculino utilizam o dinheiro proveniente de seu trabalho para aquisição de motos e carros. Dessa forma, a Pedagogia, ao permitir a conciliação entre trabalho e estudo, ajuda na diminuição da evasão escolar.

Contudo, não se deve esquecer que essa visão acaba se concentrando sobre os alunos que exercem atividades agrícolas, como pode ser percebido na própria epígrafe deste capítulo e que parece se configurar como um desafio para escola. Diante do próprio perfil estudantil do Curso Técnico em Administração e das mudanças sócioeconômicas presentes na região, com o crescimento de atividades não agrícolas, o CEFFA deveria avaliar as suas estratégias formativas. Um claro exemplo da urgência dessa tarefa se faz presente na segunda resposta mais citada, ou seja, o contato com a família, na semana inversa, que possibilita a troca de conhecimentos entre o aluno e as comunidades. Vários alunos, que mencionaram esse elemento, trabalham com os pais na lavoura e citaram, por exemplo, que a partilha se dá “pois os alunos contribuem no estudo da lavoura” (ALUNO 1, 2º ADM, 2012).

Por outro lado, também, encontraram-se algumas falas em que os estudantes desse curso, pensavam a contribuição da escola ligada às mudanças ocorridas na região. Como, por exemplo, na resposta de um discente do 2º ano, defendendo que: “no futuro vamos ajudar nossa região devido a nossa formação técnica e o número de pessoas que vão se formar para abrir negócios (comércios) em nossa região para que ela se valorize (...) com esse conhecimento técnico poderá ajudar a sua comunidade” (Aluno 3, 2º ADM, 2012).

Além disso, nota-se, que a fala dos alunos repercute a falta de uma definição clara sobre o próprio objetivo formativo do administrador que a escola quer formar. Durante toda a observação participante, esse ponto ficou bem evidenciado nas falas dos profissionais que atuam com as disciplinas técnicas. Em alguns momentos, pareciam que estavam preocupados em preparar os jovens para atuar em grandes empresas, existentes fora da região e, em outros, para que se voltassem para melhorar a administração das propriedades e estabelecimentos locais. Isso se verifica no caso de um aluno que já associa a sua formação, além do auxílio agrícola, ao desenvolvimento de atividades comunitárias, afirmando que: “em relação à agricultura, ajudamos os nossos familiares em casa, ou em associações e igrejas, auxiliando na administração, e a plantar com mais consciência” (ALUNO 17, 1º ADM, 2013).

Já no que se refere ao segundo item mais citado, a troca de conhecimentos, os exemplos mais mencionados pelos alunos dizem respeito, também, a área agropecuária. Dessa forma, ao analisar as respostas dos alunos do curso Técnicos em Agropecuária, percebe-se como eles valorizam esse aspecto formativo da Pedagogia da Alternância, entendendo que: “escola beneficia o aluno, a família e a comunidade de modo geral, ajudando os alunos no aprendizado, fazendo com que eles passem para a família todas as técnicas aprendidas” (ALUNO 7, 1º AGRO, 2012). A troca de conhecimentos que, por meio da atuação do jovem na sua família, alastra-se pela comunidade foi identificada em vários outros questionários, como, por exemplo, o de um discente do 1º ano, ao se perceber como beneficiado pela formação do CEFFA: “o aluno, por causa do curso, a sua família, por poder contar com uma ajuda a mais na sessão inversa e a comunidade, [que] pode contar com os futuros técnicos” (ALUNO 14, 1º AGRO, 2013). Ademais, outro discente afirmou o mesmo, citando, ainda, que todo o aprendizado é: “discutido nas associações de moradores” (ALUNO 13, 1º AGRO, 2013).

Contudo, evidencia-se que essa troca de saberes tem limites bem claros. A naturalidade com que os moradores locais encaram uso de agrotóxicos é tão grande na região, que afeta o próprio ensino do CEFFA. Apesar da recente inclusão da disciplina “Introdução à Agroecologia” na grade do Curso Técnico em Agropecuária, o tema ainda é tratado como um certo tabu, devido as reações negativas dos alunos, que não acreditam na viabilidade desse modelo produtivo. Essa reação é percebida, principalmente, nos jovens já inseridos nas atividades agrícolas e é agravado pelo ideal de muitos outros que vêem, nas lojas de insumo, a garantia de um futuro melhor. Diante de todos esses elementos, não se deve estranhar que, apenas, 3 alunos tenham abordado o uso indiscriminado de agrotóxicos na região. Em um questionário, 1 afirmou que a contribuição do CEFFA para a melhoria da qualidade de vida da zona rural tem sido ajudar os “produtores a terem mais consciência sobre o uso do agrotóxico” (ALUNO 6, 3º ANO AGRO, 2012). Já outro estudante apresentou uma visão mais ampla sobre esse tema, alegando que a escola “nos ensina a produzir um alimento sem agrotóxico que é melhor à saúde e ao meio ambiente” (ALUNO 20, 1º ANO AGRO, 2012). Além desses, outro jovem acredita que o colégio auxilia a melhoria da qualidade de vida local porque “eu uso um pouco do que eu aprendo na escola em casa e evito o uso do agrotóxico em, alguns casos” (ALUNO 15, 1º ANO AGRO, 2013).

A mesma situação foi percebida por Jorge Luis Pereira, em seu trabalho sobre os alunos do CEFFA, há mais de dez anos. Ao entrevistar 46 alunos do CEFFA, ele constatou que, se por um lado, os jovens valorizavam o ensino técnico oferecido pela escola, destacando o esforço dos professores para a diminuição do uso de defensivos e pela introdução da agroecologia, por outro lado, reconhecem a dificuldade de implementação dessas técnicas na região. Segundo o autor, tal situação está relacionada à resistência dos chefes de família em ouvir os jovens, já que fazem parte de um sistema produtivo que, há várias décadas, baseia-se no cultivo convencional e intensivo (PEREIRA, 2004, p. 92). Ao que parece, a influência do meio social é tão forte, que os alunos atuais, já não acreditam mais na formação agroecológica nem como possibilidade de uma ação futura. Aliás, cabe ressaltar que dos alunos formados ao longo de mais de uma década pelo Ensino Médio, apenas, 2 praticam a agricultura orgânica. Os próprios Projetos Profissionais dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária, já discutidos no segundo capítulo deste trabalho, ratificam tal posição.

Sandro Oitaven, em sua tese de doutorado, analisa a importância dos Projetos Profissionais do Jovem do CEFFA Rei Alberto I na construção de um desenvolvimento rural sustentável para região do 3º Distrito de Nova Friburgo. Examinado os projetos profissionais encontrados na escola de 2001 a 2013, os Planos de Estudo de 2010 a 2013, questionários e entrevistas realizadas com alunos e professores, o autor percebeu que, apesar do discurso docente valorizar o ensino de técnicas alternativas, a adoção de práticas agroecológicas ainda é muito incipiente (OITAVEN, 2014). Por meio da construção de um histórico sobre o conteúdo do ensino do Curso Técnico em Agropecuária, Oitaven entende que a formação do CEFFA pode ser dividida em três momentos:

Entre 2001 e 2007 predominou o discurso do ensino e prática da agricultura orgânica, nos anos de 2008 e 2009 houve um recuo no discurso da agricultura orgânica, e pareceu ocorrer um momento de esvaziamento da discussão sobre a modalidade de agricultura ideal para o ensino. Neste momento a equipe técnica estava passando por mudanças e consolidação dos docentes que hoje atuam no ensino profissional, e as disciplinas destas áreas abordavam questões gerais e conceituais da agropecuária, não havendo neste momento aulas práticas. Desde 2010 até os dias atuais tem prevalecido o discurso de agricultura sustentável com boas práticas e agroecologia (IDEM, p. 101).

Percebe-se, então, que somente nos últimos 4 anos, alguns membros da equipe docente têm voltado a apresentar aos alunos elementos da agroecologia, citando, como exemplo disso, a inserção, em 2014 na grade, da Disciplina “Gestão Ambiental e Agroecologia”, no 1º Ano (IDEM, p. 116). Diante de tal quadro, o autor aponta uma divisão quase igualitária dos Projetos Profissionais em dois grandes temas dicotômicos:

“Reprodução e/ou Inserção de Tecnologia Convencional” representou 40% dos temas analisados. Estes PPJ em sua maioria tinham como objetivo o sucesso econômico através do aumento de produtividade a partir da inserção de novas técnicas e/ou insumos. O tipo “Inserção de Tecnologia de Base Agroecológica” representou 36% dos temas analisados, estando muito deles relacionados a substituição de uma técnica ou insumo do modelo convencional de agricultura para um modelo mais sustentável (IDEM, p. 100-101).

O CEFFA, assim, viveria um grande dilema formativo, diante da escolha pela produção alternativa e a reprodução. Oitaven destaca, ainda que, recentemente, os

alunos, pela ajuda de parceiros como a EMBRAPA, passaram a ter contato com experiências orgânicas, como, por exemplo, por meio de visitas à “Fazendinha” da UFRRJ, em Seropédica. Além disso, destaca o contato com agentes dos programas Rio Rural da EMATER e dos Jovens Rurais, do Instituto Souza Cruz, como importantes para os alunos perceberem a viabilidade de tais práticas (IDEM, p. 116).

Todavia, se a constatação da dicotomia entre os dois modelos já seria grave, a situação se intensifica diante da análise feita, no presente trabalho, sobre a motivação das turmas para a escolha dos temas dos Projetos, que, em poucos casos, relaciona-se a introdução de técnicas alternativas ao modelo de cultivo dominante na região. Sendo assim, pelos dados apresentados e com base nos mais de 2 anos de observação participante, defende-se que a formação profissional almejada pelos alunos, e tida como principal motivação sua matrícula na escola, é a convencional, que já predomina no 3º Distrito de Nova Friburgo. Essa mesma conclusão é partilhada do por Oitaven, que não notou nos jovens a identificação de novas formas de produção como uma contribuição do CEFFA para a agricultura regional (IDEM, p. 120).

Diante disso, os professores vivem um problema formativo, optando, atualmente, por evitar o confronto, introduzindo, em suas aulas, apenas, algumas práticas alternativas à produção convencional. Como bem percebe Oitaven, fica nítido na fala dos docentes a ausência de um consenso no que diz respeito às práticas e conteúdos pedagógicos (IDEM, p. 107). Por outro lado, se esse esforço ocorre na área destinada às aulas práticas dos alunos, é comum observar em outros espaços da fazenda onde se situa a escola, arrendatários, com autorização do IBELGA, aplicando, sem qualquer equipamento de proteção, insumos químicos em sua produção. Essa situação é lamentada pelos docentes que, por várias vezes, reclamaram da situação junto à direção do CEFFA que, por sua vez, alega não poder fazer nada, já que a propriedade pertence à ONG. Talvez, uma forma de fazer com que os alunos se abram a outras formas de cultivo fosse à melhor organização dos estágios.

Elemento fundamental da proposta formativa da Pedagogia da Alternância e da própria formação técnica, os estágios desenvolvidos pelos alunos merecem destaque. Ao ter acesso as fichas de avaliação preenchidas por alunos das turmas concluintes de 2013, pode-se perceber, em primeiro lugar, o reconhecimento da importância do estágio na inserção profissional. Contudo, a valorização dessa atividade não impediu que os jovens apontassem alguns pontos que precisariam ser melhorados, tais como: o contato com as empresas e a supervisão da escola. No tocante ao primeiro aspecto, notou-se, ao longo dos anos, que são os alunos os responsáveis pelo contato com as empresas e/ou estabelecimentos em que pretendem fazer os estágios. Essa situação faz com que aqueles que não tenham contato com algum funcionário das lojas de insumo, principais pontos de interesses dos formandos, encontrem dificuldades de estagiarem ali. Já no que se refere ao segundo item, ele está relacionado a uma série de problemas enfrentados pelos alunos que estão claramente mencionados na fala abaixo:

Inicialmente, cabe ressaltar que os estágios deveriam ser supervisionados pela escola, pois muitas vezes, fazemos estágios em certos lugares por fazer. E a proposta da escola é fazer para aprimorar a formação técnica. Seria viável que a escola incentive os alunos a fazer os estágios nas áreas que gostem. Outro ponto é que o diálogo sobre estágio está em falta, pois a gente pensa uma coisa e é outra, por exemplo, este ano pensamos que os cursos e palestras serviam como hora; e na verdade não serviu. Então, pela falta de comunicação e entendimento dos alunos, houve problema nas contagens de horas. Também, os estágios nas áreas que estudamos, há dificuldades em encontrar; seria bom que a escola se comunicasse com as lojas e

outros lugares, para que assim o aluno possa ir lá fazer o estágio. (RELATÓRIO AGRO ALUNO 1, 2013)

A fala do aluno acima é corroborada por outros estudantes e pela própria observação participante, em que se verificou não haver um controle do andamento dos estágios. Ainda que exista uma pasta em que o aluno deve arquivar seus relatórios de vivências, a verificação dela não é sistemática e não é feita por membros da equipe escolar que tenham clareza do que devem observar para uma possível orientação dos alunos. Tal cenário ainda causa maiores problemas no Curso Técnico em Administração.

Nesse sentido, os alunos relataram ter dificuldades na área administrativa, ou, segundo um deles; “em encontrar locais para realizarmos os estágios, na área técnica na região” (RELATÓRIO ADM, ALUNO 2, 2013). Ainda sobre o assunto, um educando aponta para outro elemento, qual seja, a “dificuldade [d]e encontrar estágio na área técnica, remunerado, e, também, conciliá-lo ao sistema de semana inversa da escola” (RELATÓRIO ADM, ALUNO 4, 2013). Parece que a Alternância é um fator que dificulta a realização dos estágios em empresas, já que muitas não aceitam o fato de aluno ter de se ausentar por uma semana, devido a sua atividade escolar. Esse fato impede, também, que os alunos tenham acesso a uma fonte de renda, algo valorizado pelos jovens. Além disso, tal situação aponta a falta de parcerias para a proposta formativa do curso. Mesmo que essa situação tenha sido percebida no outro curso técnico, ela é mais grave aqui, pois os alunos não contam com o conhecimento das comunidades sobre a formação ofertada. Assim, se as lojas já contam em seus quadros com alguns ex-alunos formados no CEFFA, o que facilita a possibilidade de outros estagiarem nesse espaço, o mesmo não ocorre com os estudantes da administração. Muitos acabam estagiando em escolas e outros empreendimentos locais que, sem orientação como proceder com os estagiários, fazem com que estes realizem atividades que pouco acrescentam na sua formação.

Após essa digressão, percebe-se que os alunos entendem que o CEFFA é importante para o desenvolvimento local, principalmente por possibilitar a troca de conhecimentos entre eles e suas famílias e a conciliação entre suas atividades profissionais e a formação escolar. Com relação ao primeiro aspecto, se por um lado a troca de conhecimentos pode potencializar a ação formativa da escola e é um dos aspectos mais valorizados pela Pedagogia da Alternância, na região estudada, ela apresentou um limite: o uso dos agrotóxicos. Os alunos reconhecem que a agricultura convencional é predominante na região e que possuem dificuldades em inserir nas atividades familiares novas práticas de cultivo. Já no tocante ao segundo ponto, fica evidente a relação entre desenvolvimento do meio e melhoria da renda dos jovens e de suas famílias. Ademais, os jovens ainda percebem na formação oferecida pela escola uma forma de poderem sair do trabalho “na roça”, o que pode ser associado a uma busca, também, pela melhoria da qualidade de trabalho e de vida.

Contudo, essa última questão parece não ser o elemento mais importante para os alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento, já que o reconhecimento do uso frequente dos agrotóxicos e a intenção de trabalhar nas lojas de insumo, onde esses produtos são vendidos ofuscam a preocupação com a saúde dos produtores. Dessa forma, a melhoria de renda é o aspecto mais importante na construção do desenvolvimento para eles. Tal visão é coerente com a própria valorização do CEFFA, já apontada nas páginas anteriores, no que tange a formação técnica, já que esta possibilita o trabalho na loja e, no caso do curso de Administração, o acesso a outras profissões que podem surgir por conta das transformações ocorridas na região.

5.4 – A Falta de uma Ação Educativa Organizada para o Desenvolvimento do Meio.

Segundo Gimonet, a ação da Pedagogia da Alternância visa à transformação do adolescente por uma ação em que ele seja agente efetivo. Segundo o autor, no CEFFA, tal objetivo de:

Transformar-se numa pessoa exige um processo dialético de personalização e socialização (si próprio e os outros). A alternância contribui nisto. Na estadia no meio, fora do CEFFA, o jovem aprende e se forma por conta própria, constrói saber e consequentemente adquire um poder. É o processo de personalização. Mas, ao mesmo tempo, opera-se uma socialização através do trabalho com os adultos do meio profissional, pelas atividades com outros jovens no meio social. No CEFFA, a socialização surge graças a atividades pedagógicas cooperativas, graças ao grupo, à vida e atividades socioeducativas. Além do grupo de formação na sala de aula, o grupo de vida constitui um dado superior para a aprendizagem da vida social e da cidadania (GIMONET, 2007, p. 96)

Nesse sentido, o CEFFA Rei Alberto tem possibilitado a troca de experiências formativas, o que é, certamente, uma ação importante para a melhoria da qualidade de vida local. Ademais, contribui para a diminuição da evasão escolar, justamente por permitir ao jovem trabalhar, ter uma fonte de renda e auxiliar a sua família, sem ter que abandonar os estudos. Ao mesmo tempo, essa conciliação torna possível a inserção profissional do jovem, ainda que, esta, como se viu, passe por algumas dificuldades devido a uma falta de organização dos estágios. Entretanto, ainda considerando a citação acima, defende-se que os alunos não são capazes de refletir sobre outros aspectos presentes em seu cotidiano, tais como: a organização política e de poder local; as relações de gênero; e a organização das relações de produção.

Com relação à questão política, cabe destacar que os alunos do CEFFA praticamente não possuem qualquer organização. Como bem salienta Bautista, nem o grêmio estudantil da escola está em funcionamento (BAUTISTA OSÓRIO, 2014, p.98). Durante os mais de 6 anos em que o pesquisador atuou como docente, só se viu a mobilização dos alunos para a formação de um grêmio uma única vez. Como a representatividade não funcionou e frustrou as suas expectativas, eles não mais se mobilizaram. Ademais, essa questão parece não gerar grande incômodo nos professores e na equipe dirigente do CEFFA. Com relação à direção, ela alega que já existiram outras tentativas, mas que elas nunca tiveram êxito, pois, os alunos sempre se sentiram bem à vontade para apresentar suas demandas diretamente aos diretores, sem, assim, necessitarem de uma representação organizada. Não se pode negar que os alunos possuem espaços para fazer suas solicitações, como por exemplo, nos conselhos de classe, onde os representantes de cada turma têm assento. Todavia esse processo ficou burocrático, já que os alunos, muitas vezes, sequer fazem as avaliações e comparecem a essas reuniões.

Ademais, o desinteresse dos alunos pelo grêmio pode estar associado ao pouco envolvimento em movimentos de cunho político das comunidades atendidas pelo CEFFA. O caráter clientelista da política local faz com que, excetuando-se as associações locais, não haja a presença de movimentos sociais engajados em debates e luta por direitos na região do 3º Distrito de Nova Friburgo. Essa situação faz com que não se identifique nas falas dos jovens nada parecido com o que foi encontrado por

Benevenuto em sua pesquisa sobre juventude assentada. Ali a autora constatou que eles entendem os movimentos sociais como instrumentos de lutas e de conquistas, por meio dos quais conseguem recursos, que não conseguiriam, caso atuassem isoladamente. (BENEVENUTO, 2011, p. 65).

A falta de um maior debate político e social na escola parece ser a causa da ausência de uma percepção clara por parte dos alunos da existência de um preconceito de gênero existente na região. Durante os anos de observação participante, viveram-se várias situações em que as próprias alunas só prestavam atenção nessa questão quando induzidas por algum docente, sempre tomando como exemplo a dificuldade que elas tinham de conseguir emprego nas tão desejadas lojas de insumo. Esse aspecto foi notado no trabalho de Bautista Osório, em que os alunos não percebem diferenças entre homens e mulheres na prática da agricultura, com exceção de alguns que acreditam que as diferenciações existentes se dão por conta da maior força física dos homens. (BAUTISTA OSÓRIO, 2014, p. 85). Contudo, a autora percebe, em conversa com uma aluna, que o seu sonho de entrar em uma loja agrícola era dificultado pelas “relações patriarcais” existentes na região (IDEM, p. 98). Elisa Castro também percebe que relações desse tipo limitam a autonomia das jovens que acabam tendo seus sonhos cerceados pela vontade de seus pais.

Diante de todo esse cenário, não se percebe nesses jovens um projeto de mudança significativa nas relações econômico-sociais e produtivas da região. Em comparação com a realidade estudada por Benevenuto, onde a autora percebe nesses atores um “interesse pelo desenvolvimento sustentável, no respeito à natureza e num novo modelo ou conceito de agricultura familiar que os permita pôr em prática seu potencial empreendedor” (BENEVENUTO, 2011, 67), o mesmo não pode ser dito em relação aos alunos analisados nesta pesquisa. A sua sociabilização em uma realidade marcada pelo minifúndio e pela falta de um embate sobre a posse da terra, diferente da realidade de um assentamento, parece estar na raiz dessa questão. Tal situação, juntamente com o desenvolvimento de uma política local de base clientelista e assistencialista, foi responsável pela construção de um *habitus* (ORTIZ, 1984, p. 80-81) que nega as diferenças entre os interesses de classes, a exploração existente na agricultura, as desigualdades de gênero e de raça, e que nega o conflito, de qualquer tipo, como possibilidade de luta para construção de consenso.

A questão é que esse *habitus* não se faz presente somente nas associações de produtores locais, influenciando as ações de algumas das suas lideranças, como também em outros ambientes frequentados pelos jovens, inclusive, o próprio CEFFA. Aqui, deve-se ressaltar a fala de um docente da escola, que afirmou ser algo “bonito” o fato de estarem estudando na mesma sala, um filho de um produtor e atravessador com reconhecido sucesso financeiro e um outro de uma condição mais humilde, considerando tal aspecto como exemplo da ausência de uma diferenciação econômica dos alunos. Sem negar a importância da convivência de ambos, a questão está no fato de a escola não problematizar as diferenças econômicas locais, corroborando a ideia de que todos, por estarem ali, teriam as mesmas possibilidades de escolha, algo que será possivelmente desmentido ao término do curso e efetiva entrada no mercado de trabalho.

Por isso, não se chega, neste trabalho, à conclusão descrita por Benevenuto em seu estudo. Segundo a autora, no grupo pesquisado, ela pôde perceber: “possibilidades de comprometimento dessa geração com o contexto rural, em forma de estratégias que refinam conceitos, padrões estruturais de poder e relações sociais de produção, trazendo novos rumos para a agricultura familiar de base agroecológica” (BENEVENUTO, 2011,

p. 67). Ao contrário, no 3º Distrito de Nova Friburgo, os alunos, em sua grande maioria, não apresentam, basicamente, nenhuma dessas características.

Destarte, a questão iminente está relacionada à avaliação da atuação do CEFFA Rei Alberto I na sua tarefa como agente do desenvolvimento do meio. Se até aqui, a tese em questão abordou esse tema por meio do exame dos agentes envolvidos no processo de formação de maneira compartimentada, cabe reunir as informações recolhidas, refinando, assim, análise. Ademais, também se deve refletir sobre como a escola lida com os limites que o meio impõe, apontando, sugestões que poderiam potencializar ainda mais a sua ação.

CAPÍTULO VI – A CRIAÇÃO DE REDES E DE UMA NOVA EXTENSÃO RURAL PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DO MEIO.⁶⁸

Entrevistador: E quem são os parceiros do CEFFA?

Diretor: Os parceiros... a EMBRAPA, que está mais presente; em potencial, a Secretaria Municipal de Agricultura, que esse ano começou bem, apresentando uma série de demandas, mas não veio a executar nenhuma; a EMATER tem o potencial, através do [Programa] Rio Rural, também já esteve mais presente, no início do ano, com propostas, mas que não foram encaminhadas. Eu vejo, também, as Associações Locais, não que elas sejam parceiras..., [mas] que tem demandas que podiam trabalhar junto à escola, principalmente voltadas ao pequeno produtor. Agora, efetivo, a escola não tem nenhum parceiro. Efetivamente, de forma clara, não tem parceria. (DIRETOR, 2014)

6.1 – O CEFFA Rei Alberto I como Agente do Desenvolvimento do Meio.

O último capítulo deste trabalho tem como hipótese principal a ideia de que o CEFFA Rei Alberto I poder ser considerado um agente do desenvolvimento do meio, já que atende a algumas demandas das comunidades, principalmente, no que se relaciona à formação técnica. Contudo, defende-se, aqui, a ampliação quantitativa e qualitativa das suas ações pedagógicas, o que pressupõe uma posição mais clara quanto ao conteúdo a ser ensinado e a forma como se dá o relacionamento com os pais e os parceiros. Acredita-se que, por meio de tal reformulação, o CEFFA cumpriria o seu papel, segundo a Pedagogia da Alternância, de formador e articulador social em busca da melhoria da qualidade de vida local. Partindo dessas premissas, a seção tem como objetivo apresentar algumas sugestões de ações a serem desenvolvidas pela escola para melhorar e, quem sabe, alterar a maneira como desenvolve o seu projeto educativo.

Após os dados coletados e as discussões feitas ao longo de cada seção deste trabalho, chega-se a conclusão que o CEFFA Rei Alberto I é, sim, um agente do “desenvolvimento do meio”. Tal afirmação se fundamenta no exame das expectativas dos alunos, dos pais, dos parceiros e dos professores sobre a atuação da escola. Por meio da análise de conteúdo, realizada em todo o material levantado, nota-se que todos esses agentes valorizam a formação técnica como o aspecto mais importante da ação do CEFFA. Os professores entendem que, por meio dela, atuam no desenvolvimento da localidade, os alunos matriculam-se ali em busca dessa profissionalização, amparados

⁶⁸ Parte das discussões presentes neste capítulo integra um a ser artigo publicado na Revista **Ideas**, com o título: “Ecologia política e pedagogia da alternância: diálogos possíveis para uma nova extensão rural” em coautoria com Jaqueline Dália. Ver (FRAZÃO e DÀLIA, 2014).

por suas famílias, que possuem expectativas de que, por meio dela, seus filhos possam ter um “futuro melhor”.

Ações do CEFFA Rei Alberto I para o Desenvolvimento do Meio, segundo os agentes pesquisados	
Agente/Instituição	Palavras-chaves
Docentes	Sustentabilidade e formação técnica
SENAR	Agricultura convencional
Associações	Ações extensionistas: formação técnica, melhor acesso às políticas públicas e preocupações ambientais
IBELGA	Melhoria econômica, preocupação ambiental e acesso a políticas públicas.
LIAAM/PUC	Formação técnica
EMBRAPA	Formação Técnica: agroecológica
Alunos	Formação técnica: convencional

Tabela 17: Ações do CEFFA para o desenvolvimento do meio (agentes pesquisados).

Fonte: Dados do autor

No que diz respeito aos docentes, notou-se que, apesar da existência de divergências, a equipe acredita na importância do trabalho que realiza junto aos alunos e à comunidade. Também, percebeu-se a valorização de uma série de atitudes que os diferenciam dos demais servidores da rede estadual, tais como: comprometimento com a proposta e disposição para o trabalho. Contudo, tais características não impedem que eles valorizem justamente a formação técnica, mais do que a Pedagogia da Alternância e suas ferramentas, como a grande diferencial da escola. Ademais, apesar da menção a sustentabilidade, o que se verificou é a dificuldade do CEFFA em oferecer um ensino alternativo ao modelo convencional presente na região.

No tocante aos alunos, constatou-se que a formação técnica, pretendida pela grande maioria, está ligada à agricultura convencional, praticada, em larga escala, na comunidade. Ainda que se tenha identificado que alguns discentes destacam o trabalho da escola na conscientização sobre o uso de agrotóxicos e a divulgação de técnicas de cultivos alternativos, esse número é muito pequeno diante do coletivo examinado. Ademais, o fato de as lojas de insumo empregarem alguns ex-alunos e serem almeçadas como principal posto de trabalho, após a formação, colaboram para tal cenário. Por sua vez, ao ratificarem o *habitus* da produção convencional, fazem com que o CEFFA, cada vez mais, tenha dificuldades em apresentar uma formação alternativa.

As famílias dos alunos, diante de toda a sua experiência, ratificam a importância da formação para o modelo agrícola vigente. Produzindo há anos dentro de um sistema em que são dependentes das lojas e do uso de insumos, não acreditam em outras formas produtivas. Dessa forma, desacreditadas pelas relações de trabalho e pelo custo da produção, desejam que seus filhos não exerçam as atividades agrícolas, ou, caso tenham conseguido algum êxito, reproduzam o sistema que consideram dar resultado. O debate familiar e as relações patriarcais reforçam, assim, a perpetuação do *habitus*.

Deve-se, destacar que alguns parceiros listados pela equipe do CEFFA também enaltecem a formação técnica, como a motivadora da relação de parceria, o que salienta o próprio desconhecimento que possuem sobre a Pedagogia da Alternância e seus princípios formativos. Ademais, alguns parecem possuir visões sobre a agricultura muito divergentes, como, exemplo a EMBRAPA –Agroecologia e o SENAR. Tendo em vista, o conteúdo da proposta formativa da escola, como visto no segundo capítulo, a

parceira com a primeira instituição é muito mais coerente. Contudo, levando-se em conta os interesses dos alunos e as horas de estágio necessárias à formação, a segunda instituição atende a muitas outras demandas. Parece que todos os agentes envolvidos, não somente os docentes, precisam ter clareza sobre o próprio objetivo formativo, ou seja, que técnicos querem formar. Tal definição poderia ser o primeiro passo para a melhoria qualitativa das relações de parceria, corrigindo, assim, um problema percebido pela direção, expressado na epígrafe acima.

Segundo Gimonet, o bom funcionamento do CEFFA depende, justamente, do bom arranjo existente entre os diversos agentes que estão envolvidos na formação do jovem. A escola deve ter ciência de que:

(...) o alternante está no coração do processo relacional e suas relações são múltiplas: relações com os pais e os membros das famílias, relações no setor profissional com o mestre de estágio, os empregados da empresa ou do serviço e os clientes, relações no setor social com outros jovens e outros adultos, relações no CEFFA com os membros de seu grupo de formação, com cada monitor e membro da equipe educativa, com o diretor e outros membros da estrutura... Para cada um a possibilidade relacional é ampla. E um ou outro relacionamento pode se tornar preponderante e influir de maneira positiva ou negativa sobre os demais e sobre o desenvolvimento de cada um. Por isto, é de responsabilidade do CEFFA ajudar a manter o equilíbrio das relações. (GIMONET, 2007, p. 85).

A necessidade da melhor organização das relações é fundamental para que o CEFFA continue, aperfeiçoe e até modifique o trabalho que tem desempenhado junto à região do 3º Distrito. Se atualmente a escola tem uma formação mais reprodutivista, entende-se, aqui, que ela pode se constituir de maneira bem diferente. Segundo Diana Bautista, a Pedagogia da Alternância pode se configurar como uma educação alternativa à produção capitalista (BAUTISTA, 2013, p. 1). Contudo, para que isso aconteça, a autora defende que haja, no CEFFA Rei Alberto I, uma maior participação social na Pedagogia, para que as suas demandas consigam fazer parte de uma agenda de debates com o poder estatal (IDEM, p. 3).

Corroborando a posição de Baustista, acredita-se que a participação passe pela alteração da forma pela qual o projeto formativo da escola tem sido defendido diante da SEEDUC e das comunidades. Utilizando mais uma vez do conceitual de Certeau, apresentado no capítulo 4, o CEFFA precisa sair do âmbito das táticas, para pensar em estratégias, ou seja, ações que garantam, ao longo prazo, uma maior autonomia pedagógica (CERTEAU, 2008, p. 100).

Fontinele argumenta que um tipo de ensino alternativo à produção agrícola convencional só é possível por meio da construção de redes. Defendendo a agroecologia como técnica de cultivo mais adequada à agricultura familiar, entende que, por exemplo, o trabalho com sementes crioulas, importante na garantia da soberania alimentar, precisa de uma articulação entre diversos produtores, para que haja a troca e a difusão das mesmas. Além disso, ela ressalta que tais redes deveriam abranger, também, os agentes universitários comprometidos com uma agricultura não convencional. Por sua vez, a autora acredita que, por meio das redes, possa-se pressionar o poder público a tornar cada vez mais viável a difusão dessas técnicas, criando políticas públicas que apoiem os produtores (FONTINELE, 2011, p. 129-130).

Tendo em vista as próprias relações, ainda incipientes, do CEFFA Rei Alberto I com a EMBRAPA e, via os docentes, com a UFRRJ, a construção desse elo não seria difícil de ser mobilizada. A rede poderia promover encontros, debates, discussões

visando ao fortalecimento da Pedagogia no Estado do Rio e da formação agroecológica dos agricultores locais⁶⁹. As relações com agentes do movimento da educação do campo e com a própria UNEFAB também seriam importantes para diminuir o isolamento da escola diante de movimentos regionais e nacionais.

Seguindo a perspectiva das redes, trazer os pais para a escola é uma tarefa importante para o CEFFA potencializar ainda mais as suas ações. Além das sugestões, apresentadas no terceiro capítulo, quanto à reorganização das visitas às famílias, entende-se a necessidade da reestruturação, também, das reuniões de responsáveis. Elas deveriam abordar outros assuntos, para além do rendimento acadêmico dos alunos. Segundo Gimonet, os encontros são importantes já que:

ajudam os pais e/ou mestres de estágios a aprimorar seus papéis educativos e de formação. Uns e outros ficam perdidos diante dos comportamentos de adolescentes e do que a Pedagogia da Alternância espera deles. Necessitam de comunidades humanas mais amplas do que elas próprias para que o quadro familiar possa funcionar, para que se possam partilhar as preocupações. O encontro com outros pais e com os monitores, em grupo, a troca de experiências e pontos de vista, a informação, a busca comum de soluções, ajudam a se tranquilizar e ganhar segurança, a se libertar e a compreender melhor o adolescente e definir suas atitudes, a participar melhor de sua formação. (GIMONET 2007, p. 84)

Nota-se, assim, que as reuniões poderiam envolver outros agentes formativos como os mestres de estágios e até os parceiros, propiciando um debate sobre o próprio projeto formativo do CEFFA. Os pais deveriam ser informados sobre os problemas enfrentados pela escola, algo que não ocorre. Como exemplo, cabe citar todo o imbróglio envolvendo a questão da aplicação do Currículo Mínimo, em que, os docentes chegaram a sugerir uma reunião com os pais para exposição dos problemas, iniciativa que não recebeu apoio da direção. Novamente, preferiram-se as táticas às estratégias e as comunidades, agentes formativos, ficaram sem saber de um debate que envolvia a formação dos jovens locais.

Se, por outro lado, sabe-se que a presença dos pais em reuniões é muito baixa, o CEFFA deve pensar outras estratégias de contato, já que aqui se dispõe de possibilidades que não são dadas a outras unidades de ensino que não utilizam a Pedagogia da Alternância. Como exemplo, caberiam visitas da equipe aos mestres de estágios e aos parceiros, visando ouvir a suas demandas e apresentar, minimamente, o projeto formativo da Alternância. É possível que se a escola fosse até os agentes, eles também se dispusessem a ir àquele espaço. É preciso que, para além de um Colégio Agrícola Estadual, os agentes formadores relembrem que ali está um CEFFA. Se os docentes e a direção não tiverem isso em mente, não vão lembrar a SEEDUC, os pais, as comunidades e os parceiros dessa especificidade, não podendo, exigir deles uma melhoria na ação. Por sua vez, defende-se, aqui, que a formação, não somente dos docentes, como da própria direção do CEFFA Rei Alberto I é importante para o reconhecimento das características de um modelo de ensino não tradicional e para resignificação da sua atuação como agente do desenvolvimento do meio.

⁶⁹ Neste sentido, deve-se destacar a criação, em 2012, do **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e Ensino de Agroecologia**, registrado no CNPq, envolvendo membros do CEFFA e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Contudo, por várias questões de agenda, o grupo ainda não conseguiu estabelecer uma rotina, sistemática de trabalho.

6.2 – Viabilização de um Projeto Educativo para Além da Reprodução.

Segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvo, a formação de monitores é fundamental para o bom andamento das ações educativas de um CEFFA. Com base na análise de diversos programas formativos, eles esclarecem que ela ocorre, geralmente, em dois momentos: uma formação inicial, logo na entrada do monitor, que duraria cerca de 10 meses; e uma formação continuada, que duraria dois anos, divididos em encontros regionais, seguidos de reuniões com a Equipe Pedagógica Nacional (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVO, 2010, p. 100). Tal formação teria como objetivo:

Desenvolver as aptidões necessárias para exercer a função de monitor em um sistema de Alternância. Quer dizer, a construção dos Planos de Formação, condução das atividades e matérias da formação, relações com o meio e com os profissionais, com as parcerias (colaboradores ativos) da formação, atividades educativas com os jovens e com os adultos, acompanhamento individual e de grupos, trabalho em equipe educativo-pedagógico e animação de estruturas associativas. (IDEM, p. 101-102)

Como já se discutiu nas seções anteriores, a formação dos monitores dos CEFFAS no Estado do Rio de Janeiro passa por graves problemas, principalmente pela atual falta de recursos da ONG, que torna inviável a realização dos módulos formativos. Outro problema é a dificuldade de reunir os docentes para a realização desses módulos, já que, ao contrário de outros CEFFAs, muitos trabalham em outras instituições de ensino. Parece que, diante dessa realidade, a formação deveria ser repensada, a partir da realidade de cada uma das 3 escolas que empregam da Alternância no estado. A solução mais plausível seria que a formação ocorresse, ao menos em alguns momentos, nas reuniões pedagógicas semanais de cada CEFFA, já que ali estão presentes todos os docentes. Caso isso acontecesse, duas outras reivindicações da última turma concluinte seriam atendidas: a presença dos docentes que já terminaram a formação e da equipe de diretores.

No tocante ao primeiro aspecto, os cursistas notaram a necessidade de levar as discussões realizadas nos encontros formativos para os outros membros da equipe, já que muitas delas estavam relacionadas ao cotidiano escolar. Por isso, também, demandou-se a presença da direção nesse espaço, já que os debates levavam a uma série de proposições que, sem amparo da gestão, perdiam-se em meio a outros problemas. De fato, ao longo do tempo que se teve a oportunidade de participar dos cursos, não se viu a presença dos diretores nos módulos e nem uma organização por parte do CEFFA para que os assuntos debatidos nos encontros fossem levados às reuniões pedagógicas. Outro caminho, devido à falta de recursos da própria UNEFAB, seria a condução da formação pelos docentes da própria escola que já tivessem concluído o curso e/ou tivessem alguma formação complementar, cujo tema tivesse sido a Pedagogia da Alternância. Cabe lembrar que, como se viu no segundo capítulo desta tese, vários professores possuem curso de pós-graduação em que tomaram o colégio como objeto de estudo. Parece que falta, apenas, uma organização para que tal situação possa ocorrer.

Por sua vez, todo esse cenário faz com que se perceba a necessidade de formação não somente dos docentes, como da equipe dirigente da escola que adota a Pedagogia da Alternância. Ainda segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvo, tal experiência, iniciada, na Espanha nos anos 80, apesar de ser pouco aplicada dentro do movimento, ajudaria a resolver alguns problemas enfrentados pelo CEFFA. Segundo os autores, a formação oferecida poderia ser apresentada por meio do seguinte quadro (IDEM, p. 104):

Nº	Administração, Economia e Finanças	Recursos Humanos	Alternância e Educação	Institucional e Associativa
1	Contabilidade e Gerência: gestão descentralizada e legislação associativa.	Ambiente de trabalho e planificação: gestão do tempo.	Experiência sobre o plano de estudos e outros; plano de formação; instrumentos pedagógicos.	Projeto político pedagógico e marketing e comunicação; formação de famílias; atores dos CEFFA.
2	Legislação educativa; planificação a curto e longo prazo; legislação associativa.	Líderes; divisão de trabalho; formação.	Formação na Pedagogia da Alternância; Acompanhamento de atividades do Plano de Formação; Didática na Pedagogia da Alternância.	Articulação de parceiros; formação de Conselhos.
3	Capacitação de recursos humanos; elaboração de orçamentos; secretária escolar	Organização do tempo e do espaço.	Transdisciplinaridade; diversificação de profissões no meio rural; práticas e atividades de retorno na família e comunidade.	A Pedagogia da Alternância na legislação; reconhecimento e utilidade pública; princípios dos CEFFAS.

Tabela 18: Proposta de formação para direção.

Fonte: GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVO, 2010, p.114.

Chama-se atenção para a valorização dada não somente a questões administrativas e legais, como a elementos importantes para o desenvolvimento da Pedagogia, tais como: os instrumentos pedagógicos, a formação das famílias, e a articulação das parcerias. Este último é certamente um dos grandes problemas enfrentados pelo CEFFA Rei Alberto I. A falta de uma melhor organização das relações de parceria acarreta, segundo Gimonet, o prejuízo da ação escolar, já que os:

CEFFAs devem seu êxito à diversidade de atores que implicam a valorização que lhes proporcionam, à diversidade dos elos que sua estrutura e funcionamento estabelecem entre eles. (...) Os CEFFAs são, de fato, algo de grupos e equipes: o grupo de pais e dos alternantes de cada promoção, a equipe de administradores e a pedagógica. A qualidade do trabalho de cada uma destas estruturas sociais reflete sobre o êxito de seus membros e sobre os outros (GIMONET, 2007, p.98).

Entende-se, assim, que, na França, tenha-se organizado um curso de pós-graduação para os diretores, no qual o desenvolvimento de projetos de articulação local faz parte da grade formativa (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVO, 2010, p. 105). Ademais, nesse curso, também está presente o debate sobre a formação e

educação em Pedagogia da Alternância, colocando, de forma bem clara que “O diretor do CEFFA: [é o] responsável pela educação e pela formação” (IDEM, p. 105).

Tendo em vista a responsabilidade da direção, cabe, então, a ela, junto com os docentes e a ONG organizar a formação em Pedagogia da Alternância. Se a dificuldade de relacionamento existente com o IBELGA e a falta de recursos impede o bom funcionamento dos cursos, cabe a ela buscar alguma alternativa. O mesmo pode-se dizer das parcerias, já que o diretor deve se preocupar em construir relações e manter fortes as relações sociais com os agentes formativos externos, para que a rede, de fato, seja firmada. Contudo, para que a direção tenha condições tomar para si esse trabalho, tem que entender que não deve, apenas, atender a burocracia da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, pois ser diretor de um CEFFA, não é o mesmo que ocupar tal cargo em outra unidade de ensino da rede estadual. Se, por sua vez, entende-se que a direção do CEFFA sofre pressão por parte do estado, visto que são funcionários gratificados, tal situação não pode fazer com que o funcionamento da Pedagogia seja preterido por um conjunto de tarefas burocráticas. Defende-se que um caminho para o enfrentamento desse problema seja o auxílio dos demais agentes formativos, pais, mestres de estágio, parceiros e alunos, na defesa da Pedagogia. Contudo, para que isso ocorra é preciso, em primeiro lugar, trazê-los à escola para além da ocasião de festas e reuniões onde são tratados problemas individuais dos alunos. Em segundo lugar, torna-se mister expor os problemas vivenciados pela escola e ouvir deles o que eles esperam da formação e como podem ajudar nesse processo.

Toda essa ação pode ajudar a revitalizar a própria associação de pais, que não pode ter sua ação resumida à assinatura da prestação de contas, como ocorre atualmente. Segundo Gimonet é ela que:

dá a cada CEFFA sua base, tanto no que diz respeito a suas finalidades quanto em seus contornos jurídicos. Porque sendo corolários uma das outras, a alternância e a associação diferenciam os CEFFAs das outras estruturas educativas e lhes conferem sua dinâmica como movimento de educação popular mais do que como instituição escolar. Como espaço de liberdade e de poder, a associação é um lugar de palavras, de expressão e, às vezes, de revelação de si. Ela pode, então, desempenhar uma função de emancipação, de responsabilização e de engajamento de seus membros. Nesse título, ela representa um espaço de promoção das pessoas e um instrumento de participação na ação social e no desenvolvimento local (GIMONET, 2007, p. 96).

Corroborando a ideia presente na citação acima, o caminho, aqui sugerido, para que ação formativa do CEFFA seja potencializada é a organização de um movimento social da Alternância no Estado do Rio de Janeiro. Parece que somente por meio dele a Pedagogia da Alternância seria, de fato, reconhecida pela SEEDUC, podendo, também, estabelecer parcerias mais efetivas. Ademais, enquanto integrante de um movimento social, o CEFFA poderia cumprir melhor o seu papel de agente do desenvolvimento do meio.

Segundo o sociólogo Alberto Melucci, nas sociedades complexas e atuais, os movimentos sociais são caracterizados por certa pulverização, ou seja, por uma estrutura “submersa” de “latência” em que “cada célula vive uma vida própria, completamente autônoma do resto do movimento” (MELUCCI, 2001, p. 97). Sendo assim, de acordo com o autor, não se deve esperar, na atualidade, que eles tenham uma ação politicamente organizada, como a que se fizeram presentes em movimentos de outros tempos. Ao contrário, Melucci destaca que as diversas células só se articulam no

interior do movimento em certas ocasiões de mobilização coletiva, articulação esta que, por sua vez, não está “separada da busca pessoal e das necessidades afetivas e comunicacionais dos membros na sua existência cotidiana” (IDEM).

Esse é justamente o caso do CEFFA Rei Alberto I que, parece uma célula distante, na atualidade, de movimentos sociais importantes, tais como o da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo. Isso é visível pela ausência de envolvimento da equipe formativa em eventos organizados por cada um deles. No caso do movimento nacional da Pedagogia, o IBELGA, também, é responsável por essa situação, já que é incapaz de manter vivos os laços que a escola deveria manter com a UNEFAB. Ademais, o quadro se agrava diante do afastamento dos pais e demais membros das comunidades da realidade educativa e dos problemas enfrentados pelos docentes. Parece faltar ao CEFFA uma característica identificada por Melucci nos movimentos sociais: a construção de uma identidade coletiva, que “não é um dado ou uma essência, mas um produto de trocas, negociações, decisões, conflitos entre os atores” (IDEM, p. 23). Essa identidade seria importante, justamente por possibilitar “processos de mobilização, formas organizativas, modelos de lideranças, ideologias e formas de comunicação (...) significativos para reconstruir internamente o sistema de ação que constitui o ator coletivo” (IDEM, p. 23).

Se por um lado, pode-se perceber a existência desse processo na equipe docente do CEFFA, por outro, ele é totalmente inexistente nas relações com as comunidades e com os demais agentes formativos, não havendo sequer um espaço efetivo ou uma agenda para que ocorra uma mobilização que criasse, ainda que provisoriamente, um ator e uma ação coletiva. Tal ação, segundo Melucci é, na realidade, fruto de processos sociais heterogêneos, fruto de ações, escolhas e decisões de agentes sociais e não resultado, de crenças e representações, e nem de leis gerais da história. Destarte, o autor defende, então, que os movimentos sociais contemporâneos possuem três “condições”, quais sejam: “uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema ao qual a ação se refere” (IDEM, p. 35). Ainda segundo o sociólogo italiano, a solidariedade, entendida como “capacidade dos atores de se reconhecerem e serem reconhecidos como parte da mesma unidade social” é importante para orientação da ação coletiva, que deve manifestar um conflito, ou seja, leva o movimento “para além dos limites do sistema de relações sociais a que a ação se destina (rompe as regras do jogo, coloca em questão a legitimidade do poder e, assim, por diante)” (IDEM, p.35).

O conflito é, por sua vez, fundamental já que é por meio dele que o ator coletivo tem condição de fazer proposições reais, ou, nas palavras de Melucci, “supera o nível de funcionamento e se desloca em direção da produção de normas” (IDEM, p. 41). Tal conflito, também, poderia fazer com que o movimento pudesse ter um caráter reivindicatório, caracterizado pela luta não somente pelo melhor funcionamento do aparato, mas que também se confronte com o poder que impõe as regras (IDEM, p. 41). Parece ser esse o desafio do CEFFA diante da SEEDUC, quando, por exemplo, dos problemas apontados pelos docentes no que diz respeito à implementação do chamado “Currículo Mínimo”. Ademais, a tese desse autor, aproxima-se, nesse ponto, da análise de Certeau, quanto à criação das chamadas estratégias criadas pelos agentes sociais na defesa de seus interesses cotidianos, já debatida nos capítulos anteriores. Para o presente trabalho, somente por meio de uma ação coletiva é que o CEFFA Rei Alberto poderia desempenhar melhor o seu papel e essa ação só será alcançada se os atores envolvidos no processo se perceberem como pertencentes a algo maior do que a Secretaria de Estado de Educação. Cabe, então, a eles a tarefa de, ao reconhecer a existência de um conflito, pensar estratégias que tornem viáveis a construção de normas,

tarefa difícil, mas que se for deixada de lado pode comprometer o futuro do projeto formativo.

Nesse sentido, também, seguindo as ideias de Melucci, é importante que o CEFFA tenha “representatividade política” (IDEM, p. 99). No caso da escola, entende-se que ela deve fazer-se representada nas organizações locais: como as associações e no Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural; e em outras de âmbito nacional como as plenárias da UNEFAB, não como representação do IBELGA, que, na visão dos docentes não é capaz de representá-los, e nas reuniões do Movimento de Educação do Campo. Dito de outra forma, o CEFFA precisa, de fato, integrar redes e a equipe de professores e da direção precisa reconstruir, dinamizar e aumentar o contato com parceiros de fato e em potencial.

Ainda no tocante à construção de novas parcerias, cabe ao CEFFA fazer uma reflexão sobre o seu objetivo formativo e sobre o próprio conceito de desenvolvimento do meio que quer defender. Lembrando da epígrafe do primeiro capítulo, em que um histórico ator do movimento da Pedagogia da Alternância adverte sobre a relação entre a formação e o meio, afirmando que o CEFFA é o que o meio quer que ela seja, cabe então, aos agentes formativos, não só aos docentes, posicionarem-se diante das necessidades locais. Atualmente, pela pesquisa realizada, a escola atende ao principal anseio das comunidades e dos alunos, oferecendo a formação técnica. A questão é saber se tal formação, limitada pela atuação das lojas de insumo, é aquela que deve ser ofertada. Afinal, se a função da Pedagogia é trabalhar a formação a partir da problematização do meio, não oferecer técnicas alternativas ao modelo convencional não seria uma tarefa da instituição?

Segundo Bourdieu, o sistema de ensino tem como um dos limites a reprodução das relações de classe existentes na sociedade. Na sua sociologia da educação, construída, principalmente, com base no caso francês, o autor defende a relação entre ensino e o *habitus*, compreendendo que os valores transmitidos pela escola são os considerados legítimos pelos grupos dominantes (BOURDIEU, 2009, p.331). Tal situação é possibilitada por meio da pretensa neutralidade apregoada na seleção dos conteúdos a serem ensinados e processo de avaliação meritocrático, que pune e premia aqueles que melhor se adaptaram às regras do funcionamento escolar (IDEM, p. 296).

Tendo em vista os dados apresentados ao longo dos capítulos anteriores, o posicionamento dos professores, pais e alunos sobre a valorização da formação técnica estaria, dialeticamente, relacionado ao *habitus* da sociedade de classe que defende tal formação como importante para o mercado de trabalho. Ainda que a posição dos agentes educativos, segundo Bourdieu, não seja consciente, ela corrobora a preservação da situação social vigente. Ao mesmo tempo, essa análise ajuda a entender a própria dificuldade dos alunos e da escola em ensinar técnicas alternativas à produção agrícola convencional, pertencente à cultura dominante da região. Afinal, diante da dificuldade dos filhos conseguirem ter apoio dos pais para aplicar tais procedimentos, o aumento da sua desvalorização foi tão grande que fez com que o próprio CEFFA, ao longo do tempo, fosse deixando esse conhecimento de lado, reproduzindo o *habitus* local.

Contudo, apesar dessa percepção, para Bourdieu “parece ser ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo (...)” (IDEM, p. 212). Parece, então, que a escola pode, de algum modo, intervir sobre esse *habitus*, sobre os valores dominantes presentes na sociedade na qual ela está inserida. Essa, também, é a posição de Nadia e Sandro Gonçalves, que, ao estudar as teorias educacionais presentes na obra do sociólogo francês, acreditam que o conhecimento do funcionamento do sistema educacional é importante para se pensar

com mais “propriedade, em possíveis encaminhamentos para os problemas identificados e para as transformações desejadas, para a escola e a sociedade” (GONÇALVES e GONÇALVES, 2010, p. 82). Ainda segundo esses autores:

Para Bourdieu, quando o agente desvenda seu papel no espaço social, obtém uma liberdade relativa, no sentido de que pode fazer escolhas mais conscientes, o que permite que não se sinta tão a deriva, ou de mãos atadas frente à realidade que o cerca, e lhe proporciona instrumentos fundamentais para, ao menos, visualizar a possibilidade de mudança. Nesse sentido, aí está o grande potencial da escola, mediante a revisão de seus objetivos, por parte de seus agentes e da sociedade e, voltando-os e voltando-se para potencializar essa consciência e promover uma maior autonomia de seus agentes (IDEM, p. 95).

Defende-se, então, que o CEFFA, deveria refletir e problematizar esse *habitus* local, deixando de manter uma postura de neutralidade, que, apesar de atender aos interesses do meio, vai de encontro ao que é defendido pelo próprio movimento nacional da Pedagogia da Alternância. Como foi visto, logo no primeiro capítulo, pela análise de conteúdo feita em materiais produzidos pelo movimento, os CEFFAs têm se aproximado de um ensino mais preocupado com o meio ambiente e com o resgate de culturas tradicionais. Nesse sentido, ainda deve-se lembrar que tais escolas, ao contrário das que foram estudadas por Bourdieu, têm um grande diferencial, que se fosse retomado, possibilitaria um precioso debate com os pais dos educandos sobre a elaboração do Plano de Formação. Se as famílias fossem ativas no seu processo de construção, opinando de fato sobre os conteúdos que deveriam ser ensinados aos seus filhos, o debate junto aos docentes e a direção poderia ajudar na construção coletiva de objetivos e estratégias que, de alguma forma, tivessem uma perspectiva mais transformadora e menos reprodutivista da realidade vigente. Ou, dito de outra forma, um ensino que ofereça ao aluno, ao menos, uma possibilidade de escolha, baseada em uma análise crítica do mundo.

Paulo Freire defende que uma das tarefas dos professores é justamente debater junto aos seus alunos, que a história é possibilidade, ou seja: que o “mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2000, p. 85). Tal posição é importante para que alunos e professores se sintam sujeitos da história, não, apenas, capazes de se adaptarem, como mudarem a sua realidade. Dessa forma, segundo o autor:

É a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica (IDEM, p. 88)

Comungando dessa perspectiva e da necessidade, segundo Freire, de desafiar o educando e as comunidades sobre as possibilidades de mudanças (IDEM, p. 89), que se entende o papel que a Pedagogia da Alternância poderia ter na região do 3º Distrito de Nova Friburgo, apresentando e defendendo outra concepção de desenvolvimento do meio, menos impregnada pela produção convencional. Um dos caminhos apontados por agentes do movimento de educação do campo é a agroecologia.

Segundo Fernanda de Lima, o estreitamento das relações entre a educação do campo e a agroecologia constrói um ensino que proporciona uma melhor qualidade de vida e de trabalho aos agricultores (LIMA, 2011, p. 118). Concordando com tal posição, Luciana Fontinele, adverte que tal ensino contribui para o melhor aproveitamento das

terras cultiváveis, garantido maior autonomia e “independência aos agricultores, comunidades tradicionais, grupos e indivíduos interessados em formas de cultivo, manejo e trabalho em seu ambiente” (FONTINELE, 2011, p. 132). Além disso, a autora destaca que a agroecologia trabalha com o conceito de agrossistema, “entendido como um lugar de produção agrícola”. Por sua vez, o conceito entende que o produtor deve ter um olhar abrangente sobre a produção de alimentos, incluindo o uso dos insumos, o escoamento da produção e as relações entre todas as partes que o compõe (IDEM, p. 133).

Nesse sentido, a busca pela agricultura sustentável respeita a diversidade das espécies animais e vegetais, utilizando técnicas menos dispendiosas e reduzindo o uso de insumos químicos. Ela deve, ainda, respeitar as características climáticas, o tipo de solo e levar em conta plantas e animais já adaptados à região, valorizando os conhecimentos empíricos dos agricultores (IDEM, p. 133-134). Tal posição parece coerente com a proposta teórica da formação do CEFFA e do desenvolvimento pensado pela UNEFAB (OITAVEN, 2014). Contudo, como adverte Fernanda de Lima, a opção pela agroecologia faz com que a escola entre em um debate sobre dois modelos de desenvolvimento, o do agronegócio, com forte apoio político, e o da agricultura familiar, muitas vezes, bloqueada por grandes interesses econômicos (LIMA, 2011, p. 118-119).

Mais uma vez, por toda a digressão feita até aqui, nota-se a necessidade do CEFFA tomar uma posição sobre qual das formas acima pretende ensinar. Como se posiciona a favor de que a escolha mais coerente, pela própria Pedagogia da Alternância, seja a opção pelo modelo alternativo, defende-se aqui, que o CEFFA Rei Alberto I poderia buscar fundamentação teórica para suas ações na chamada ecologia política, já que esta para ser aplicada necessita de uma pedagogia diferenciada.

6.3 – A Pedagogia da Alternância e a Ecologia Política.

A ecologia política tem sua origem ligada à ecologia cultural e humana das décadas de 50 e 70 do século XX, em um contexto em que já se discutia a possibilidade de uma crise ambiental (ESCOBAR, 2005). Desde o seu surgimento, ela vem promovendo um debate de caráter interdisciplinar, sobre a relação entre o homem e a natureza, à luz das reflexões de diversas áreas do conhecimento, como: antropologia, sociologia, economia e história. Nesse sentido, mais do que se firmar enquanto uma nova disciplina, a ecologia política defende a construção de uma nova forma de construir o conhecimento acadêmico, até então, marcado pela fragmentação de conteúdos e pela exclusão do conhecimento popular. Se, convencionalmente, para alguns acadêmicos, a sabedoria popular é vista como algo contrário à ciência, a ecologia política parte do oposto (ALIMONDA, 2005).

Influenciada pela antropologia, a ecologia política repensa a maneira pela(s) qual(is) se dá(dão) o(s) processo(s) de interação entre homem e a natureza. Como salienta Escobar (2005) não existiria uma única forma de se pensar essa relação - posição antiessencialista -, já que, afinal, as sociedades, ao longo do tempo e do espaço, lidaram de maneira distinta com ela. Não é difícil perceber essa posição ao longo da história, na qual, pensando os grupos europeus, houve uma separação paulatina dos homens frente à natureza, que passou a partir do século XVIII, a ser vista como fonte inesgotável de recursos produtivos (CATALÃO, 2009).

Todavia, esse processo não é sincrônico, já que grupos sociais podem ter visões distintas sobre a natureza, em um mesmo contexto e em um espaço próximo. Segundo

Alimonda (2005), esse seria o caso das sociedades existentes na América Latina, sociedades híbridas em que uma das questões da ecologia política é entender suas diversas lógicas de organização, que servem de base para a produção de formas de conhecimento. Assim, o autor propõe, como mais um dos desafios da disciplina, o trabalho de construção de uma “governabilidade ambiental”, definida como “la articulación compleja y contradictoria entre múltiples prácticas y representaciones (...) en la constitución de un territorio y en la gestión de su dotación de recursos naturales.” (IDEM, 2005, p. 76).

Torna-se evidente, na construção dessa governabilidade, o papel de conhecimentos não científicos aplicados por alguns grupos sociais no trato com a natureza. Segundo Van der Ploeg (2000) esse saber, que foi visto, durante anos, pela ciência, como exemplo de atraso, deve ser percebido como algo complexo, “uma arte da localidade”. Ao trabalhar com as práticas de grupos de agricultores familiares, o autor percebeu que, por de trás das práticas agrícolas passadas de geração a geração, estão presentes uma visão sobre a natureza e um conhecimento prático das características topográficas e até nutritivas sobre as áreas de plantio. Além disso, também chama a atenção para o fato de esse sistema cognitivo não estar fechado às mudanças e adaptações, que, aos olhos mais despercebidos, parecem inexistentes, por ocorrerem lentamente.

Nesse sentido, aproximam-se Van der Ploeg e Escobar, já que ambos percebem o conhecimento tradicional, principalmente de agricultores, como sendo fruto de experimentações e pragmatismos (ESCOBAR, 2005), demais, eles corroboram também a posição de Alimonda sobre a necessidade de valorizar os diversos conhecimentos, devido ao hibridismo da formação latinoamericana. Contudo, o autor holandês alerta, ainda, para os usos da ciência na fundamentação de projetos políticos, ao afirmar que a chegada do conhecimento científico promove a “invisibilidade”, não somente da agricultura tradicional, como do homem que a promove (VAN DER PLOEG, 2000). Desse modo, vale ressaltar que essa prática depende do cientista e da noção de ciência que está em questão. No projeto de governabilidade defendido acima, a proposta é justamente de um trabalho conjunto entre os saberes, algo que seria vital para o desenvolvimento sustentável.

Aliás, a própria discussão sobre o conceito de desenvolvimento demonstra bem como ele pode possuir diversas interpretações ao longo do tempo e do espaço (MALUF, 2000). Dessa forma, segundo Castro (2005), a adjetivação dessa definição – que passou a ser sustentável – está ligada à necessidade de atender um conjunto de reivindicações de vários segmentos da sociedade, preocupados com o bem estar social e com temas ecológicos e de caráter político. Ou seja, a história desse conceito está ligada a uma questão de princípios e ideologias, algo semelhante à noção de sustentabilidade.

De acordo com O'Connor (2003), tal noção, em uma sociedade capitalista, pode ter quatro sentidos ideológicos básicos: a) garantia de meios de vida aos povos do mundo; b) defesa dos posicionamentos contrários ao capitalismo, por parte dos grupos que são afetados pelas relações mercantis; c) manutenção do curso da acumulação, por parte dos capitalistas; d) sustentação ecológica, por parte dos grupos preocupados com o meio ambiente. Essa posição faz com que o autor destaque o cuidado que se deve ter com os discursos de alguns homens “comprometidos” com o desenvolvimento. Se, por um lado, muitos deles financiam a plataforma de Partidos Verdes, por outro, estariam preocupados com alguma adequação da produção e/ou uma ideia de refazer a natureza, que visa apenas conseguir matérias-primas para atender aos interesses do mercado (IDEM, 2003).

Sendo assim, o autor chama atenção, por exemplo, para a falta de um órgão que promova um planejamento integrado, envolvendo questões ecológicas, urbanas e sociais, nos países desenvolvidos. Esse órgão seria vital para repensar a própria relação, estabelecida pelo capitalismo, entre natureza e acumulação de bens. Diante de um cenário de crise global, o autor propõe a criação de um “socialismo ecológico”, definido como movimento de ampla participação social, que atente para a ecologia e para as necessidades dos seres humanos em sua vida cotidiana e que lute pela promoção da justiça social (IDEM, 2003).

Independente do uso do termo “socialismo ecológico”, a organização e a mobilização política são vitais para a preservação do meio ambiente que, na América Latina, não pode deixar de lidar com os sistemas agrícolas. Como ressalta Almeida (2005), há necessidade de uma ampla discussão sobre temas ambientais, que procure lidar com a produção agrícola de pequena escala. Relembrando a trajetória do Estado Brasileiro, de apoio à produção mecanizada, de grande escala e integrada à industrialização, das décadas de 60 e 70, o autor ressalta o descaso com o pequeno produtor rural, que muitas vezes teve que abandonar sua forma tradicional de plantio – sua “arte da localidade” – para conseguir crédito e produzir (IDEM).

Assim, o desafio atual seria a execução de uma agricultura sustentável, que, além da manutenção das condições ecológicas, com um mínimo de impacto ao meio ambiente, consiga garantir: a sobrevivência dos produtores agrícolas; o atendimento das necessidades sociais e culturais de suas famílias; bem como das alimentares (IDEM). O debate não seria somente feito tendo em vista os ecossistemas, mas também os agroecossistemas, um debate que não deveria ficar circunscrito ao setor rural, envolvendo sim a sociedade como um todo. Para que essa tarefa seja realizada, seria necessária a construção de uma “cultura ecológica”, que esteja presente nos próprios órgãos encarregados da construção de políticas públicas, e nos espaços de organização da sociedade civil. Por sua vez, essa cultura precisaria de novos aportes teóricos e metodológicos nas instituições de ensino e pesquisa na área das ciências agrárias, que revisse a compartimentação do conhecimento. Por fim, o autor adverte para a necessidade de uma capacitação dos agricultores que leve em conta seu saber no manejo agrário equilibrado (IDEM).

O sistema educativo seria, então, fundamental para o desenvolvimento da ecologia política, da mobilização social e de quaisquer preocupações ligadas ao desenvolvimento ambiental sustentável. É esse o posicionamento apresentado por Catalão, no que diz respeito à criação da educação ambiental. Segundo a autora, essa “disciplina” está ligada a uma visão de educação que propõe um diálogo entre o exterior, no sentido da compreensão e da transformação do meio, e o interior dos seres humanos, levando em conta os valores e a responsabilidade individual (2009). Atuaria, assim, no processo de construção de um novo paradigma que rompesse com o mero consumismo e que levasse a discussões éticas, de conscientização política e social, promovendo uma educação cidadã (IDEM).

Essa proposição se aproxima do que Enrique Leff chama de “saber ambiental”, que, para ele, é construído na interação entre diversos sujeitos com interesses diferenciados, por meio da mobilização dos atores sociais. Segundo o autor, somente por meio dessa mobilização seriam pensadas e construídas estratégias e alternativas de reapropriação da natureza, que, inclusive, podem ser antagônicas ao modelo econômico dominante. Dessa forma, pode-se perceber que o saber ambiental é um saber que, por meio da práxis, colabora para a construção de uma nova realidade. (LEFF, 2009)

Ainda de acordo com o autor, para que essa construção ocorra, torna-se necessária a necessidade de uma nova proposta pedagógica, disposta ao aprendizado de novos fatos, algo chamado de “pedagogia da complexidade ambiental”, que:

Além de uma pedagogia do ambiente, que volta o seu olhar para o entorno, à história e a cultura do sujeito, a fim de reapropriar o mundo desde suas realidades empíricas, a pedagogia ambiental reconhece o conhecimento; observa o mundo como potência e possibilidade; entende a realidade como construção social, mobilizada por valores, interesses e utopias. (IDEM, p.20)

Diante disso, fica claro que sem um projeto educacional seria muito difícil realizar as tarefas exigidas para a construção de um desenvolvimento sustentável, principalmente nas áreas rurais. Afinal, se é urgente a defesa da preservação da natureza, é vital a produção de alimentos mais saudáveis, que valorize o conhecimento dos pequenos produtores e que garanta a segurança alimentar mundial. Da mesma forma, é mister a realização de um debate junto à sociedade sobre a ideologia presente no processo de acumulação capitalista, do mesmo modo que se deve discutir o papel da ciência e dos políticos na preservação do modelo ou na construção de uma nova realidade. Sendo assim, cabe pensar sobre uma proposta de educação do campo condizente com as preocupações de um desenvolvimento sustentável, de manejo consciente, de respeito à natureza e aos conhecimentos tradicionais, enfim, coerente com a ecologia política.

Nesse sentido, os valores defendidos pela Pedagogia da Alternância, já apresentados no primeiro capítulo, parecem caminhar na mesma direção. Caberia, então, a equipe do CEFFA Rei Alberto I, aos pais e aos alunos construir um projeto de mudança, alternativo, menos agressivo ao meio ambiente e à saúde dos trabalhadores, mais preocupado com o resgate de práticas de cultivo e com o fomento da organização dos pequenos produtores do que com a modernização pela formação técnica, que tende a manutenção da realidade econômico-social vigente. Aponta-se como sugestão para a formação de todos os agentes formativos da escola, a leitura e discussão dos autores ligados a proposta da ecologia política. Tal debate poderia ser levado para as salas de aula, discutido juntos aos alunos, que, posteriormente, poderiam fazê-lo chegar às comunidades, via trabalhos desenvolvidos juntos as associações. Apresenta-se, assim, mais uma sugestão, que, pode auxiliar, não somente na proposta de uma outra noção de desenvolvimento do meio, como na ratificação do CEFFA como um novo agente de um outro tipo de extensão rural.

6.4 – O CEFFA Rei Alberto I e a possibilidade da Construção de uma Nova Extensão Rural.

No primeiro capítulo desta tese, apresentou-se o cenário da chegada da Alternância no Brasil, marcado pela necessidade, segundo o governo, de expandir o auxílio técnico ao produtor rural. Vivia-se a Revolução Verde, mas, mesmo antes dos anos de 1960, algumas atitudes governamentais mostraram a preocupação com a “educação” do homem rural, influenciadas pelos Estados Unidos, com a Campanha Nacional de Alfabetização Rural, o Escritório Técnico da Agricultura Brasil-Estados Unidos e o Serviço Social Rural (MENDONÇA, 2006). Concomitantemente a essas iniciativas, surgiu no Brasil o movimento extensionista.

No que tange a esse movimento, Kreutz, Pinheiro e Cazella (2005) promovem a construção de um histórico da extensão do Brasil, chamando a atenção para a relação existente entre o objetivo da política de extensão rural e a pedagogia que servia de base para sua implementação. Dessa forma, dividem a história da extensão rural em três fases: da Segunda Guerra Mundial até os anos de 1960; dos anos sessenta até a década de 1980; e dos anos de 1980 até os anos de 1990.

Com relação à primeira fase, os autores apontam que a política de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) estava preocupada com o desenvolvimento rural, pensado por meio do envolvimento do produtor em um padrão de produção tido como hegemônico voltado para o aumento da produtividade e dependente de insumos externos. Para a execução desse projeto, os órgãos de extensão utilizavam uma proposta pedagógica tradicional, “taylorista”, cujo objetivo era impor novos valores e práticas aos agricultores, visto como os grandes responsáveis pelo atraso do “Brasil rural” (IDEM, p.46).

Analizando a extensão no Brasil, nos anos 1950 e 1970, Pedro de Oliveira reitera a visão dos autores, afirmando que nesse período, a extensão rural foi permeada por interesses patronais, agroindustriais e internacionais, que visavam ao aumento da produtividade por meio da introdução de novas tecnologias. Da mesma forma, identifica que os projetos extensionistas diagnosticavam os problemas agrícolas como decorrentes da falta de capacitação do produtor rural e da falta de créditos para tal e não de outras questões mais abrangentes como a própria estrutura fundiária brasileira (OLIVEIRA, 2013).

A segunda fase da extensão, segundo Kreutz, Pinheiro e Cazella (2005), foi marcada pela necessidade de mecanização do campo, com a implementação de um sistema, qualificado pelos autores, como fordista. Nesse momento, cabia à extensão, junto com uma série de especialistas de diversas áreas, aprimorar a gestão da propriedade e da produção. Dessa forma, para que o objetivo fosse alcançado, a proposta pedagógica partia de um princípio semelhante a do momento anterior, qual seja: a desqualificação do saber do produtor, tido como inferior ao saber científico e especializado (IDEM).

Já a terceira fase da extensão rural foi o momento onde se tentou, ainda que de forma tímida, a construção de um projeto de extensão “mais horizontal”, onde se dava aos atores sociais maior participação das ações a serem executadas. Contudo, se por um lado, essa perspectiva fez com que se fossem utilizadas propostas pedagógicas menos tradicionais e verticalizadas, por outro lado, teve sua ação limitada pelo Banco Mundial, que transferia para os pobres a responsabilidade de superar a sua pobreza, principalmente por meio de projetos. Dessa forma, a extensão não promovia uma prática de combate à pobreza, colaborando para a reprodução do capital (IDEM).

Diante do histórico, os autores defendem que o grande desafio atual da extensão seria se repensar como agente de desenvolvimento rural, compreendendo que a superação dos problemas enfrentados pelos trabalhadores do campo atravessa um debate político, de construção da cidadania e de luta pelo poder. Cabe lembrar, que esse debate passa pela implementação de uma pedagogia que promova um “processo educacional libertador”, construído ativamente por um conjunto de atores sociais. Por sua vez, para que isso possa ocorrer, a ATER deveria se repensar como mediador social, capaz de criar laços, adentrar e construir redes de comunicação e de conhecimento. Essa posição se diferencia muito da postura histórica da extensão, que se concebe como portador de uma missão pedagógica, de imposição de saberes, visando à salvação das populações do campo (IDEM).

Corroborando a posição dos autores sobre a necessidade dessa nova prática extensionista, entendem-se CEFFAs como instituições que teriam condição de desenvolver essa atividade. A própria proposta educacional dessas escolas, consideradas pelo governo brasileiro como agentes extensionistas (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2004), poderia contribuir para a construção de um debate sobre a cidadania e a luta pelo poder no campo. Nesse sentido, a teoria dessa pedagogia defende a construção de um ensino que atenda às especificidades locais, justamente uma das necessidades pensadas pelos autores como fundamentais para instituições mediadoras (IDEM).

Ademais, a Alternância tem como base uma metodologia de construção de ensino que é, por essência, participativa e que, na teoria, deveria contar com a participação de vários agentes sociais na sua construção e condução. Destarte, os CEFFAs estariam em consonância com a proposta de extensão que reconhece os saberes locais e a troca de conhecimentos provenientes de diversas visões de mundo. Mais do que isso, ela poderia possibilitar justamente que esse debate, não desassociado da política, levasse à “co-construção de saberes, de identidades e de métodos” que traduzem os anseios e necessidades dos grupos envolvidos nesse processo (IDEM).

Reconhece-se, pois, que tal proposta está comprometida com o desenvolvimento rural que garanta a melhoria na qualidade de vida no campo. Cabe refletir, então, sobre como tal finalidade pode ser articulada com as propostas da ecologia política. Pelo que se discutiu ao longo deste trabalho, percebe-se que os CEFFAs e essa teoria (UNEFAB, 1999 e 2008) têm inquietações muito parecidas. Ela valoriza a vida no campo, os conhecimentos familiares, a história local e visa a uma formação que propicie o desenvolvimento agrossustentável da região e a diminuição do êxodo rural.

Toda essa discussão se aproxima com o que Leff chama de “pedagogia da complexidade ambiental” (LEFF, 2009, p.21-23). Esta, segundo, o autor, para possibilitar a construção de um processo de educativo libertador, deveria romper com a lógica disciplinar e possibilitar o encontro de seres diversos, com saberes diferentes e identidades distintas (IDEM). Dessa forma, pode-se perceber uma grande semelhança entre essa proposta e o que é defendido pela Pedagogia da Alternância, que trabalha na perspectiva de integração dos saberes e dos agentes sociais.

Para que essa nova forma de atuação das instituições de ATER aconteça, Kreutz, Pinheiro e Cazella (2005) chamam a atenção para a necessidade de um intenso, constante e vigilante processo de avaliação das atividades desenvolvidas. Somente dessa forma, as instituições poderiam refletir sobre a condução de suas ações de forma a não se aterem somente a um debate das necessidades mais imediatas dos atores com os quais dialogam. Por sua vez, esse debate não poderia prescindir de uma análise política e ambiental e da construção do “saber ambiental”, o que reforça a necessidade de diálogo entre a extensão rural, a Pedagogia da Alternância e a ecologia política.

Defende-se que, por meio desse diálogo, possa ser construída uma nova forma de extensão rural, que, para além do debate de técnicas produtivas, colabore ativamente no processo de emancipação das comunidades rurais. Isso garantiria, assim, que elas tenham protagonismo na co-produção e co-condução de projetos de desenvolvimento que respeitem as identidades locais e os diversos interesses dos atores sociais envolvidos. Levando em consideração a realidade na qual o CEFFA está inserido, com a forte presença das lojas de insumos, o grande uso de defensivos pelos produtores, com a consequente contaminação do meio ambiente e o prejuízo a saúde humana e animal, se o CEFFA Rei Alberto I assumisse tal papel, poderia ratificar e, com o tempo, retificar a sua função de agente mediador do desenvolvimento do meio. Dessa forma, não somente continuaria fornecendo a formação técnica, demanda das comunidades, como poderia

problematizar melhor outros aspectos da realidade, como as relações de gênero, o debate entre as diferentes gerações, o resgate e valorização das práticas culturais locais e a crítica ao assistencialismo político local.

Por fim, longe de se negar a importância do CEFFA para a região estudada, fica a proposta da construção de um projeto que, segundo os princípios teóricos da Pedagogia da Alternância, atenda às necessidades do campo, promova qualidade de vida e respeite os ecossistemas. Projeto que, para ser efetivado, deve, acima de tudo, defender a realidade não como um dado estático, mas, sim, como algo que pode ser transformado, por meio da organização social de professores, alunos, pais, parceiros que pensem coletivamente o “desenvolvimento do meio”. Espera-se ter deixado aqui, uma contribuição, nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base a epígrafe de Moacir Gadoti, sobre o desafio da escola em garantir uma educação de qualidade sem desrespeitar a diversidade local, organizou-se um trabalho que teve por objeto uma instituição e uma pedagogia que tem, justamente nessa preocupação, a justificativa histórica de sua existência. A principal questão que norteou a elaboração da tese foi a reflexão sobre o fato de o CEFFA CEA Rei Alberto I poder ser considerado um agente do “desenvolvimento do meio”, conceito entendido como categoria nativa, ou seja, inerente aos agentes sociais da Alternância. Após a pesquisa realizada, chegou-se a conclusão que o colégio poderia ser considerado tal agente, levando em conta, principalmente, três argumentos.

Em primeiro lugar, o próprio significado de desenvolvimento concebido pela UNEFAB. No primeiro capítulo, evidenciou-se como a noção de “desenvolvimento do meio”, pensada pela literatura e pelos agentes da Alternância, é muito abrangente. Partindo-se do relato de um dos agentes históricos do movimento, demonstrou-se como a Pedagogia se adapta tanto ao contexto histórico vigente, como aos interesses dos agentes envolvidos na condução do processo pedagógico. Entendeu-se, assim, que a constituição de um agente do “desenvolvimento” demandou dos CEFFAs várias atitudes e enfoques formativos que variaram no tempo e no espaço. Ou seja, um CEFFA, para funcionar, deve conseguir se adaptar à conjuntura e aos interesses locais, algo que é realizado pela escola agrícola friburguense.

Em segundo lugar, ainda que profundamente ligado ao aspecto anterior, o fato de o CEFFA Rei Alberto I conseguir desenvolver uma ação que seja coerente com os interesses predominantes na área onde se localiza a escola. Ao longo do segundo capítulo, defendeu-se que ela se situa em uma região formada por vários bairros rurais, cuja principal renda é agricultura, praticada segundo o modelo convencional, com grande uso de insumos químicos. A equipe pedagógica da escola não contraria esse *habitus* produtivo local, tendo, inclusive as suas ações orientadas, em parte por ele. O atendimento aos interesses locais é ratificado no terceiro e no quinto capítulo. No primeiro deles, por meio de análise dos docentes, percebeu-se que eles valorizam a formação técnica como principal contribuição da instituição para o desenvolvimento da região do 3º Distrito de Nova Friburgo. Tal discurso atende, totalmente, aos interesses locais, inclusive os dos alunos. Como se percebeu, no quinto capítulo, os discentes demandam do CEFFA uma formação técnica convencional que os possibilite trabalhar nas lojas de insumo, vistas como uma das principais opções de melhoria de renda para si e para suas famílias. Ademais, é essa formação técnica que atraiu, como visto no quarto capítulo, parcerias para a escola, fazendo com que entidades como a EMBRAPA e o SENAR estivessem ali presentes.

Em terceiro lugar, é inegável a importância da escola na melhoria do acesso à informação das comunidades locais. Ao se analisar os dados das famílias dos alunos matriculados no CEFFA, presentes no segundo capítulo, percebe-se como ele é um dos responsáveis pelos jovens possuírem uma escolarização formal muito maior do que a dos seus pais. Por mais óbvia que tal constatação possa parecer, em um país em que há analfabetos e que as regiões rurais historicamente carecem de escolas, a presença do CEFFA permitiu aos jovens, da região do 3º Distrito de Nova Friburgo, deixarem de percorrer cerca de 40 km até a unidade de educação mais próxima. Além disso, ofereceu a oportunidade de um ensino técnico até então inexistente no município, aberto também a alunos de outras municipalidades, como Teresópolis, Bom Jardim e Sumidouro.

Contudo, a comprovação da tese não impediu a percepção de que o CEFFA enfrenta uma série de problemas internos e externos que afetam diretamente a sua ação como agente do desenvolvimento. Dentre eles, destacou-se como a ação do CEFFA Rei Aberto I, ao se adaptar aos interesses locais, acabou se afastando, em vários aspectos, da noção de desenvolvimento pensada pela UNEFAB. Com base nos quadros construídos no primeiro capítulo, notou-se como o conceito se aproxima, atualmente, da preocupação com a preservação ambiental e a organização socioeconômica dos produtores, fazendo com que se valorizem, na educação dos jovens, por exemplo, o estímulo ao cooperativismo e a criação de parcerias com agentes governamentais e órgãos de extensão. Ali, por exemplo, são mencionadas ações de vários CEFFAs preocupados com a introdução de novas técnicas não convencionais de cultivo e de outras ações junto às famílias dos alunos, baseadas, por exemplo, na agroecologia e na promoção de um debate sobre a dependência do uso de insumos químicos na produção e sobre a soberania alimentar, o que não se faz presente na realidade friburguense. Outro fato importante está no relato de ações que estimulam o debate político associado às políticas públicas para a agricultura familiar, que, também, não tem destaque no CEFFA estudado. Essa situação fez com que o CEFFA vivesse um dilema: se por um lado, o movimento da Alternância valoriza uma agricultura alternativa, por outro, os alunos preferem a convencional. Ocorre, então, uma contradição, que acarreta em mais problemas nas ações escolares rumo ao desenvolvimento da região.

Outro problema ocorre na relação entre o CEFFA e os seus parceiros formativos. Logo no segundo capítulo, notou-se que, apesar da valorização regional, os agentes locais participam muito pouco da organização e planejamento do processo educativo. Apesar de a participação comunitária ser um pressuposto da Pedagogia, tal fenômeno se deve ao processo de criação da escola, que não contou com o envolvimento da população regional. Por sua vez, a maior presença do Estado na escola, o aumento da burocratização e a retirada da autonomia pedagógica fizeram com que o funcionamento do CEFFA não prescindisse mais do relacionamento com as comunidades locais. Identificou-se, no terceiro e quarto capítulos, que a escola não possui mecanismos eficazes para entender as demandas dos agentes locais. Ao contrário, essa ausência fez com que tenha se criado um discurso, pela equipe pedagógica, de que existe, apenas, uma “comunidade” a ser atendida pela escola. No entanto, o quadro construído no quarto capítulo deixa claro como cada comunidade atendida pelo CEFFA possui interesses e demandas distintas, que deveriam ser trabalhadas pela escola. Aliás, entendeu-se que a valorização docente em relação à formação técnica pareceu ser a mais fácil e consensual de ser apontada, em um momento em que os professores reconhecem a existência de várias dificuldades, como o embate vivenciado com a SEEDUC.

Ademais, sem negar a importância do conhecimento técnico no projeto pedagógico, na visão do autor e de alguns teóricos da Alternância apresentados no primeiro capítulo, não é esse o diferencial de um CEFFA, que, pela Pedagogia, enfatiza a parceria com as famílias na formação dos alunos e, por conseguinte, das comunidades. Viveria, assim, o CEFFA Rei Alberto I, um momento de crise? Na concepção do pesquisador, com base em todo o material analisado, entende-se que sim. Tal situação pareceu ainda mais grave pelo fato de não se ter identificado qualquer consenso sobre as medidas a serem tomadas para a superação dos problemas, o que pode, em longo prazo, inviabilizar o trabalho da unidade de ensino, fazendo com que ela se torne cada vez mais, apenas, uma escola técnica da rede estadual.

A falta de clareza sobre a especificidade da escola se reflete no debate travado no quarto capítulo, em que se perceberam graves problemas existentes nas relações de parceria identificadas pela equipe do CEFFA Rei Alberto I. Não somente os parceiros

listados possuem pouco ou quase nenhum conhecimento das propostas da Alternância, como não sabem as próprias demandas formativas da escola. Novamente a formação técnica foi apontada como o fato que fez com que as instituições citadas procurassem o colégio, que, por sua vez, não ouviu destas as suas expectativas. Ademais, uma vez estabelecida a parceira, não houve nenhuma avaliação das ações realizadas, o que gerou a frustração de várias entidades, fazendo com que algumas cobrassem uma participação mais efetiva no processo de formação dos educandos.

Ainda com relação aos alunos, no quinto capítulo desse trabalho, constatou-se, que, apesar de terem valorizado a agricultura convencional, eles reconheceram, ainda que inconscientemente, a importância da Pedagogia da Alternância no projeto formativo do CEFFA. Eles valorizaram um elemento central na história da proposta pedagógica, ou seja, o fato de a escola facilitar a conciliação entre trabalho e estudo. Mas esse aspecto também enfrenta problemas sérios, como a falta da organização sistemática dos estágios, o que prejudicou um espaço importante da iniciação profissional. Por fim, apresentaram-se dificuldades referentes ao Curso Técnico em Administração cujos alunos se ressentem da falta de estruturação e de consenso entre os docentes sobre seu objetivo formativo.

Todos os dilemas citados nas outras seções fizeram com que o CEFFA, ao longo do tempo, tivesse um ensino que, basicamente, contribuiu para a reprodução do meio. Nesse sentido, se ao atender o “desenvolvimento do meio” desejado pelos alunos, o CEFFA favoreceu o incremento da sociedade atual, não colaborou para a transformação da realidade vigente. Por fim, o afastamento das comunidades e a pressão do Estado, atualmente, põem em risco a viabilidade da Pedagogia da Alternância no Estado do Rio de Janeiro. Defendeu-se, no quarto capítulo, que as táticas adotadas pela escola para o enfrentamento dos problemas cotidianos demonstram um claro esgotamento, que se ainda não paralisa as suas ações, já a comprometem enquanto uma escola que defende os pilares da Alternância.

Entretanto, a constatação desse cenário de crise não significa que o CEFFA está em um inevitável caminho para tornar-se uma escola de pedagogia “mais tradicional”. Ao contrário, comungando da *sociologia sensível*, apresentada por Martins logo na introdução desse trabalho, viu-se tal momento como uma oportunidade para reconstrução de um projeto escolar, cuja teoria pedagógica defende uma ação transformadora no modo de vida dos grupos sociais que dela fazem parte. Foi tomando como base a percepção de revolução do autor e as concepções de Neves sobre o papel de agentes do desenvolvimento do meio, que se organizou o último capítulo desse trabalho, em que o pesquisador e ex-monitor assumiu o papel também de defensor da Pedagogia da Alternância e de uma reformulação da ação do CEFFA CEA Rei Alberto I.

O capítulo final da tese pretendeu, então, apresentar algumas sugestões, visando à alteração dessa realidade. Partindo de alguns teóricos da Pedagogia da Alternância, da Sociologia da Educação e da ideia de desenvolvimento como melhoria na qualidade de vida, defendeu-se que a escola não deve se contentar com sua função atual. Ao contrário, ele deve primar pela problematização do cenário vigente, o que, por sua vez, passa por sua ampla reorganização, qual seja: criação de mecanismos que possibilitem o melhor entendimento das demandas das comunidades locais; reaproximação com as famílias visando sua participação no processo formativo dos jovens; atuação da escola em espaços de debates políticos, econômicos e sociais em que o destino da região esteja sendo colocado em questão, como nas associações.

Ainda que se tenha clareza de que tais ações sejam dificultadas por vários aspectos estruturais, como transporte, horário de trabalho e outros, ressaltou-se como

fundamental para a construção de um novo projeto, de fato, coletivo de ação pedagógica, a melhoria da formação em Alternância dos docentes e da equipe dirigente. Com relação ao professores, a formação poderia ajudar no melhor entendimento dos instrumentos da Pedagogia, fornecendo uma argumentação teórica que permitisse, por exemplo, uma melhor defesa desse projeto educativo diante da pressão da SEEDUC. Já no tocante à direção, uma formação nos moldes da apresentada no último capítulo, auxiliaria a entender que a direção de um CEFFA pressupõe uma ação de coordenação de ações que vai muito além da que é cobrada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro. A gestão do CEFFA CEA Rei Alberto I deve deixar de ser, somente, burocrática, assumindo, assim, a sua função de gestão e de organização dos diversos agentes formativos, como os parceiros e, principalmente, as famílias.

Tal espaço de atuação parece encontrar lugar nas demandas de algumas parcerias, vistas no quinto capítulo, como a própria EMBRAPA, que demonstrou interesse em participar mais ativamente do processo de formação dos jovens. O mesmo pôde ser notado, de maneira geral, nas associações de produtores locais que cobraram maior participação dos agentes escolares em suas reuniões e, em algumas especificamente, que demonstraram uma preocupação ambiental com o uso de agrotóxicos e com a diminuição das reservas aquíferas locais. Há, assim, oportunidades para que a ação do CEFFA rompa com a prática de uma agricultura convencional. Soma-se a esses elementos a necessidade de se reorganizar a relação com o IBELGA, que, nas próprias palavras do agente entrevistado e dos docentes, passa por uma crise que deixa a escola cada vez mais distante do movimento nacional da Alternância, tornando-a mais frágil pelo isolamento dos debates nacionais conduzidos pela UNEFAB.

Sendo assim, a outra tese defendida pelo trabalho é que o futuro do CEFFA e da Pedagogia da Alternância no Estado do Rio de Janeiro perpassa pelo estabelecimento de redes, ou seja, pela articulação de agentes que entendam, com propriedade, a educação baseada nessa proposta educativa. Afinal, se para Gimonet a Alternância é a “pedagogia das relações”, somente a partir de tal entendimento se podem construir laços sociais que viabilizem a construção de um projeto educacional coletivo e transformador, que respeite as diversidades locais, sem se eximir do debate e, quando, necessário, do embate.

Comungando da opinião de Moacir Gadotti e de José de Souza Martins, exposta na introdução, entende-se que somente por meio da ação da sociedade civil é que se poderá construir uma educação pública de qualidade, que, por ser para todos, não pode desconsiderar os interesses dos agentes locais. Esta é a revolução defendida pelo autor, na esperança de que o presente trabalho seja uma contribuição nesse sentido. Enfim, como ex-monitor do CEFFA, mas ainda agente de tal movimento, entende-se que cabe continuar lutando para que a Pedagogia da Alternância continue existindo no Estado do Rio de Janeiro e no Brasil, por meio da criação de redes que a tornem mais forte em um Estado que parece negar a existência do rural. A partir desse esforço, espera-se que a Alternância, enquanto política pública, não se coloque, apenas, a serviço de propagandas governamentais, mas que tenha autonomia e respeitabilidade para que cumpra a sua missão histórica: ajudar no desenvolvimento, na melhoria da qualidade de vida de homens e mulheres do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS* — n. 36/37, 2007, p. 83-88. Retirado do site: <http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/a-construcao-das-hierarquias-sociais-classe-raca-genero-e-etnicidade>.

ALMEIDA, Silvio Gomes. Padrões de desenvolvimento e conversão ecológica da agricultura brasileira. In: ALIMONDA, Héctor; PARREIRA, Clélia. (org.) **Políticas Públicas Ambientais Latino-Americanas**. Brasília: FLASCO-BRASIL, Editorial Abaré, 2005.

ALIMONDA, Héctor; PARREIRA, Clélia. *Políticas Públicas Ambientais Latino-Americanas*. Brasília: FLASCO-BRASIL, Editorial Abaré, 2005.

ALVES, CLÁUDIA VALÉRIA OTRANTO. *Pedagogia da Alternância: projeto de formação profissional na perspectiva dos processos identitários do campo*. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

AMONDEO, Nora Beatriz Presno; ALIMONDA, Héctor (Org.) *Ruralidades, capacitação e desenvolvimento*. Viçosa: Editora UFV/ Rio de Janeiro: CPDA, 2006.

ANDRADE, Márcio. *Formação de lideranças e Pedagogia da Alternância: um estudo itinerário de três jovens reconhecidos como líderes*. 2003, 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d' Université François Rebelais de Tours. Barra de São Francisco, 2003.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. *Escola para o trabalho escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia*. 2005, 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2005.

ARCAFAR-SUL. Organização. Disponível do site: <http://www.arcafarsul.org.br/novo/?content=conteudos&id=3>. Data de acesso: 06/09/2012.

ARROYO, Miguel Gonçalves. A educação básica e o movimento social do campo. In ARROYO, Miguel Gonçalves; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna *Por uma educação do campo*. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 65-86.

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

_____. *Scale and Social Organization*. Oslo: Universitetsforlaget, 1978.

BAUTISTA OSORIO, Diana Marcela. *O trabalho agrícola dos jovens: o Programa de Prevenção e Erradicação do Trabalho infantil-PETI (2004, 2011), a Agenda Nacional para o Trabalho decente da juventude-ANTDJ (2011) e os alunos do CEFFA Rei Alberto I em (2013)*. 2014, 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2014.

BEAUD, Stephane; WEBER, Forence. *Guia de pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BENEVENUTO, Mônica Del Rio. Viver “dá” e “na” terra: elementos para pensar experiências de ser jovem do campo. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. (Org.) *Cadernos de Discussão: juventude, educação e agroecologia*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011, p. 53-70.

BORGES, Juliano Luis. *MST: do produtivismo a agroecologia*. São Paulo/Goiânia: Terceira Margem; Editora da PUC Goiás, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____.; CHAMBOREDON; Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A Profissão do sociólogo. Preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010*. Disponível no Site: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/.../decreto/d7352.htm. Data de acesso: 11/05/2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº de 20 de dezembro de 1961*. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 27 dez. 1961. Disponível no site: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Data de acesso: 28/05/2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível no site: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm. Data de acesso: 28/05/2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, DF, 20 dez. 1996. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Data de acesso: 28/05/2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013*. Diário Oficial da União, DF, 04 fev. 2013. Disponível no site: http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx. Data de acesso: 28/05/2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. DF, 04 de dez. 2001. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Data de acesso: 28/05/2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)*. DF, 1º de fev. 2006. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf Data de acesso: 28/05/2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I, caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio*. Curitiba: UFPR/Setor de educação, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In ARROYO, Miguel Gonçalves; CALDART, Roseli Salete; MOLINA,

Mônica Castagna (Org.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 19-64.

CALIARI, Rogério Omar. *Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local*. 2002. 237 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG. 2002.

CALVI, Miquéias Freitas. *Pedagogia da alternância na transamazônica: 10 anos de contribuindo para a formação do jovem do campo*. In: *Anais da 5ª e 6ª semana de integração das ciências agrárias* – SICA/UFPA: 2007.

CÂNDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2012.

CARMO. Eraldo Souza. *Replicação dos conhecimentos da pedagogia da alternância para o desenvolvimento das comunidades no município de Cametá/Pa*. Belém: Fipam/Naea/UFPA, 2007.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude rural: “mais do que uma palavra” – uma problematização da construção de categorias sociais. In: MOREIRA, Roberto José; BRUNO, Regina Landin. (Org.). *Interpretações, estudos sociais e política*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2010, p. 61-94.

CASTRO, Guillermo. Un desarrollo sostenible por lo humano que sea. In: ALIMONDA, Héctor; PARREIRA, Clélia. *Políticas Públicas Ambientais Latino-Americanas*. Brasília: FLASCO-BRASIL, Editorial Abaré, 2005.

CATALÃO. Vera. Lessa. *Desenvolvimento sustentável e educação ambiental no Brasil*. In PÁDUA, José Augusto. (Org.) *Desenvolvimento, justiça e meio ambiente*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Peiropolis, 2009

CEFFA CEA REI ALBERTO I. Processo nº: E-03/10501543/2012. *Proposição de Resolução sobre a aplicação da Pedagogia da Alternância*. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro. SEEDUC, 11/07/2012.

_____. A Proposta Pedagógica do Colégio Estadual Rei Alberto I se encontra no Blog organizado pela equipe tecnológica: <http://cereialberto.blogspot.com/search/label/Um%20pouco%20de%20Pedagogia%20da%20Altern%C3%A2ncia>. Data de acesso: 22/05/2010.

_____. *Proposição de Resolução sobre a aplicação da Pedagogia da Alternância*. Processo nº: E-03/10501543/2012. Governo do Estado do Rio de Janeiro. SEEDUC, 11/07/2012.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*, Vol 1: Artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

COMEFORD, John Cunha. Comunidade Rural In: MOTTA, Marcia. (Org.). *Dicionário da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 112-120.

_____. *Como uma família: sociabilidade, territórios de parentesco e sindicalismo rural*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política/UFRRJ, 2003.

DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. *Formação integral na educação do campo: o ensino de Língua Portuguesa no currículo integrado da Pedagogia da Alternância*. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

ESCOBAR, Arturo. Depois da Natureza Passos para uma Ecologia política Antiessencialista. In: ALIMONDA, Héctor; PARREIRA, Clélia. *Políticas Públicas Ambientais Latino-Americanas*. Brasília: FLASCO-BRASIL, Editorial Abaré, 2005, p.17-64.

FRANÇA, Jilton Vitorino de e BURGHGRAVE, Thierry. A profissão do[a] monitor de CEFFA: a busca do Reconhecimento. In: UNEFAB. *Revista da Formação por Alternância*. Belo Horizonte: Editora Social. Salvador: Cartograf, 2006, p. 39-46.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. (Org.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FIGUEIREDO, Cecília. Moreyra. Militantes: a construção do pertencimento – uma discussão sobre formulações identitárias no contexto do MST. In: BASTOS, Lilian Cabral; LOPES, Luiz Paulo Moita (Org.). *Estudos de Identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Garamond, 2011, p. 237-258.

FILHO, Evaristo Moraes. (Org.). *Georg Simmel: coleção sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1983.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FONTENELE, Luciana Nogueira. A construção do conhecimento a partir de práticas de caráter popular e a articulação da juventude agroecológica do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. (Org.) *Cadernos de Discussão: juventude, educação e agroecologia*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011, p123-136.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. Pedagogia da Alternância e desenvolvimento do meio: possibilidades e desafios para a educação do campo fluminense. In: *Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos*. CODE/IPEA: Brasília, 2011.

Do extensionismo rural à ecologia política: reflexões sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil e na Argentina. (1960-2013). In: *Revista Ideas*. Vol. 8, n.1. Rio de Janeiro: UFRJ/CPDA, 2014. (no prelo).

FROSSARD, Antonio Carlos. *Identidade do jovem rural confrontando com o estereótipo de Jeca Tatu: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I*. 2003, 212 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d' Université François Rebelais de Tours. Nova Friburgo, RJ, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GABOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2002.

GARGIA-MARIRRODRIGA, Roberto. e PUIG-CALVÓ, Pedro. *Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean Claude. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

- GIULIANI, Gian Mário. A Problemática da Regionalização Agrária do Rio de Janeiro: observações metodológicas. In: CARNEIRO, Maria José, GIULIANI, Gian Mário, MEDEIROS, Leonilde Sérvulo; RIBEIRO, Ana Maria Motta (Org.). *Campo Aberto, o rural no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998, p. 65-78.
- GOMES, MAURO. Revolução Verde. In: MOTTA, Marcia (Org.) *Dicionário da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 407-408.
- GONÇALVES, Nadia; GONÇALVES, Sandro. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo: Apresentação*. Rio de Janeiro, 2010.
- HAESBAERT, Rogério. O espaço importa: dilemas da construção identitário-territorial na contemporaneidade. In BASTOS, Liliana Cabral; LOPES, Luis Paulo da Moita (Org.) *Estudos de Identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011, p. 45-76.
- HALL, Stuart, *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOBBSBORN, Eric & RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- IBELGA. *Capacitação de monitores em Pedagogia da Alternância*. Nova Friburgo: Inédito, 2009.
- INSTITUTO SOUZA CRUZ. *Nossas ações*. Disponível no site: <http://www.jovemrural.com.br/index.php/nossa-acoes>. Data de acesso: 10/12/2014.
- KREUTZ, Ivar José, PINHEIRO, Sergio Leite Guimarães; CAZELLA, Ademir Antonio. *A construção de novas atribuições para a Assistência Técnica e Extensão Rural: a mediação com reconhecimento da identidade*. Santa Maria: UFSM, janeiro/dezembro de 2005. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/extensaorural/art2ed12.pdf>>.
- LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. In: *Educação e Realidade*. Edição 34(3). Porto Alegre: Set/Dez 2009, p. 17-24.
- LENOIR, Remir. Objecto sociológico y problema social. In. CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi.; MERLLIÉ, Dominique; et all.. *La iniciacion a la Pratica Sociológica*. Madri: S.XXI, 1993, 57-102.
- LIMA, Fernanda de Oliveira. Educação e agroecologia. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. (Org.) *Cadernos de Discussão: juventude, educação e agroecologia*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011, p.111-122.
- MACIEL, Manoel da Luz. Hortas para as famílias agrícolas do Assentamento Mãe Maria do Município do Uirapuru – GO. In: UNEFAB. *Revista de Formação por Alternância*. Brasília: UNEFAB, v.4, n.2, 2009, p. 77-79.
- MALUF, Renato Sérgio. Atribuindo sentido(s) à noção de desenvolvimento econômico. *Revista Estudos, Sociedade e Agricultura* (n.15). Rio de Janeiro: out.2000, p. 53-86.
- MADEIRA, M. “Márcio Damázio: O importante é fazer parcerias”. *A Voz da Serra*. Nova Friburgo. Edição de 05/01/2015. Material acessado em: <http://www.avozdaserra.com.br/noticia/28671/marcio-damazio-%E2%80%98na-politica-e-importante-ter-parcerias%E2%80%9999>, Data de acesso: 10/01/2015.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Contexto, 2011.

MATTOSO, Guilherme. Pedagogia da Alternância: do sonho à prática de uma nova educação rural. In *Revista Marco Social*. Instituto Souza Cruz. Vol. 12. Janeiro de 2010, p.66-73.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais em sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDONÇA, Sonia Regina. *A Classe Dominante Agrária: Natureza e comportamento (1964 – 1990)*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. Conflitos intraestatais e políticas de Educação Agrícola no Brasil (1930-1950). In: *Revista Tempos Históricos*, vol. 10, 1º semestre de 2007, p. 243-266.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. *Política nacional de assistência técnica e extensão rural*. Brasília: MDA, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CUNHA, Regina Celi Oliveira. Identidades em construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro. In. BASTOS, Lilian Cabral; LOPES, Luiz Paulo Moita (Org.). *Estudos de Identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Garamond, 2011, p. 259-288.

NETO, Antônio Júlio de Menezes. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). *Educação do campo: desafios para formação de professores*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009, p. 25-38.

NEVES, Delma Pessanha. (Org.). *Desenvolvimento social e mediadores políticos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, 2008.

NOSELLA, Paolo. *As origens da Pedagogia da Alternância*. Brasília: UNEFAB, 2007.

O'CONNOR, James. Es posible el capitalismo sostenible. IN ALIMONDA, H. (org.) *Ecología Política, Sociedad y Utopía*. Buenos Aires: CLASCO, 2003.

OITAVEN, Sandro Roberto. O Instrumento de conclusão do Ensino Técnico em Agropecuária na Pedagogia da Alternância e sua contribuição para o desenvolvimento rural sustentável: o caso de Nova Friburgo (RJ) e de Lobos (BS). In *XVI Jornadas Nacionales de Extensión Rural*. Concórdia, Entre Rios, Argentina, 7,8 e 9 de novembro de 2012. Disponível no site: www.aader.org.ar/XVI_jornada/.../137_trabajo_edu_araujo_oitaven.pdf.

_____. *Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação do Campo: Projetos de Conclusão do Curso Técnico em Agropecuária por Alternância nas comunidades rurais de Nova Friburgo/Brasil e Lobos/Argentina*. 2014, 158 f. Tese (Doutorado em Ciências Tecnologia e Inovação em Agropecuária). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2014.

OLIVEIRA, Pedro Cassiano Farias. *Extensão rural e interesses patronais no Brasil: uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural AB CAR (1948-1974)*. Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

- OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. (Org.) *Cadernos de Discussão: juventude, educação do campo e agroecologia*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.
- OLIVEIRA, Vitor Pereira. *Repensando o rural sob o prisma das urbanidades, em Nova Friburgo*. Curitiba: CRV, 2011.
- ORTIZ, Renato. (Org.) *Pierre Bourdieu - Sociologia*. São Paulo, Ática, 1984.
- PASSADOR, Claudia. Souza. *A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná*. São Paulo: Annablume, 2006.
- PEDLOWSKI, Marcos Antônio. *Características e consequências sócio-ambientais da incorporação de agroquímicos nos sistemas produtivos na região do Córrego de São Lourenço, Nova Friburgo (RJ)*. Campos: Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2009.
- PEREIRA, Jorge Luiz Goes. *Juventude rural: para além das fronteiras entre o campo e cidade*. 2004. 178f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2004.
- PINTO, Neide Maria de Almeida; GOMES, Silvana Guimarães Silva; FIÙZA, Ana Louise de Carvalho A concepção do rural no Ensino Profissionalizante do SENAR e suas implicações para o desenvolvimento local. In: AMONDEO, Nora Beatriz Presno; ALIMONDA, Héctor (Org.) *Ruralidades, capacitação e desenvolvimento*. Viçosa: Editora UFV/ Rio de Janeiro: CPDA, 2006, p.99-122.
- QUEIROZ, João Batista de. *O processo de implantação da Escola Família (EFA) de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, GO. 1997.
- RIO DE JANEIRO. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. 06 de janeiro de 2015, p. 30.
- ROCHA, Carla; VASCONCELLOS, Fábio; DAMASCENO, Nataniel. Veneno em Doses Diárias. *O Globo*. 03 de julho de 2012. Rio de Janeiro, p. 18.
- SANTOS, Idalino Firmino dos e PINHEIRO, João Emílio Lemos. In: *Revista de Formação por Alternância*. Brasília: UNEFAB, v.1, n.1, 2005, p. 37-55.
- SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO do ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC/RJ). *Formação de Professores do Ensino Médio*. Caderno Complementar II - o jovem como sujeito do Ensino Médio. Disponível no site: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/Complementar2.pdf>. Data de acesso: 11/09/2014.
- SENAR. *Quem somos*. Material disponível no site: <http://www.senar.org.br/quem-somos>. Data de acesso: 12/11/2014.
- _____. *Princípios*. Material disponível no site: <http://www.senar.org.br/principios>, Data de acesso: 13/11/2014.
- _____. *Trabalhador na Aplicação de Agrotóxicos*. Material disponível no site: http://www.senar.org.br/sites/default/files/ep_aplicacao_de_agrotoxico_2014.pdf. Data de acesso: 12/11/2014.
- _____. *Trabalhador em turismo rural*. Material Disponível no site: <http://www.senar.org.br/curso/trabalhador-em-turismo-rural-oportunidade-de-negocios>. Data de acesso 12/11/2014.

SOUZA, João Valdir Alves. Pedagogia da alternância: uma alternativa consistente de educação rural. In: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf, 2008.

TANTON, C. Alternância e Parceria: família e meio sócio profissional In: UNEFAB. Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. *I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância*. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 98-103.

TAVARES, Maria Teresa Goudard. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A. Rio de Janeiro, 2003, p. 43-62.

UNEFAB. Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. *I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância*. Salvador: UNEFAB, 1999.

_____. *Revista de Formação por Alternância*. Belo Horizonte: Ed. Social o Lutador, ano 3, n.6/Dez de 2008.

_____. *Revista de Formação por Alternância*. Brasília: UNEFAB, v.4, n.2, 2009.

_____. Histórico da UNEFAB. Material disponível no site: <http://www.unefab.org.br/p/historico.html#.UWm7NKLqme0>, Data de acesso: 13/04/2013.

_____. Organização. Disponível no site: <http://www.unefab.org.br/p/organizacao.html#.UWm8FqLqme0>. Data de acesso: 12/05/2013.

_____. *IV Congresso e XI Assembleia Geral da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil* – UNEFAB - Material disponibilizado pela AMEFA e UNEFAB. Brasília: UNEFAB, 2013.

_____. *Revista da Formação por Alternância*. Belo Horizonte: Editora Social “O Lutador”, vol.2, nº1, 2005.

VAN DER PLOEG, Jan. Douwe. Sistemas de conocimiento, metáfora y campo de interacción: el caso del cultivo de la patata en el altiplano peruano. In: VIOLLA, Andreu. *Antropologia del desarrollo. Teorias y estudios etnográficos en América Latina*. Barcelona: PAIDÓS, 2000, p.361-380.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*, Vol.1. Brasília: UNB, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
CPDA.

Material de pesquisa complementar ao questionário aplicado aos professores
Gabriel Almeida Frazão



1) Em linhas gerais, o que a imagem e o texto do logotipo da escola significam para você. Por favor, em sua resposta, destaque (sublinhe ou circule) as palavras chaves de sua resposta.

2) O que motivou a sua entrada no CEFFA CEA Rei Alberto I? O que motiva a sua permanência nela?

3) Você já conhecia a Pedagogia da Alternância, antes da sua chegada ao CEFFA CEA Rei Alberto I? Caso a resposta seja positiva, destaque o que você sabia sobre ela.

ANEXO 2

Questionário para os professores do CEFFA CEA Rei Alberto I
Parte da pesquisa para elaboração da tese do doutorado em Ciências Sociais, Desenvolvimento,
Agricultura e Sociedade.
Professor: Gabriel Frazão.

1) Disciplina(s) que atua no CEFFA/ Tempo de atuação.

2) Formação Acadêmica

Ensino

Médio: _____

Graduação: _____

Pós-graduação (Informar o curso realizado)

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

a) Seu objeto de pesquisa contemplou, de alguma forma, a Pedagogia da Alternância?

() Sim.

Especificar o(s) nível(eis) _____

() Não.

b) Informe o estágio de sua formação em Pedagogia da Alternância:

() Completa () Em andamento () Não iniciada

3) Na sua opinião, qual é o principal objetivo da formação oferecida pela escola?

4) Na sua opinião, a formação oferecida pela escola é coerente com a proposta da Pedagogia da Alternância?

() Sim () Não () Parcialmente () Não sei responder

Justificativa: _____

5) Enumere os 4 pilares sobre os quais se estruturam um CEFFA.

6) O que você entende como desenvolvimento do meio?

7) Aponte três palavras-chaves, ou expressões, que, para você, são fundamentais para o entendimento do conceito de desenvolvimento do meio.

8) Como um CEFFA deveria atuar na promoção do desenvolvimento do meio?

9) O CEFFA Rei Alberto I tem atuado na promoção do desenvolvimento do meio?

() Sim () Não () Parcialmente

Justifique, caso ache necessário.

10) Quais os parceiros do CEFFA CEA Rei Alberto I você identifica como participantes da promoção do desenvolvimento do meio?

ANEXO 3

Roteiro de Perguntas para entrevistas: Parceiros.

- 1) Nome, ligação e/ou função na instituição/associação.
- 2) Objetivo da instituição? Projeto formativo? Você a instituição/associação como parceira da escola?
- 3) Como se deu a chegada da instituição à escola? Qual foi o ano? (Histórico da construção da parceria) Ela foi estabelecida por você? Você já estava nessa instituição/associação no momento da criação da parceria?
- 4) Você conhece o projeto educacional do CEFFA e da P.A? Houve algum contato com alguém do CEFFA, no qual foi colocado para a sua instituição/associação as demandas e/ou expectativas da escola? Nesse encontro, a instituição/associação que você representa também pode expor suas demandas/expectativas para a escola?
- 5) Um dos princípios do CEFFA é a busca pelo desenvolvimento do meio. O que essa instituição/associação entende por desenvolvimento? Cite três palavras-chaves fundamentais para esse conceito na instituição/associação que você representa?
- 6) Como você e a instituição/associação avaliam a parceira? Ela atendeu as expectativas da instituição? Você proporia mudanças? Quais?
- 7) A instituição/associação, ou você, já foi chamada pela escola para fazer uma avaliação da parceria? A escola já se posicionou sobre mudanças na parceria? A escola já se posicionou sobre mudanças na parceria? Você acha que a parceria atende os objetivos da escola? Por que?

ANEXO 4

Pesquisa com alunos formandos do CEFFA Rei Alberto I

1- Nome: _____

2- Data de Nascimento: ____/____/____

3 - Local de trabalho e atividade que exerce:

4 – Título do Projeto Profissional:

5 – Motivações para escolha do tema:

6 – Onde pretende estagiar? Em qual função?

7 – Onde pretende trabalhar? Em que função?

8 – Pretende continuar os estudos: Onde? Em que área?

9 – O que representou para você estudar no CEFFA? A escola atendeu as suas expectativas? Justifique.

ANEXO 5

Questionário para alunos do CEFFA

1) Série que estuda:

() 1º Ano

() 2º Ano

() 3º Ano

2) Curso:

() Técnico em Agropecuária

() Técnico em Administração

3) Reside com:

() pai e mãe

() pai, mãe e irmãos

() pai

() mãe

() pai e irmãos

() mãe e irmãos

() tios

() avós

() outros: _____

4) Principal atividade econômica da família

() agricultura

() pecuária

() outros _____

5) Em relação com a moradia. Sua família é:

() proprietária

() não proprietária _____

6) Relação da família com a terra e com o trabalho.

() proprietária

() arrendatária

() caseira

() meeira

() trabalhador a dia ()

7) Atividade (trabalho) exercida por você, além do estudo.

8) Motivação principal para matrícula no CEFFA:

() a Pedagogia da Alternância

() formação técnica

()proximidade de casa

()reputação da escola

9- Em sua opinião, **a nossa escola, por causa da Pedagogia da Alternância**, contribui para melhorar a vida na zona rural?

() sim

() não

Por quê?

10) Em caso positivo, marque aquele ou aqueles que você considera que são beneficiados por ela:

() o aluno da escola

() a família do aluno

() a comunidade onde o aluno reside

() a zona urbana

Explique sua resposta.
