

A Pedagogia da Alternância no CEFFA de Ji-Paraná/Rondônia: A ênfase na identidade que produz diferenças

Alberto Dias Valadão¹, José Licínio Backes²

¹Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Departamento de Ciências Humanas e Sociais – DCHS. Campus de Ji-Paraná. Rua Rio Amazonas, 351, Jardim dos Migrantes. Ji-Paraná - RO. Brasil. ²Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

Autor para correspondência/Author for correspondence: albertoelaine10@gmail.com

RESUMO. O artigo é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo identificar e analisar como são produzidas e negociadas as identidades/diferenças de jovens do campo no espaço educativo do Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) de Ji-Paraná, em Rondônia, fundado na Formação em Alternância. O trabalho recorre ao campo teórico dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, principalmente às ideias de autores que concebem as identidades como contingentes, marcadas pela diferença. Recorre-se, ainda, a alguns teóricos da Educação do Campo, articulando-os com os Estudos Culturais. Como procedimento metodológico, fez-se uso da entrevista com alunos e monitores, da observação de alunos e monitores, bem como de sua inter-relação com os outros sujeitos e o ambiente acadêmico onde estão inseridos, além da análise de documentos curriculares da Pedagogia da Alternância. O estudo mostrou que as identidades produzidas no espaço educativo do CEFFA são desestabilizadas pelas diferenças, entrelaçadas por inúmeras práticas culturais e, por isso mesmo, descontínuas, descentradas, fragmentadas, relacionais.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Identidades, Diferenças.

Pedagogy of Alternation in CEFFA in Ji-Paraná/Rondônia: The emphasis on the identity that produces differences

ABSTRACT. This paper has stemmed from a research aiming to identify and analyze the way that identities/differences of young rural people have been produced and negotiated in the educational setting of the Family Center for Education in Alternation (CEFFA) in Ji-Paraná, Rondônia, grounded on Education in Alternation. The study was supported by the theoretical field of post-structuralist Cultural Studies, particularly on authors that regard identities as contingent and marked by difference. Furthermore, the ideas of some theorists of Rural Education were articulated with Cultural Studies. Interview with students and monitors, observation of them and their interrelation with the other subjects and their academic environment, as well as analysis of curricular documents of Pedagogy of Alternation, were used as methodological procedures. The study showed that the identities produced in the educational setting of CEFFA have been destabilized by differences, intertwined with a number of cultural practices and, hence, they are discontinuous, decentered, fragmented, and relational.

Keywords: Pedagogy of Alternation, Identities, Differences.

Pedagogía de la Alternancia en el CEFFA de Ji-Paraná/Rondônia: El énfasis en la identidad que produce diferencias

RESUMEN. El artículo es fruto de una investigación que tuvo como objetivo identificar y analizar cómo son producidas y negociadas las identidades/diferencias de jóvenes del campo en el espacio educativo del Centro Familiar de Formación en la Alternancia (CEFFA) de Ji-Paraná, en Rondônia, fundado en la Formación en Alternancia. El trabajo recurre al campo teórico de los Estudios Culturales pos-estructuralistas, principalmente las ideas de autores que conciben las identidades como contingentes, marcadas por la diferencia. Se recurre, también, a algunas teorías de la Educación del Campo, articulándolas con los Estudios Culturales. Como procedimiento metodológico, se hizo uso de la entrevista con alumnos y tutores, de la observación de los mismos, así como de su interrelación con los otros sujetos y con el ambiente académico donde están insertos, además del análisis de documentos curriculares de la Pedagogía de la Alternancia. El estudio mostró que las identidades producidas en el espacio educativo del CEFFA son desestabilizadas por las diferencias, entrelazadas por incontables prácticas culturales y, por eso mismo, discontinuas, descentradas, fragmentadas, relacionales.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia, Identidades, Diferencias.

Introdução

A educação no interior de Rondônia segue um modelo pensado para o público urbano, não levando em consideração as características socioeconômicas e culturais fundadas na agricultura familiar, constituidora da grande maioria dos camponeses. A partir de dados do Censo Agropecuário de 2006 – último realizado em Rondônia – o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (Brasil, 2012) aponta que Rondônia é o estado líder da agricultura familiar no norte do país, com mais de 75 mil estabelecimentos, respondendo por 74% do valor bruto da produção agropecuária do estado e empregando 233.355 pessoas, o equivalente a 84% da mão de obra que trabalha no campo. A partir destes números, observa-se que a agricultura familiar tem sido fundamental na produção das identidades dos sujeitos do campo do estado, forjados ao produzirem sua subsistência. Hall (1997, p. 6) colabora para pensarmos este movimento quando aponta que a cultura “... tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior”.

A Educação do Campo em Rondônia, portanto, não está dissociada do processo de colonização sob o qual o

estado foi se constituindo. Apesar da importância do agricultor familiar, este tem sido inferiorizado pela ausência de políticas públicas, principalmente educacionais, que lhe permitam viver com dignidade a sua diferença. Ignora-se que vivemos em “... um momento em que ocorrem vários deslocamentos, constituindo-se uma pluralidade de distintos centros, dos quais podem emergir inúmeras identidades” (Moreira, 2011, p. 126). Reincidem, a cada ano, políticas supletivas, compensatórias, que não raras vezes têm estigmatizado o agricultor e o seu trabalho, fazendo com que os jovens tentem logo cedo migrar sem qualificação para as cidades, assim contribuindo para o enchimento das periferias, aumentando a pobreza coletiva e sendo, ainda, vistos como sujeitos dos seus próprios fracassos, porque incultos, preguiçosos e atrasados, diferentemente do que são.

O modelo de escola proposto em que o jovem camponês procura escolarizar-se não consegue perceber que vivemos um tempo em que as mudanças ocorrem de formas diferenciadas e mais rápidas, conforme o contexto social em que os sujeitos vivem e se constituem. Campo e cidade não apresentam os mesmos ritmos, dada a forma como as atividades exercidas interpelam os sujeitos. Ainda hoje, no campo do interior do estado, os

agricultores alternam os dias e horários de trabalho, considerando as condições climáticas, a urgência ou não da preparação da terra, do plantio ou da colheita. Essa alternância, típica do trabalho exercido, faz parte da cultura camponesa, entendendo-se cultura sob a perspectiva dos Estudos Culturais como um campo de luta que governa, regula as condutas dos sujeitos, suas ações e práticas sociais (Hall, 1997). Portanto, a prática produtiva dos agricultores opera na sua constituição, diferindo das práticas de significação constituintes dos sujeitos urbanos.

Para que os jovens do campo tivessem acesso à escola, o poder público proporcionou-lhes o transporte escolar, principalmente para as escolas urbanas. Ao deslocar os alunos – crianças e jovens – de suas famílias/comunidades para a escolarização distante de suas práticas sociais, a *cultura* dos agricultores é secundarizada, pois os alunos nem sequer terão tempo de contribuir com a família no trabalho na roça. Desconsidera-se, nessa proposição política, a forma como esses agricultores vão constituindo suas identidades mediante suas práticas, sendo interpelados por determinadas posições de sujeito, negando a produção de sentidos constituídos pelo trabalho campesino.

Nesse cenário, aparece a Pedagogia da Alternância, cujos “princípios

pedagógicos oriundos do modelo das *Maisons Familiales* encontraram um terreno favorável para o florescimento das primeiras experiências de alternância na formação de jovens rurais no Brasil” (Silva, 2003, p. 67). Caracteriza-se como um movimento social que congrega agricultores, distribuídos geograficamente em comunidades diferentes, lutando por um espaço educativo que não se caracterize somente por confinar os jovens para que se apropriem de conhecimentos considerados legítimos e universais necessários a todos, independentemente de sua localização e experiências culturais. No caso, tal espaço educativo seria um lócus onde, como esclarece Gimonet (2007, p. 137), “o alternante caminha sucessivamente e de maneira ritmada em campos culturais (familiar, profissional e escolar) que possuem suas especificidades e sua lógica própria em termos de finalidades, objetivos, referentes, conhecimentos, saberes ...”.

A Formação em Alternância não é uma invenção brasileira. Sua gênese não está nos coletivos populares deste país. Nasceu na França em 1935, chegando ao Brasil em 1969, no Espírito Santo, sendo levada para Rondônia em 1989. Para Silva, L. H. (2003), as experiências que permitiram a criação das primeiras escolas em alternância no Brasil foram desenvolvidas sob a influência direta das

experiências das *Maisons Familiales Rurales* italianas, principalmente pelo interesse e empenho do Pe. Pietrogrande. A formação em Alternância consolida-se no país a partir da inoperância do poder público brasileiro, que só tem conseguido propor uma educação para os agricultores tomando o homem urbano de classe média como referência. Este modelo, feito para a cidade e levado para o campo, não vem ao encontro das necessidades dos agricultores e ignora suas práticas culturais. A Pedagogia da Alternância tenta romper com esse modelo, com esse currículo sob o qual até hoje os agricultores e seus filhos foram educados. Um currículo que os universaliza, negando suas diferenças, suas lutas por um espaço de vida e de trabalho, e que os constitui sob o prisma da educação urbana.

Em Rondônia, o compromisso educativo político dos agricultores resultou, entre 1989 e 1992, na implantação de quatro Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), hoje denominados Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)ⁱ no interior do estado, nos municípios de Cacoal (1989), Vale do Paraíso (1990), Ji-Paraná (1991) e Novo Horizonte do Oeste (1992). Recentemente, foram implantados mais dois CEFFAs, sendo um em São Francisco do Guaporé (2005) e outro em Jaru (2013). Hoje são mais de 260 CEFFAs no Brasil.

Essa Pedagogia parecia diferente para os agricultores por ter como finalidades a formação integral dos envolvidos e o desenvolvimento local, e o sistema pedagógico da Formação em Alternância e a Associação Local como meios para que isso acontecesse (Gimonet, 2007).

Esse modelo de educação fundado na Formação em Alternância, que tem como finalidade escolarizar os filhos de agricultores sem desvinculá-los da propriedade familiar, caracteriza-se como “... uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados, a propriedade familiar e a escola” (Nosella, 2014, p. 29). Surge, portanto, como uma alternativa ao modelo de organização curricular hegemônico, cuja referência é ver o outro, o sujeito do campo, como alguém a incluir, como identidades “incomuns” a serem sujeitadas.

Depois de 29 anos atuando no processo de escolarização de jovens (rapazes e moças) – Ensino Fundamental no CEFFA do Vale do Paraíso e Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária nos outros CEFFAs –, a formação em Alternância pode estar sendo normalizada na prática cotidiana, produzindo identidades e diferenças naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. Este trabalho objetiva compreender como o processo de

construção da identidade dos jovens do campo produz também diferenças. A Pedagogia da Alternância do CEFFA, em seus documentos, como o PPP (EFA-Itapirema, 2014a) e o Plano de Curso (EFA-Itapirema, 2014b), e nas falas dos sujeitos, afirma que sua finalidade é a formação de cidadãos conscientes e críticos. Entretanto, práticas envoltas em relações de poder e processos de normalização, naturalização e disciplinamento podem estar operando para produzir identidades naturalizadas e essencializadas dos sujeitos do campo; mesmo assim, essas identidades sistematicamente são desestabilizadas pelas diferenças.

Para problematizar a Pedagogia da Alternância, que se estrutura sob um modelo de relações ternárias entre monitores-alunos-pais (Silva, L. H., 2003), intentando compreender como têm sido produzidas as identidades e diferenças, escolheu-se o CEFFA de Ji-Paraná, situado no centro do estado, que atende hoje em torno de 200 alunos do município de Ji-Paraná e de quase duas dezenas de municípios menores. Dentre os envolvidos com esse projeto educativo, neste estudo, optou-se pelos alunos e, por terem uma atuação mais visível no processo formativo em Alternância, seus monitores (como são chamados os professores). Em relação aos alunos, mesmo diante das multiplicidades

de práticas culturais que os interpelam, selecionou-se 20 alunos da 4ª série (denominação utilizada pela escola) do Ensino Médio dentre os 39 matriculados em 2016. Quanto aos monitores, fez-se a opção por oito dentre os 19 que participavam das ações pedagógicas na Pedagogia da Alternância, sendo quatro ex-alunos da Pedagogia da Alternância e quatro oriundos de outras experiências educativas.

Para acessar, como afirma Hall (1997), a forma como a Pedagogia da Alternância tem constituído os sujeitos, colocando-os, quem sabe, em uma espécie de enquadramento em um modelo previamente determinado e ignorando outras formas de construção identitária, recorreu-se aos Estudos Culturais. Isso porque é um campo teórico que focaliza práticas sociais, na medida em que estas são relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionar (Hall, 1997). Dada a grande amplitude teórica dos Estudos Culturais, elegeram-se como recorte para este trabalho as relações entre identidades e diferenças e o processo de produção destas dentro do CEFFA de Ji-Paraná.

Para desenvolver a argumentação sobre como a Pedagogia da Alternância vai constituindo as identidades e diferenças, o artigo está estruturado em três momentos distintos, que se entrelaçam. Inicia-se

mostrando os Estudos Culturais como campo teórico que tem na cultura um elemento central para a produção do conhecimento, e argumenta-se que as identidades e diferenças não são naturais e essenciais, mas produzidas. Aponta-se como, a partir desse campo teórico que transgride as fronteiras disciplinares, o procedimento de investigação foi construído e refeito no transcurso da pesquisa de campo. No segundo momento, discute-se como a Pedagogia da Alternância, enquanto campo cultural multifacetado, opera para produzir identidades marcadas pela diferença. Por último, trazem-se a síntese dos resultados e outros apontamentos.

Os Estudos Culturais como um campo de investigação interdisciplinar

Concebidos desde o início como um empreendimento interdisciplinar (Schulman, 2010), os Estudos Culturais surgem desestabilizando a teoria cultural nos meados do século XX na Inglaterra. Tem como preocupação questionar o conceito de cultura ligado à erudição, à “alta” tradição literária e artística, assumindo como referência a ideia de cultura como um campo de luta que governa, regula as condutas dos sujeitos, suas ações e práticas sociais (Hall, 1997).

Os Estudos Culturais afirmam-se ao colocarem em xeque as metanarrativas da

Modernidade, como o iluminismo, o idealismo e o marxismo, como propõe Lyotard (1988). Essas teorias, tidas como detentoras das explicações científicas, deixavam à margem outras possibilidades de explicação e entendimento dos novos problemas contemporâneos, oriundos, por exemplo, do capitalismo liberal, dos novos movimentos migratórios, das tecnologias que encurtaram o planeta globalizado, sobretudo em relação às questões culturais. Esses descentramentos (Hall, 2011) abriram espaço para o surgimento dos Estudos Culturais como um campo de estudo que tem na cultura um elemento central para a produção do conhecimento, pois, segundo Hall (1997, p. 5, grifo do autor), “... a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo”. Os Estudos Culturais, dessa forma, “... constituem um dos pontos de tensão e mudança nas fronteiras da vida intelectual e acadêmica, levando a novas questões, novos modelos e novas formas de estudo, testando as linhas tênues entre o rigor intelectual e a relevância social” (Hall, 2005, p. 2), o que permite “... investigar de forma intensiva os significados da experiência humana, na medida em que eles se efetivam na linguagem e em outras práticas de significação” (Escosteguy, 2010, p. 197). Junto com esse questionamento, veio

também a mudança de compreensão das identidades/diferenças, que deixam de ser vistas como biológica e naturalmente definidas e passam a ser entendidas como construções históricas, sociais e culturais.

Dessa forma, para pensar como a Pedagogia da Alternância tem produzido identidades e diferenças, precisava problematizá-la; precisava ver essa cultura escolar como o terreno sobre o qual a análise ia se dando; necessitava torná-la o objeto de estudo, o local da crítica e, quem sabe, da intervenção política (Nelson, Treichler & Grossberg, 2013). Isso se torna importante, visto que interrogar essa arena cultural é proporcionar meios para o entendimento de que é também na cultura que a identidade é mais completamente moldada, como afirmam Nelson, Treichler e Grossberg (2013). Assim, pensar a Pedagogia da Alternância com os Estudos Culturais é entender que os sujeitos que ali estudam e trabalham não são os agentes do discurso, mas efeitos de práticas discursivas que os constituem e os organizam dentro do contexto escolar, de acordo com as posições ocupadas nas relações de poder.

Entender o discurso referindo-se “... tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em

funcionamento” (Hall, 1997, p. 10), é pensar que as identidades e diferenças dos agricultores do interior de Rondônia também são produzidas em oposição às identidades e diferenças urbanas que têm na cultura urbana um padrão que se deve almejar. Trata-se, então, de compreender que

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: "essa é a identidade", "a identidade é isso". (Silva, 2012, p. 91).

A representação relaciona-se com a linguagem. Meyer e Soares (2005) afirmam que é na linguagem que se constroem os “lugares” nos quais indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros. Opera-se, neste trabalho, portanto, com a ideia de que o significado se constrói na linguagem e por meio dela, como afirma Hall (2016). Ou seja, para compreender como a Pedagogia da Alternância vem produzindo identidades e diferenças, foi preciso entender que “... a linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual ‘damos sentido’ às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado. Significados só podem ser compartilhados

pelo acesso comum à linguagem” (Hall, 2016, p. 17).

Nessa perspectiva, ao anunciarem-se os Estudos Culturais como campo teórico que contestam os limites socialmente construídos nas mais diversas realidades humanas (Baptista, 2009), não se teve a pretensão de estudar os sujeitos da Pedagogia da Alternância em Ji-Paraná, mas, a partir das práticas que os produzem, entender os seus processos identitários, ou seja, como têm sido produzidas suas identidades e diferenças.

Um estudo sob esse olhar permite a compreensão de que os sentidos com o quais se conviveu até hoje na Escola não são naturais, inerentes a esse campo social, mas constantemente elaborados e compartilhados em cada interação pessoal (Hall, 2016). Isso significa ter presente que os sentidos foram sendo construídos por meio de sistemas de representações. Como diz Hall (2016, p. 41, grifos do autor), “o sentido *não* está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos *na* palavra. Somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável ...”.

Essa postura teórica não prevê um método construído antecipadamente para a investigação e todos os seus contornos, pois os desdobramentos que se operam durante o trabalho requerem um método construído no transcurso. Isso não significa

que não haja um rigor na produção e análise de dados. O rigor está aqui relacionado às descrições, às visibilidades que se dão às escolhas e à possibilidade de movimentar-se mais livremente durante o processo de investigação. Segundo Meyer e Soares (2005, p. 41),

Um processo de pesquisar que assume esses pressupostos é, então, construído por referências e ferramentas que deslocam certezas, invocam multiplicidades e operam com provisoriiedades e, exatamente por isso, nos colocam o desafio de estarem profundamente ancoradas num campo teórico e, ao mesmo tempo, admitirem a sua contingência e a sua transitoriedade.

Dada a dinamicidade do processo formativo proporcionado pela Pedagogia da Alternância, a prática cultural do CEFFA só poderia ser problematizada em suas nuances principais na produção das identidades/diferenças de seus sujeitos se adentrássemos nesse universo perpassado por relações sociais em que o estudo e o trabalho tendem a aparecer como categorias constituidoras de um processo pedagógico que tem no tempo-escola e no tempo-comunidade, característicos da Pedagogia da Alternância, elementos tidos como importantes para a formação do jovem do interior de Rondônia. Isso porque permitem a articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do

trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola (Nosella, 2014).

Inspirados em Hall (2012), quando afirma que “é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (Hall, 2012, p. 109), optou-se pelos alunos e monitores como sujeitos da pesquisa.

Quanto aos alunos, adotou-se como critério de escolha, em primeiro lugar, o maior tempo de estudo no CEFFA de Ji-Paraná, por entender que já teriam um maior conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância, fruto dos embates diários no universo cultural no qual estudam. Os alunos participantes da pesquisa foram 20, dentre os 39 que estavam em 2016 cursando a 4ª série do Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária. Pode-se afirmar que a opção feita por 20 alunos foi pertinente para a discussão do problema enunciado acima, isso sem esquecer que os alunos não escolhidos incidiram sobre o trabalho, visto que uma identidade é sempre produzida em relação a outra (Woodward, 2012).

Em relação aos monitores, foram os do CEFFA de Ji-Paraná, havendo durante o

processo de escolha muita dificuldade em optar por alguns dentre os 19 monitores/professores que compunham o quadro docente em 2016. Tal quadro apresentava diferenças visíveis, pois se constituía de monitores ex-alunos da Pedagogia da Alternância, monitores que vieram de outras experiências e estavam fazendo ou não haviam começado o curso de Formação de Monitores e professores externos que iam à escola em regime de horas-aula e não eram reconhecidos pelos sujeitos dos CEFFAs como monitores.

Entende-se que essa diferença entre os integrantes do corpo docente foi fundamental na problematização deste trabalho. Para o estudo, escolheram-se oito monitores, elegendo-os a partir da observação de suas práticas naquele ambiente multifacetado, em que são mais que educadores: “... a figura do monitor é percebida pelas suas aptidões de animação e de disponibilidade de relações com os alunos” (Silva, 2003, p. 246). Ao fazermos a opção por oito monitores, mas estando abertos, durante o processo de pesquisa, para trabalhar com os outros do CEFFA de Ji-Paraná, foi possível acessar novas práticas desses sujeitos. Esclarece-se que, neste artigo, tanto os alunos quanto os monitores serão referenciados com pseudônimos.

Os instrumentos que abriram as possibilidades de desenvolver o estudo

foram construídos no decorrer das descrições e interpretações, à medida que iam sendo feitas. Tem-se, portanto, um processo dinâmico, uma vez que, na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, as perguntas que fazemos desencadeiam buscas que engendram várias possibilidades de respostas, criando chances de fazermos outras tantas perguntas, em um processo que nunca está finalizado ou completo (Meyer & Soares, 2005).

Este trabalho, embora não pretenda fazer uma etnografia como uma descrição densa (Geertz, 2008), apresenta um viés etnográfico, pois, conforme Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 48), no processo de pesquisa etnográfica, “... questões são propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre a entrada em novos espaços e acesso a determinados grupos, assim como coletas de dados e análises, são feitas à medida que novas questões e temas emergem *in situ* e demandam atenção”.

Para este estudo, elegeram-se: a entrevista com alunos e monitores; a observação de alunos – que passam durante o ano 10 sessões de 12 dias na escola em regime de internato e 10 sessões de 16 dias com a família e monitores –, de monitores, da inter-relação destes com os outros sujeitos e do ambiente acadêmico onde estão inseridos; e a análise dos instrumentos pedagógicos e curriculares da

Pedagogia da Alternância com os quais alunos e monitores se inter-relacionam, principalmente o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Curso e o Plano de Formação, que objetivam a adaptação do currículo da EFA à realidade de vida dos seus alunos, como afirma Silva, L. H. (2003).

Com essas estratégias, procurou-se tecer uma *articulação* entre o campo epistemológico e o campo social, entendendo articulação como um conceito que pode ser transferido para novos contextos sempre que seja útil (Hall, 2013). A opção pela entrevista com alunos e monitores, considerando como eles têm sido produzidos a partir do processo formativo da Pedagogia da Alternância, foi importante porque, “no contexto investigativo, a busca pela realização das entrevistas pode servir ao/à pesquisador/a como um meio de confirmar ou ampliar fatos e interpretações que no transcorrer das observações não foram possíveis captar.” (Klein & Damico, 2012, p. 76). Formularam-se perguntas que dessem sentido, que dinamizassem o trabalho investigativo, pois poderiam desestabilizar o campo social, remexer todo o campo dos saberes e deixar tudo em aberto, misturando incerteza e promessa, como afirma Costa (2005).

A observação e o registro sistemático do observado em um diário de campo, de

fevereiro a setembro de 2016, recaíram, principalmente, sobre os alunos e a inter-relação destes com os monitores no ambiente acadêmico onde estão inseridos, também considerando como se organizam mediante as práticas sociais da Escola.

A análise dos documentos curriculares e a forma como se relacionam com as práticas sociais que envolvem os sujeitos dos CEFFAs, constituindo-os, foi feita durante todo o processo de construção deste trabalho. Os documentos fazem parte do “... conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados ou preservados” (Simon, 2013, p. 67).

A Produção das identidades e diferenças pela Pedagogia da Alternância em Rondônia

Embora considerando o tempo-escola (sessão escolar) e o tempo-comunidade (sessão familiar) como distintos, mas indissociáveis, neste trabalho, o foco foi a sessão escolar, em que os alunos da 4ª série dividem espaço com mais duas turmas, 1ª A e 3ª A. No início do ano letivo, fevereiro de 2016, as três turmas somavam 97 alunos, sendo 39 da 4ª série. Enquanto esses alunos estavam

na Escola, a chamada Turma B (1ª B, 2ª e 3ª B) estava na sessão familiar.

Como as práticas sociais dentro da Escola estão organizadas de maneira a produzir tipos específicos de sujeitos, durante a sessão escolar, os alunos, além das oito aulas diárias de 50 minutos, fazem a limpeza de toda a estrutura física da Escola em forma de rodízio, além de cuidarem das plantações e dos animais. Chama atenção que dificilmente algum aluno fica sozinho. Nos corredores, nas mesas do dormitório, nas salas de aula, nos bancos de madeira debaixo dos pés de cacau ou jambo, estão sempre em duplas ou em pequenos grupos. Essas práticas, como estão mergulhadas num embate por significação, contribuem para regular as identidades dos estudantes.

Decerto, se não tivéssemos nos deparado no CEFFA com identidades ambivalentes, contingentes, cambiantes, fugidias, híbridas, nômades, como são todas as identidades, não fosse tão complexo analisar como são produzidas e negociadas as identidades e diferenças de jovens do campo no espaço educativo fundado na Formação em Alternância em Ji-Paraná/ Rondônia. Como as identidades e diferenças são acionadas de acordo com os interesses que estão em jogo em determinado momento, a forma como essa arena cultural incide sobre os sujeitos que ali estudam e trabalham pode ser

considerada uma dentre outras possíveis, especialmente se considerarmos que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2011, p. 13).

Como existem múltiplas formas de propor uma investigação em determinado campo social, bem como inúmeros campos epistemológicos que permitem problematizar o que ocorre nesse espaço/tempo cultural, a escolha dos Estudos Culturais para esta investigação descortinou um contexto cultural produtor de múltiplas e cambiantes identidades. Ao dar-se ênfase aos processos culturais para compreensão dos significados e das representações, mostrou-se que a Pedagogia da Alternância tem como objetivo produzir o sujeito do campo consciente e crítico, conforme se vê nos documentos curriculares, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Curso, e nas falas dos sujeitos, como da monitora Vera, para quem “*ser monitor é um ato político, pois nós formamos consciências*”, e do monitor Carlos, quando diz que “*o papel principal da Escola e o nosso, como monitores, é formar consciências*”. Ainda assim, práticas envoltas em relações de poder têm operado no sentido de produzir identidades naturalizadas e essencializadas dos sujeitos do campo, sendo essas identidades

sistematicamente abaladas pela diferença. Isso porque, na perspectiva à qual se filia este trabalho, o sujeito é composto de várias identidades, definidas historicamente, e não biologicamente, como afirma Hall (2011). Logo, a pedagogia deve ser vista como uma tecnologia político-cultural (Simon, 2013).

O que se observa no dia a dia da Escola e na fala dos sujeitos que ali estudam e trabalham é que o CEFFA é um projeto “progressista”, que se quer emancipador, formador de sujeitos conscientes dos problemas que a realidade sociocultural apresenta, como se percebe na fala do monitor Marcos: “*A Escola tem que tornar o aluno consciente dos problemas vividos na comunidade*”. Como diz o monitor Nivaldo, “*a Escola tem que formar uma consciência crítica nesses alunos*”. Portanto, o sujeito é pensado como fundamentalmente centrado, guiado unicamente pela razão, estando no centro da ação social. Sua consciência é o centro de suas próprias ações (Silva, 2003). Corazza e Silva (2003) evidenciam que esse sujeito não existe, sendo um efeito do discurso, um efeito da interpelação, de um posicionamento. Para os autores, não se sustenta a ideia de um sujeito cuja relação que estabelece com as práticas sociais coincide com sua forma de pensar, por isso, sugerem dissolver o mito da interioridade. Afirmando que:

Nenhuma das pedagogias modernas - das humanistas e tradicionais às construtivistas e liberais, passando pelas críticas e emancipatórias - subsistiria sem a noção de interioridade. O mito da interioridade é essencial aos diversos avatares do sujeito que povoam os territórios das pedagogias contemporâneas: o cidadão participante, a pessoa integral, o indivíduo crítico. (Corazza & Silva, 2003, p. 3).

Na perspectiva que seguimos neste trabalho, “... o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido” (Silva, 2003, p. 113). Há, assim, uma centralidade no contexto cultural em que o sujeito vai sendo fabricado. As representações vão forjando as identidades e diferenças dos sujeitos da Pedagogia da Alternância. Como diz Silva (2012), essas proposições não se limitam a descrever um estado de coisas, mas fazem com que elas aconteçam, se realizem, se efetivem.

As observações dessa arena cultural multifacetada, feitas de fevereiro a novembro de 2016, revelaram o modo como a cultura do CEFFA tem interpelado os sujeitos, recrutando-os para ocuparem determinadas posições, constituindo alunos cujas identidades se querem homogêneas, apesar de confrontarem, no contexto em que estudam, uma multiplicidade de identidades fluídas e em permanente construção/reconstrução. As falas das monitoras Vera e Regina, quando dizem

que “*todos os alunos são iguais*”, e dos monitores Sérgio e Marcos, para quem o papel da escola é “*torná-los iguais*”, mostram uma tentativa de marcar os sujeitos como diferentes para administrá-los e homogeneizá-los.

Tanto pelas observações quanto pelas entrevistas e documentos analisados, pode-se afirmar que o currículo do CEFFA de Ji-Paraná, amalgamado com as normas disciplinaresⁱⁱ, parece ser feito para identidades previsíveis, essencializadas, e que suas práticas pretendem (re)produzi-las. Os artefatos culturais da Escola são marcadores identitários que produzem mesmidades quando os alunos procuram preencher o perfil da Escola, cumprindo suas regras: “*As Normas disciplinares ajudam o aluno a ser um cidadão de bem*” (aluno John). Quem chega à Escola convive com a ideia de que estuda numa escola melhor, cujo conhecimento transmitido é mais elevado: “*O aluno de EFA é mais maduro, ele entende as coisas com mais facilidade, ele consegue dialogar com mais facilidade do que um aluno que não estuda no regime da alternância*” (aluno Antônio). Os alunos aceitam que as normas são normais e que devem obedecê-las por ser isso inevitável: “*Gosto das Normas, que nos ensinam a lidar com o mundo*” (aluna Laísmara). A entrada dos diferentes é inibida, principalmente deficientes e homossexuais, e os que já

estão dentro “suavizam” a forma como são tratados, tomando o preconceito e a discriminação como brincadeiras “inocentes”: “*brincadeiras que não machucam o colega*” (monitora Sara). Desconsidera-se que identidades essencializadas, completas, seguras e coerentes são uma fantasia, pois as identidades são formadas e transformadas continuamente (Hall, 2011; 2012; Silva, 2012; Woodward, 2012).

Desse modo, a partir dos enunciados dos monitores de que o papel da Escola é tornar os alunos os mais idênticos possíveis, há um processo de irresignação que faz com que os sujeitos tentem escapar das tentativas de encarceramento, principalmente quando, em meio a relações de poder, os agricultores responsáveis pela gestão da Escolaⁱⁱⁱ autorizam os monitores a conduzirem as ações dos alunos em suas construções identitárias. Entretanto, esses alunos não ficam passivos frente às determinações familiares. Vão constituindo-se a partir das práticas e artefatos culturais com os quais se relacionam, ressignificando-os, como se vê na fala dos alunos Dhondhon e José, respectivamente: “*Grande parte das Normas disciplinares são sufocantes, impossibilitando o crescimento social do aluno*”; “*A Escola gosta de punir, ela não é flexível. Na minha visão, ela ainda vive*

no regime militar, de que, se fizer uma coisa errada, você já tem que ser punido”.

A pesquisa mostrou, portanto, que a Pedagogia da Alternância, em meio a relações de poder, tem sido concebida como palco de produção de identidades hegemônicas, unificadas, capaz de alinhar sob ela todos os membros do CEFFA. Em função dessa visão essencialista de identidade, fixada no nascimento e carregada durante a vida por ser parte da natureza de cada sujeito, há por parte de muitos dos envolvidos a convicção de que os contornos administrativo-pedagógicos do CEFFA são definitivos, imutáveis. Contudo, como na contemporaneidade a forma de organizar a própria vida, as relações com as outras pessoas, todas as formas como aprendemos a lidar com os desafios da realidade, ficaram obsoletas, pensamos, que os 263 CEFFAs do Brasil^{iv}, construídos a partir do final da década de 1960, objetivando conseguir a formação integral das pessoas e o desenvolvimento do meio onde vivem, podem, mesmo guardando suas especificidades, estar operando com a ideia de produção de sujeitos conscientes, autônomos, que não desenvolveram saberes para lidar com a diferença, pois há um consenso fabricado que fecha o campo da significação (Silva, 2010) em torno da ideia de que “*a EFA prepara o aluno para ser um cidadão com uma consciência crítica*” (aluno Jorge) e

de que “*formar consciência é o segundo diploma que a Escola emite, sem ser de papel*” (aluno Jonas).

Considera-se, a partir da problematização das práticas e artefatos culturais do CEFFA de Ji-Paraná, que há uma premência na Pedagogia da Alternância em perceber as identidades e as diferenças entre os sujeitos como produção cultural, enredadas em relações de poder. O estudo mostra que não se dá a devida centralidade aos processos de produção-reprodução dos sujeitos e das práticas que os constituem. Pode-se afirmar que na escola se priorizam os conhecimentos tidos como legítimos, insubstituíveis, considerados verdades absolutas, oriundos dos livros didáticos, visando a preparar os alunos para desempenharem papéis sociais, de acordo com a aptidão com a qual cada um nasceu. Silva (2003, p. 256) aponta que, “se numa formação tradicional a condução do processo pertence prioritariamente à escola, essa concepção não é mais adequada quando se busca uma verdadeira alternância, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo”. A fala de um aluno mostra como os estudantes vão sendo produzidos por meio de um currículo expresso na linguagem dominante, transmitido através do código cultural dominante (Silva, 2003): “*Com os*

ensinamentos da Escola, eu posso mudar a forma atrasada que a minha família trabalha a terra e cuida das criações” (José). Por isso, a Escola opera para garantir, mediante repetidas situações arbitrárias, a produção da identidade dominante, recorrendo às normas disciplinares para controlar, regular, punir esse sujeito que é um efeito do contexto onde estuda, numa tentativa de homogeneizá-lo. Dessa maneira, diante desses sentidos que procuram regular suas práticas e condutas, os alunos compartilham ideias, que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o que ocorre no CEFFA de forma muito semelhante. Esses “códigos culturais” (Hall, 2016) compartilhados giram muito em torno da ideia de que “*a EFA gosta de punir*” (aluna Débora); “*Aqui na EFA, os alunos não têm muita chance de defesa*” (aluno Ney).

Mesmo com esses fechamentos em que se tenta encerrar os alunos em identidades acabadas, congeladas, fixando condutas, forjam-se identidades vacilantes, hesitantes, os sujeitos creditam diferentes sentidos ao contexto onde se educam. Ao longo de todo o trabalho, houve oscilação entre afirmar que a Escola, em relação aos alunos, procura homogeneizá-los, igualá-los, conscientizá-los, torná-los cidadãos, utilizando para alcançar o seu intento a punição, emanada das Normas

Disciplinares, aprovadas pelos pais e postas em prática pelos monitores, e que a Escola, pela sua qualidade, forma profissionais competentes, questionadores, qualificados. Esses significados que circulam pelo CEFFA são constituídos e constituem os que ali estudam e trabalham, visto estarem sob a influência de um campo de lutas e de negociações de sentidos, marcados por relações de poder. Assim, é recorrente encontrar alunos (como José, Débora, Larry, Abençoado, Toquinho, Leandro, Violeta e Ney) que afirmam que “a Escola gosta de punir” e alunos (como John, Jonas, Lorelaynne, João Pedro, Antônio, Demétria e Bruno) que afirmam que “a Escola forma profissionais competentes e preparados para a sociedade”. Isso ocorre, pois “são os participantes de uma cultura que dão sentido a indivíduos, objetos e acontecimentos ...” (Hall, 2016, p. 20).

As incursões que foram feitas incessantemente às formulações teóricas sobre como fazer um estudo sob as lentes dos Estudos Culturais apontaram uma Escola cujas práticas e artefatos culturais são submetidos a novas práticas de significação, visto não serem os alunos afetados da mesma forma. As falas dos alunos mostram identidades vigiadas, subjugadas, conformadas, mas também identidades em conflito, ambivalentes. A Escola, ao envidar esforços no sentido de

normatizar o seu cotidiano, desvela uma prática pedagógica hesitante, resistindo à cultura da transgressão ou tentando impedi-la. Assim, encontramos alunos como Violeta, que, em dado momento, diz: “Aqui na Escola o negócio é punir. Punir pode criar pessoas revoltadas”. Em outro momento, afirma: “A Escola nos prepara para a vida. Forma pessoas éticas, profissionais éticos...”. O mesmo ocorre com a aluna Faith, que mostra o conflito identitário em que se encontra: “A Escola sabe lidar com as diferenças dentro dela” e “aqui na Escola tem muito preconceito, só que é bem camuflado”. Silva (2010) ajuda-nos a pensar o que vem ocorrendo no CEFFA quando afirma:

Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. (Silva, 2010, p. 27).

Como o contexto cultural fabrica os sujeitos, não seguindo uma lógica alinhada a um parâmetro de como se dá essa produção, no CEFFA deparamo-nos com uma realidade diferente em relação ao uso do celular e da internet, ou pelo menos diferente em relação à forma como esses artefatos incidem sobre os sujeitos, principalmente os alunos. Quando os

CEFFAs iniciaram em Rondônia e na primeira década de funcionamento, não era tão imperativo o uso das redes sociais, pois a grande maioria dos alunos nem sequer tinha celular. Considerando que os monitores têm acesso a essas novas tecnologias, inferiu-se no início da pesquisa que isso acarretasse embates entre os alunos e os monitores responsáveis por resguardar as Normas. Lógico que há conflitos, mas o que não se esperava era encontrar muitos alunos que concordam com a proibição. Ou seja, numa época em que “uma diferença-chave decorre do modo pelo qual as novas gerações conectam-se ou ficam desconectadas” (Canclini, 2009, p. 214), a Pedagogia da Alternância produz um aluno que vê na proibição um aspecto positivo para sua formação, pois não se sente preparado para fazer uso das redes sociais ao mesmo tempo que estuda. “*Eu sou a favor da proibição do celular e do acesso às redes sociais...*” (aluno Bruno); “*Eu acho boa a proibição do celular porque eu, enquanto jovem, se tivesse um celular dentro da sala de aula, eu ia acabar ficando mais no celular do que prestando atenção na aula*” (aluna Micaelly); “*Não quero nem pensar no que aconteceria se tivessem livre acesso ao celular e à internet. Seria um caos*” (monitor Carlos). Criam-se no CEFFA mecanismos de controle, produzindo-se, assim, identidades resignadas, sujeitadas,

fixas, construídas por relações de poder assimétricas que as posicionam.

Ressalta-se que o uso das novas tecnologias tem sido objeto de discussões, não tendo sido ainda encontrada uma saída para o impasse. Mesmo alguns monitores entendendo que a Escola precisa avançar em relação à permissão do uso por parte dos alunos, os discursos e os sistemas de representação que forjam os sujeitos do CEFFA criam significados que operam por meio da linguagem visando a privilegiar representações que excluem os alunos das tomadas de decisões. Como existe uma multiplicidade de identidades em constante transformação, os alunos, num processo plural, processual, inacabado, de produção identitária, colocam em xeque os significados que devem ser por eles internalizados. Por isso, vários alunos posicionam-se contrários a essa proibição. Sentem falta do celular. Estão habituados a ficar conectados e questionam por que a Escola os proíbe de usar o próprio celular e de manter contatos durante duas semanas, inclusive para realizar trabalhos escolares, diferentemente do que fazem quando estão em casa. “*O acesso à internet hoje aqui dentro é essencial, tem projetos, relatórios...*” (aluno Dhondhon); “*Os alunos no 4º ano precisam muito para realizar os projetos e não têm como fazer uma pesquisa...*” (aluna Débora).

Como nessa arena cultural as representações têm efeitos diferentes sobre as identidades que vão ali sendo produzidas, grande parte dos alunos entende que, para o bom andamento do projeto educativo da escola, é necessária a proibição do celular e do acesso à internet, mas propõe a sua utilização nos momentos livres: hora do almoço, hora de lazer, sábado e domingo, depois das atividades designadas para o grupo. *“Eu tenho discutido com os meus colegas, assim. A internet não poderia ser liberada, assim, direto, mas nos dias livres e finais de semana deveria, porque a gente fica aqui na Escola sem acesso a nada...”* (aluno Larry). Ao tentarem fixar suas identidades jovens como imaturas, incapazes de fazer uso das novas tecnologias, tornando o CEFFA um campo de normalização e regulação onde prevalece a autoridade paterna no controle das normas, os alunos criam mecanismos para escapar das representações que os pensam como identidades unificadas, que os concebem como capazes de chegar homogeneizados ao final do curso, bastando para isso seguirem as normas encarregadas de produzi-los.

Os Estudos Culturais mostram que as identidades constituídas sob o padrão hegemônico, em que os sujeitos, ao chegarem à Escola, deveriam ser agrupados sob o mesmo arco da

identidade, vista como fato da natureza, oriunda de uma essência, e não produto da cultura em que se inter-relacionam, não fazem sentido. Assim, este trabalho pensou as identidades do CEFFA sempre como um vir a ser, sempre modificáveis. As inconformidades, as incongruências que sobressaem ao longo do trabalho devem ser vistas como aspectos importantes de um contexto em que os sujeitos são incompletos, incoerentes, desiguais, visto suas identificações estarem em constante interação com os sistemas de significação que dão sentido às suas ações.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a Pedagogia da Alternância está estruturada pedagogicamente a partir das formas de vida dos sujeitos que vão chegando e moldam seu projeto a cada período. As famílias trazem as formas como foram constituídas, transferindo à Escola a responsabilidade de dar continuidade na produção de identidades que consideram legítimas. Os monitores, dada a heterogeneidade da formação para o trabalho docente e com a grande maioria de proveniência urbana, oscilam entre fazer uso das experiências anteriores e apropriar-se dos alicerces teóricos que embasam a Formação em Alternância, principalmente porque a Escola não tem oferecido uma formação que os monitores considerem conveniente para quem vai iniciar nessa proposta educativa, como

afirma Carlos: “*Uma falha da Escola é que, quando eu entrei, não me foi ensinado sobre a Pedagogia da Alternância, sobre a sua metodologia*”. Considerando-se, portanto, a inconclusividade das identidades, o monitor não chega ao CEFFA pronto, mesmo porque isso é uma ilusão. Os alunos, desde a primeira sessão escolar, vão sendo por esse espaço-tempo cultural afetados de formas distintas. Suas identidades desestabilizadas pelas diferenças são produzidas, entrelaçadas por inúmeras práticas culturais, por isso mesmo, descontínuas, descentradas, relacionais. Essas identidades, em constante processo de mudanças, estão, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas: “... elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (Hall, 2012, p. 108).

Os significados que circulam pelo CEFFA produzem sujeitos que agem e se reconhecem a partir de determinados posicionamentos, desvelam identidades docentes forjadas a partir de um projeto educativo que, embora pretendendo preparar pessoas para atuarem de forma a melhorar a vida dos sujeitos do campo, tem operado para acentuar rigidamente alguns marcadores identitários. Mesmo efêmeros, esses marcadores vão constituindo identidades controladas, reguladas –

identidades jovens que não questionam, porque educadas, humildes, responsáveis, submissas às regras da Escola, como quando alguns estudantes afirmam que “*ser bom aluno é seguir as regras da Escola*” (Débora, John, Laísmara e Lorelayne) ou, como diz a aluna Laísmara: “*Concordo com todas as Normas. Não vim aqui para discordar, eu vim para estudar*”.

Porém, como não é possível uma Escola homogênea, ela sempre será plural, multifacetada. A Pedagogia da Alternância, tendo em vista sua ambivalência, produz identidades e diferenças sempre em movimento, de acordo com o momento e conforme o modo como é acionada. Assim, é possível compreender que, pelo processo de negociação, identidades híbridas, transitórias e fugidias (Canclini, 2009; Hall, 2011; Silva, 2012) vão sendo produzidas de acordo com os interesses que estão em jogo. Os jovens, ao afirmarem que o CEFFA é melhor do que as outras escolas, que, por ter um ensino de melhor qualidade, amplia suas perspectivas futuras, vão abrindo possibilidades para que novas identidades ganhem visibilidade, se façam perceptíveis, pois o contexto cultural em que se educam permite uma multiplicidade de posições fluídas, inconstantes. “*O ensino na EFA é superior ao de todas as outras escolas que eu*

conheço, pois ajuda o alternante no meio social e profissional” (aluno Bruno); *“O ensino na EFA nem se compara com o de outras escolas que tem por aí, pois é muito melhor”* (aluno José).

Desse modo, no CEFFA de Ji-Paraná, são produzidos representações e significados que organizam, regulam, moldam práticas sociais, mostrando que a Formação em Alternância produz identidades que não estão centradas nos sujeitos, nem deles emanam, mas são efeitos das inter-relações que eles estabelecem no espaço educativo em que estão inseridos, cultivando a noção de que assumir essas identidades significará estar preparado para o mundo, porque competentes e qualificados.

Para que esse processo, mesmo indeterminado, instável, impreciso, flutuante, seja possível, a Pedagogia da Alternância empenha-se em afastar as identidades diferentes, pois, para que o “nós” (heterossexuais, “normais”) possa ser produzido como sujeito confiante, questionador, competente, preparado para a sociedade, capaz de ajudar sua comunidade, “eles” (homossexuais, deficientes) devem permanecer de fora. Mesmo assim, essas diferenças vão desestabilizando as identidades hegemônicas, já que envidar esforços no sentido de mantê-las longe, de não permitir que se avizinhem, também é uma forma de

ser afetado por elas. Isso ocorre, por exemplo, quando o aluno José questiona: *“Por que não tem alunos homossexuais ou pelo menos assumidos, não é? Será porque, porque... [para um instante] Deve ser porque não combina com os valores de nossas famílias. Meu pai ia ficar muito desconfiado da Escola se tivesse alunos gays aqui. Mas ia mesmo!”*.

Esses sentidos atribuídos à Escola pelo aluno José mostram que existe na Escola uma “nossa identidade”. Pensando que a identidade e a diferença dependem da representação e que, como processos de produção social (Silva, 2012), estão envolvidas em relações de poder, o aluno forjado por uma Escola da Família Agrícola (Nosella, 2014) questiona a ausência dos que considera diferentes, quais sejam, deficientes e homossexuais. Porém, logo em seguida, assume a posição na qual se reconhece, apelando para antecedentes históricos, afirmando uma identidade que necessita, para o seu processo de construção, estar fundada em valores a partir dos quais a família camponesa foi historicamente construída.

Vistas como desvio da normalidade, essas diferenças marcadas já se fazem, ou sempre se fizeram presentes. Percebe-se que, quando não dá para ignorar as identidades pensadas como o outro em sua negatividade (Skliar, 2014), principalmente em relação ao preconceito de cor, os

significados deslizam, se tornam brandos, no sentido de validar, ratificar e manter os privilégios construídos culturalmente, estabelecendo padrões de normalidade dentro do CEFFA. Os sujeitos, então, vão sendo “convencidos” de que na escola não tem preconceito, não tem discriminação, porque as brincadeiras são inocentes, vistas como coisa *que não machuca o colega* (monitora Sara), pois é inerente à “natureza” juvenil. Assim, a Escola, mediante suas práticas sociais, por não ver a diferença como legítima, opera para sua superação, trabalhando no intento de tornar todos iguais. Skliar (2014) auxilia-nos a entender o que vem ocorrendo no CEFFA quando afirma: “... o mais frequente é que o outro deva entrar em nossa ordem, despojado de alteridade; essa parece ser a condição para *admiti-lo, recebê-lo, acolhê-lo; dar-lhe educação, aceitá-lo*” (Skliar, 2014, p. 193, grifos do autor).

Produzem-se, portanto, representações numa tentativa de fechar espaços para novas configurações identitárias plurais e fluídas, negando e/ou silenciando as diferenças, impedindo que estas se afirmem desafiando a posição de vantagem das identidades hegemônicas. Assim, excluem-se as identidades que não se adaptam à Pedagogia da Escola, que não se submetem às Normas Internas – as identidades diferentes, ou seja, aquelas que estão fora do padrão de normalidade com o

qual o CEFFA está acostumado a trabalhar, como os homossexuais e os deficientes.

Como essas identidades são produzidas culturalmente e acionadas de acordo com os interesses em jogo, num campo em que os processos de significação estão em disputa incessante, por meio das relações de poder, produzindo significados que se querem hegemônicos, pode-se afirmar que a Formação em Alternância opera para fixar e estabilizar as identidades quando, mediante suas práticas: não permite que os alunos participem da elaboração das Normas Internas que regulam suas condutas dentro da Escola; produz um aluno despreparado para o uso das novas tecnologias; posiciona alunos e monitores em lados opostos nas relações que estabelecem, forjados pelas normas internas, constituindo modos de ser sujeitos em que, para ser bom aluno, é necessário seguir as regras e, para ser bom monitor, fazer com que isso aconteça; tenta homogeneizar os alunos, tornando-os iguais; os pais criam novas perspectivas identitárias para os filhos ao escolherem o CEFFA para a formação destes; coloca como finalidade primeira a formação de uma consciência crítica nos jovens, a fim de torná-los aptos para atuação numa sociedade que se quer igual para todos; produz um monitor que tem que aprender a ter gosto, a adequar-se à realidade administrativa e pedagógica da Escola;

toma como conhecimentos a serem trabalhados com os alunos aqueles chamados científicos, abrindo mão dos conhecimentos advindos das práticas sociais das famílias, tidos como atrasados; trata o preconceito e a discriminação como brincadeiras juvenis.

Considerações Finais

Ao reconhecer neste trabalho que a cultura do CEFFA fabrica os sujeitos, que por sua vez produzem novos significados, que passam a concorrer na produção das identidades, isso significa dizer que vão se criando espaços para rupturas e contestações, colocando em xeque os marcadores identitários dominantes. Isso ocorre quando: mesmo se sujeitando às normas, os sujeitos as questionam como passíveis de serem modificadas por serem rígidas, não se coadunando com o momento histórico vivido; pela convivência com os que estão posicionados num mesmo nível nas hierarquias estabelecidas pela Escola, se instituem modos de viver e de explicar o que lhes ocorre, tornando-se o que se é; em sua grande maioria, os sujeitos se posicionam contra a proibição do uso do celular e da internet na Escola; os sujeitos veem a escola como marcada pela “cultura” da punição, organizada a partir de relações assimétricas, interpelando-os, a fim de

constituí-los como sujeitos obedientes, conformados; pela prática pedagógica da Escola, se produzem outros sujeitos, muito mais qualificados e competentes do que os de outras experiências educativas; os alunos vão percebendo que algumas identidades são marcadas como indesejáveis e que, mesmo havendo uma tentativa de interdição, entram na Escola perturbando, desestabilizando as identidades dominantes.

Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que algumas identidades construídas no contexto das relações sociais de poder do CEFFA de Ji-Paraná têm sido mobilizadas como expressão daquilo que a Pedagogia da Alternância produz. Por serem as identidades cambiantes, inconstantes, podendo ser acionadas de diferentes formas, o CEFFA, como um campo de produção indeterminado de significados, tem produzido identidades qualificadas, competentes, confiantes, responsáveis, que sabem pensar, argumentar, preparadas para o futuro, visto serem produzidas por uma escola superior, de melhor qualidade, que prepara o aluno para o pós-CEFFA. Dado, porém, o caráter ambivalente e transitório das identidades, estas têm sido produzidas ainda como identidades medrosas que não negam as diferenças devido à posição que ocupam nas relações de poder; identidades que não querem voltar para o campo, mas

continuar estudando ou arrumar um emprego na cidade; identidades que devem aprender a adaptar-se às práticas sociais da Escola, submissas às regras, por medo de punição; identidades que não foram preparadas para trabalhar a Formação em Alternância.

Com o desenvolvimento deste trabalho, com um feitiço metodológico sempre inacabado e rumos imprevisíveis, apesar de ninguém ter falado nada sobre como se produzem as identidades e diferenças na Pedagogia da Alternância nos Estudos Culturais, a partir desse campo teórico, conseguiu-se colocar em xeque ideias ou explicações que postulam que a apropriação do conhecimento, principalmente no tempo-escola, se dá a partir de um sujeito guiado somente pela sua racionalidade ou como centro de suas ações na formação de sua consciência. Nessa perspectiva, o conhecimento não pode continuar sendo visto como algo que possui uma existência em si mesmo. Sua construção, que se dá mediante a linguagem, num campo de disputa pela significação, em meio a relações de poder, deve operar para que os efeitos produzidos não fixem as identidades, nem embacem ou apaguem as diferenças. Que a Pedagogia da Alternância seja um espaço de identidades múltiplas, plurais, instáveis, híbridas, que ao ser construída/reconstruída pelos sujeitos, pais, alunos e monitores,

interpelando-os hodiernamente por meio de pluralidades discursivas, se afirme como um processo ininterrupto de desestabilização dos marcadores identitários dominantes, num processo de articulação com a diferença, urdindo novas posições de sujeito, rompendo com a ideia de uma identidade essencializada do sujeito do CEFFA e com a ideia de diferença como marcada pela negatividade, que tem como efeito a exclusão, a marginalização dos que “não deveriam” estar inseridos nesse contexto.

O estudo, portanto, possibilitou um olhar sobre a prática pedagógica do CEFFA de uma forma inabitual, principalmente em relação às identidades e diferenças, pois nem alunos, nem monitores são interpelados pelas práticas da Pedagogia da Alternância da mesma forma, assumindo posições de sujeito coincidentes. A descrição do estudo mostra que, ao assumir como referência a cultura, que, como prática de significação, é constitutiva das identidades e diferenças dos sujeitos a partir de seus diferentes significados e práticas sociais, a Pedagogia da Alternância produz sujeitos vacilantes, hesitantes, cujos sentidos, constituídos por meio das práticas sociais, se movem em diferentes direções, produzindo perspectivas identitárias que se cruzam e se deslocam, tornando o processo de produção das identidades e diferenças

provisório, variável, fragmentado, indeciso, o que resulta em identidades vigiadas, subjugadas, conformadas, mas também identidades em conflito, ambivalentes. As identidades produzidas no espaço educativo do CEFFA são desestabilizadas pelas diferenças, entrelaçadas por inúmeras práticas culturais e, por isso mesmo, descontínuas, descentradas, fragmentadas, relacionais. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância, tendo em vista sua ambivalência, produz identidades e diferenças sempre em movimento, de acordo com o momento e conforme o modo como é acionada.

Referências

AIMFR. (2010). *IX Congresso Mundial dos Movimentos de Formação Rural*. AIMFR. Peru: Anais.

Baptista, M. M. (2009). Estudos Culturais. O que e o como da investigação. *Carnets, Cultures Littéraires: Nouvelles performances et développement*, nº spécial, automne / hiver, 451-461. DOI: 10.4000/carnets.4382.

Brasil. (2012). *Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)*. MDA leva políticas para fortalecer a agricultura familiar em Rondônia. Recuperado de: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/03/mda-leva-politicas-para-fortalecer-a-agricultura-familiar-em-rondonia>.

Canclini, N. G. (2009). *Diferentes, desiguais e desconectados*. Trad. L. S.

Henriques. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ.

Corazza, S. M., & Silva, T. T., (2003). Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In Corazza, S. M., & Silva, T. T. (Orgs.). *Composições* (pp. 9-17). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Costa, M. V. (2005). Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos modernos. In Costa, M. V. & Bujes, M. I. E. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras* (pp. 199-213). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Efa-Itapirema de Ji-Paraná. (2014a). *Projeto Político Pedagógico*.

Efa-Itapirema de Ji-Paraná. (2014b). *Plano de Curso*.

Escosteguy, A. C. D. (2010). *Cartografias dos Estudos Culturais. Uma versão Latinoamericana*. Ed. On-line ampliada. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Green, J. L., Dixon, C. N., & Zaharlick, A. (2005). A pesquisa etnográfica como uma lógica de investigação. (A. S. Rodrigues Júnior e M. L. Castanheira, Trad.). *Rev. Técnica. Marco Bagno. Revista Educação em Revista*, 42, 13-79.

Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC.

Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes. (Col. AIDEFA).

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura. *Educação & Realidade*, 22(2), 1-12. Recuperado de: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>.

- Hall, S. (2005). Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos Estudos Culturais. (H. Hughes. Trad.). Rev. Técnica. Iara AunKhoury. *Revista Puc.* 3, 1-11. Recuperado de: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2308>.
- Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (T. T. Silva, & G. L. Louro, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Hall, S. (2012). Quem precisa de identidade? In Silva, T. T. (Org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 103-130). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hall, S. (2013). Estudos Culturais: dois paradigmas. In Sovik, L. (Org.). *Da diáspora. Identidades e mediações culturais* (pp. 143-175). (A. G., Resende et. al, Trad.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. Org. e Rev. Técnica Arthur Ituassu. (D. Miranda & W. Oliveira, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC-Rio: Apicuri.
- Klein, C., & Damico, J. (2012). O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In Meyer, D. E., & Paraíso, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (pp. 63-85). Belo Horizonte, MG: Mazza Edições. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).
- Lyotard, J-F. (1998). *O pós-moderno*. (R. C. Barbosa. Trad.). Rio de Janeiro, RJ: José Olympio Editora.
- Meyer, D. E., & Soares, R. F. (2005). Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In Costa, M. V. & Bujes, M. I. E. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras* (pp. 23-44). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Moreira, A. F. B. (2011). Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In Silveira, R. M. H. (Org.). *Cultura, poder e educação. Um debate sobre Estudos Culturais em educação* (pp. 123-143). Canoas, RJ: Ed. ULBRA.
- Nelson, C., Treichler, P. A., & Grossberg, L. (2013). Estudos Culturais: uma introdução. In Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. (pp.7-37). Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção Estudos Culturais em Educação).
- Nosella, P. (2014). *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória, ES: EDUFES. (Coleção Educação do Campo. Diálogos Interculturais).
- Schulman, N. (2010). O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In Silva, T. T. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* (pp. 167-224). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Silva, L. H. (2003). *As experiências de formação de jovens do campo. Alternância ou Alternâncias?* Viçosa, MG: UFV.
- Silva, T. T. (2003). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Silva, T. T. (2010). *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Silva, T. T. (2012). A produção social da identidade e da diferença. In Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença. A*

perspectiva dos Estudos Culturais (pp. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes.

Simon, R. J. (2013). A pedagogia como uma tecnologia cultural. In Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 61-82). Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

Skliar, C. (2014). *Desobedecer a linguagem. Educar*. (G. Lessa, Trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora. (Coleção Educação: Experiência e Sentido. Coord. J. Larrosa, W. Kohan).

Woodward, K. (2012). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In Silva, T. T. (Org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis, RJ: Vozes.

ⁱ Begnami e Burghgrave (2014, p. 264), no posfácio de atualização da obra de Paolo Nosella, *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil* (Vitória: EDUFES, 2014), afirmam que “CEFFA é um nome genérico, até então de caráter político, formulado no Brasil, em 2001, que busca articular e unir Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais, para lutarem juntamente, no âmbito nacional, pelo reconhecimento da Pedagogia da Alternância e pelo financiamento público, em marcos legais que assegurem, todavia, os seus princípios constitutivos”.

ⁱⁱ Para regular/controlar a convivência na Pedagogia da Alternância, a Associação Promocional da Escola criou as Normas Internas, em que está aprovado em assembleia (de pais) o que o aluno pode e o que não pode fazer, estabelecendo-se, ainda, a punição para cada “infração”.

ⁱⁱⁱ O CEFFA de Ji-Paraná é gerido pela Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná (APEFAJIIIP), formada principalmente por pais de alunos monitores. Criada em 1997, é uma associação de caráter comunitário que tem como finalidade a formação integral do jovem adequando o processo ensino-

aprendizagem ao seu modo de vida. Adota a Pedagogia da Alternância com metodologia própria, voltada ao meio rural e integrada aos princípios e fins da Educação Nacional. <http://efaitapirema.org/site/a-escola/>.

^{iv} Dados do IX Congresso Mundial da Associação *Internationale des Maisons Familiales Rurales* (AIMFR) (2010) mostram que em 2010 havia no Brasil 263 CEFFAs, um total de 74.000 famílias envolvidas, 23.254 pessoas em formação e 51.550 egressos.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 23/02/2018

Aprovado em: 26/04/2018

Publicado em: 27/07/2018

Received on February 23th, 2018

Accepted on April 26th, 2018

Published on July 27th, 2018

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.


Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.


Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Alberto Dias Valadão

 <http://orcid.org/0000-0002-5969-935X>

José Licínio Backes

 <http://orcid.org/0000-0001-9013-8537>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Valadão, A. D., & Backes, J. L. (2018). A Pedagogia da Alternância no CEFFA de Ji-Paraná/Rondônia: A ênfase na identidade que produz diferenças. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 549-577. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p549>

ABNT

VALADÃO, A. D.; BACKES, J. L. A Pedagogia da Alternância no CEFFA de Ji-Paraná/Rondônia: A ênfase na identidade que produz diferenças. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 549-577, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p549>