

ALBERTO DIAS VALADÃO

**A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS
PELA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM
RONDÔNIA**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CAMPO GRANDE-MS**

2018

ALBERTO DIAS VALADÃO

**A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS PELA
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM RONDÔNIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia, área de Concentração: Psicologia da Saúde, sob a orientação do Professor Dr. José Licínio Backes.



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CAMPO GRANDE-MS**

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

V136p Valadão, Alberto Dias

A produção das identidades/diferenças pela pedagogia da alternância
em Rondônia / Alberto Dias Valadão; orientador José Licínio Backes. –
2018.

228 f.

Tese (doutorado em psicologia) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2018.

1. Educação- Aspectos sociais 2. Sociologia educacional 3. Política e
Educação 4. Comunidade e escola 5. Psicologia educacional
6. Alternativas pedagógicas I. Backes, José Licínio II. Título

CDD – 370.15

A tese apresentada por ALBERTO DIAS VALADÃO, intitulada “A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS PELA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM RONDÔNIA”, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em PSICOLOGIA à Banca Examinadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB),
foi.....apresentada.....

BANCA EXAMINADORA

José Lícílio Backes

Prof. Dr. José Lícílio Backes - UCDB (orientador)

Betina Hillesheim

Profa/Dra. Betina Hillesheim – UNISC

Simone Maria Huning

Profa. Dra. Simone Maria Huning – UFAL

Anita Guazzelli Bernardes

Profa. Dra. Anita Guazzelli Bernardes - UCDB

Neuza Maria de Fátima Guareschi

Profa. Dra. Neuza Maria de Fátima Guareschi - UCDB

Campo Grande-MS, 19 de fevereiro de 2018.

Sinceramente creio que não deveríamos ter nenhuma carteira de identidade, ela diz pouco sobre nossa individualidade, mas uma “carteira de diferenças”, rica, complexa, indefinida, reveladora da diversidade de nossos itinerários ao longo da vida, fechando-se somente com a nossa própria morte. (RENATO ORTIZ, 2004, p. 119).

DEDICATÓRIA

À minha esposa ***Elaine***, aporte fraterno e emocional. Alicerce de apoio, confiança, companheirismo e generosidade ímpar.

Aos meus filhos ***Aquiles*** e ***Alberto***, com quem aprendo todos os dias, numa troca que nos constituem.

Aos meus pais ***Daniel Valadão (in memoriam)*** e ***Deolinda Dias*** exemplos de perseverança e retidão.

Aos ***Alunos*** e ***Monitores*** do CEFFAs de Ji-Paraná, que como tantos outros discentes e docentes sonham em não ter suas marcas identitárias rejeitadas no cotidiano escolar.

AGRADECIMENTOS

São tantos e todos tão importantes... Cada sujeito com o qual convivi durante este trabalho contribuiu com um jeito singular, potencializando processos produtores de sentidos, que abalaram as identidades nas quais eu/nos reconhecemos e engendraram novos referenciais identitários.

À DEUS, pela vida e saúde.

À minha esposa Elaine e meus filhos Aquiles e Alberto, pelo companheirismo, cumplicidade, participação. Esta conquista também é de vocês.

Ao Professor Dr. José Licínio Backes companheiro de jornada, com sua Orientação fundada no diálogo, na ética, na espera paciente de constituição de uma identidade pesquisadora, foi uma presença relevante no processo de construção e de constituição de minha/nossas identidades e diferenças.

Aos Outros Professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UCDB. Cada um a partir de um olhar “especializado” participou na construção desta Tese.

Ao programa Prosup/CAPES pelo apoio ao conceder uma bolsa de estudos.

Aos Colegas de Doutorado, com quem troquei angústias, medos, sonhos, mas também muitas ideias que contribuíram na construção deste trabalho.

Ao CEFFA de Ji-Paraná, que através do Diretor Pedro José dos Santos e da Coordenadora Pedagógica Maria Cecília C. Farias e dos Monitores abriram as portas da Instituição para que pudéssemos realizar este trabalho.

Aos Alunos do CEFFA de Ji-Paraná, principalmente da 4^a série e suas respectivas Famílias, que me permitiram fazer parte de suas vidas através das práticas sociais que os constituem.

RESUMO

Esta tese está vinculada a Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Cultura e Produções Sociais do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UCDB. Mesmo tendo uma relação com a educação, tratou-se de uma pesquisa no campo da Psicologia. A pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar como são produzidas e negociadas as identidades/diferenças de jovens do campo no espaço educativo fundado na Formação em Alternância em Rondônia; como objetivos específicos, procurou identificar e analisar as representações da prática educativa na Pedagogia da Alternância que dominam as identificações e contribuem na construção das identidades e diferenças dos sujeitos do CEFFA de Ji-Paraná, problematizando como as identidades e diferenças são negociadas nos espaços (tempo escola - tempo comunidade) da Escola. O trabalho inspira-se nos Estudos Culturais pós-estruturalistas, principalmente nas ideias de Hall (1997, 2011, 2012, 2013, 2016), Giroux (2013), Bauman (2001, 2005, 2011), Silva (2003, 2010, 2012, 2013) e Woodward (2012), dentre outros que transitam por esse campo teórico e concebem as identidades como contingentes, marcadas pela diferença. Para compreender as identidades e diferenças produzidas pela Pedagogia da Alternância, fez-se uso da narrativa de minhas experiências, da entrevista com alunos e monitores, da observação dos alunos, monitores e de sua inter-relação com os outros sujeitos e o ambiente acadêmico onde estão inseridos, além da análise dos instrumentos (documentos) da Pedagogia da Alternância com os quais alunos e monitores se inter-relacionam. 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. Conclui-se que 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 ação.

Palavras-chave: Cultura. Processos Sociais. Pedagogia da Alternância. Identidades. Diferenças.

ABSTRACT

This thesis is linked to the Research Line of Public Policies, Culture and Social Productions, of the Post-Graduate Program in Psychology at UCDB. Despite its relation with education, the research is situated in the field of Psychology. The general objective of this research was to identify and analyze how the educational setting based on the Alternation Education produces and negotiates identities/differences of rural young people in Rondonia. The specific objectives were to identify and analyze the representations of educational practices in the Pedagogy of Alternation that dominate the identifications and contribute to the construction of the subjects' identities and differences at CEFFA in Ji-Parana, by problematizing the way in which identities and differences are negotiated in the spaces of the School (school time – community time). The study was inspired by post-structuralist Cultural Studies, mainly by ideas of authors such as Hall (1997, 2011, 2012, 2013, 2016), Giroux (2013), Bauman (2001, 2005, 2011), Silva (2003, 2010, 2012, 2013), and Woodward (2012), among others that move in this theoretical field and conceive identities as contingent and marked by difference. In order to understand the identities and differences produced by the Pedagogy of Alternation, I used the narrative of my experiences, the interview with students and monitors, the observation of students, monitors and their interrelation with the other subjects and the academic environment in which they are, besides the analysis of the instruments (documents) of the Pedagogy of Alternation with which the students and monitors interrelate. The description of the study shows that, by taking culture as a reference that, as a signification practice, constitutes the subjects' identities and differences from their different meanings and social practices, the Pedagogy of Alternation produces vacillating, hesitating subjects for whom the meanings constituted by means of social practices move towards different directions, thus producing identitary perspectives that intersect and move, making the process of identity and difference production provisory, variable, fragmented, indecisive, which results in watched, subjugated, molded identities, but also conflicted, ambivalent identities. The identities produced in the educational setting of CEFFA are destabilized by differences, intertwined with a number of cultural practices and, because of that, discontinued, decentered, fragmented, and relational. It was concluded that the Pedagogy of Alternation, considering its ambivalence, produces identities and differences that are always moving, in accordance with the moment and the ways it is triggered.

Keywords: Culture. Social Processes. Pedagogy of Alternation. Identity. Difference.

SUMÁRIO

1. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS ESTUDOS CULTURAIS: SITUANDO A PESQUISA.....	9
1.0s (des)caminhos da investigação	22
1.2 A estrutura da tese	41
2. O CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DA PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	46
2.1 O contexto que produziu o pesquisador e seus pertencimentos	47
2.1.1 A constituição de um sujeito do/no campo, como tantos mesmos.....	53
2.1.2 Sumariando a História de Rondônia e sua ocupação/educação recente: fronteira(s) marcada(s)	67
2.1.3 A produção dos agricultores do interior de Rondônia/Ji-Paraná: educação como demarcação de fronteiras.....	70
2.2 A Pedagogia da Alternância em Rondônia: os agricultores ensaiando outra pedagogia	78
3. A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS PELO PROCESSO FORMATIVO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM RONDÔNIA	107
3.1 O (re)encontro com a Pedagogia da Alternância	107
3.2 O cotidiano do CEFFA	123
3.3 O CEFFA como espaço de produção de sujeitos autônomos, conscientes, emancipados?	134
3.4 As Normas Internas como expressão dos sentidos dominantes, normatizando condutas, produzindo mesmidades?	149
3.5 O CEFFA como Outra Pedagogia: produzindo a diferença?	164
3.6 A profissionalização na Pedagogia da Alternância passa pelos instrumentos pedagógicos: outra forma de marcar as identidades e as diferenças?	174
3.7 A identidade/diferença como um atributo desejável/indesejável?	191
4. À GUIA DE CONCLUSÃO.....	200
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	211

1. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS ESTUDOS CULTURAIS: SITUANDO A PESQUISA

Os agricultores do interior do estado de Rondônia, em sua grande maioria, são provenientes de outros estados brasileiros. Quando meus pais e seis dos sete filhos chegaram em 1984 no município de Ouro Preto do Oeste como migrantes da zona rural do interior do estado de Minas Gerais, depararam-se, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), com sujeitos que haviam chegado nos últimos anos, principalmente dos estados do Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo, que foram em busca da terra própria para o plantio, assim como a minha família.

Esses agricultores, praticantes da agricultura familiar de subsistência, tinham para a escolarização básica dos filhos, até o início dos anos 2000, as escolas chamadas de multisseriadas, normalmente instaladas a cada quatro quilômetros uma da outra, ou seja, o deslocamento poderia ser feito a pé, a cavalo ou de bicicleta. Com o processo de reorganização escolar e o fechamento dessas escolas, resultando na nucleação escolar – escolas polos¹ – ou no transporte escolar para as escolas em áreas urbanas, crianças e jovens adentram numa escola que não consegue reconhecer que o modo de vida urbano representa um dentre as várias formas possíveis de vida, não sendo, portanto, a forma “natural”, tendo os alunos do campo de adaptar-se a essa pedagogia que os constituirá agora como “atrasados”, “ignorantes”, “incultos”, diferentemente do que são.

Essa “nova escola”, onde o jovem camponês irá escolarizar-se, não consegue perceber que vivemos um tempo em que as mudanças ocorrem de formas diferenciadas e mais ou menos 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

¹Esse modelo de escola para o campo foi implantado pelo poder público municipal, amparado legalmente pela Resolução 02 de 2008 (CNE/CEB), que, em seu artigo 3º inciso 1º, afirma que “os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades”.

sociais (HALL, 1997). Portanto, a prática produtiva dos agricultores opera na sua constituição, diferindo das práticas de significação constituintes dos sujeitos urbanos.

Mesmo a cultura camponesa produzindo sujeitos cujas identidades diferem da perspectiva identitária urbana, o que tem ocorrido ao longo da nossa história é que o processo educativo baseado nas práticas sociais dos sujeitos urbanos pode ter levado os agricultores a acreditar que o êxito social-profissional se dará, principalmente, a partir dos conhecimentos produzidos por uma escola que os urbanize. Por isso a procuram, por meio do transporte escolar, sejam elas as escolas polos ou as localizadas nas cidades. Em ambos os casos, longe de suas casas, frequentam um currículo em que o processo de representação, entendido aqui como um processo de produção de significados sociais mediante diferentes discursos (SILVA, 2013), procura enquadrar suas identidades de trabalhadores do campo – identidades que diferem do padrão hegemônico –, deixando-as à margem da economia e da política, mas, de forma mais visível, da escola, instituição que contribui para dizer quem são, de onde vieram e para onde irão. São sujeitos que historicamente tiveram suas vozes e passos silenciados. Identidades humanas que a sociedade destrói e que a escola, por meio de sua organização curricular, vai confirmando como merecedoras de destruição (ARROYO², 2014).

Nessa perspectiva, tenho acompanhado nesses anos que tais escolas, em meio a relações de poder, que atuam como uma força regulando comportamentos, concebem as identidades que chegam das CEBs como essencializadas, naturalizadas, estagnadas. Talvez isso se dê muito em função de que o camponês do século XXI em Rondônia, que trabalha com a agricultura de subsistência, mesmo com a chegada da energia elétrica e o acesso a bens de consumo até então inexistentes no meio rural, como televisão, geladeira, computador, carro, moto, dentre outros, continua a exercer praticamente da mesma forma suas atividades laborais, como no início do século XX: derrubar o mato, queimar, encoivar, plantar, colher, guardar o suficiente para a sobrevivência da família até a próxima safra e vender o excedente para adquirir o que não produz. Assim, mediante a escolarização, sob o viés de uma escola praticamente idêntica à pensada para os cidadãos, são atribuídos sentidos socialmente construídos que operam na construção de identidades camponesas homogeneizadas,

²O cientista social e educador Miguel González Arroyo não se filia teoricamente aos Estudos Culturais. Apesar de seus trabalhos terem como base uma assunção crítica, vinculando educação ao ensino (MACEDO, 2012), suas pesquisas hoje tratam do currículo como território de disputa, território-fronteira da diversidade de identidades, saberes, culturas que se afirmam presentes na sociedade e nas escolas. Pela importância do seu trabalho em Educação do Campo, atuando diretamente em temas como educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo, privilegiando a forma como as propostas pedagógicas das escolas tentam reconhecer e incorporar nos currículos os saberes, vivências, culturas e modos de pensar dos coletivos populares que chegam às escolas, nos acompanhará de forma reiterada durante todo este trabalho.

justificando, por meio de práticas autoritárias, a existência de uma identidade normal, a identidade urbana.

O que acompanhei de perto no final da década de 1980 como filho de um desses agricultores foi que estes não ficaram passivos frente a tal modelo de educação, que não vinha ao encontro de suas necessidades. Com o trabalho de líderes religiosos e comunitários ligados à Diocese de Ji-Paraná, a partir do conhecimento da experiência em Pedagogia da Alternância³ no estado do Espírito Santo, iniciou-se em Rondônia o processo de implantação das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no final dos anos 1980. Sob a tutela jurídica da Diocese de Ji-Paraná, contando com o trabalho dos padres combonianos⁴, a ideia de uma escola gerida pelos próprios agricultores afirmou-se como uma saída para o impasse educacional vivido até então.

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.

Essa Pedagogia, conhecida no Brasil como Pedagogia da Alternância, que deixa para trás uma pedagogia plana (GIMONET, 2007), vai se afirmando a partir de discussões realizadas, principalmente, pelas lideranças das CEBs⁵ e da constatação de que os coletivos sociais do campo não encontram espaço no projeto pedagógico da educação rural, que, quando existe, tem as mesmas características curriculares da escola urbana. Na educação rural, muitas vezes, os coletivos populares do campo são pensados “[...] pelo negativo, como

³ Apesar de ouvir os sujeitos que estudam e trabalham nas EFAs de Rondônia se referirem à Pedagogia da Alternância apenas como PA, opto neste trabalho por não usar a sigla, tendo em vista que teóricos como Gimonet (2007), García-Marirrodriga & Puig-Calvó (2010), Nosella (2013, 2014), Puig-Calvó & Gimonet (2013) não o fazem.

⁴ Trata-se de uma comunidade de missionários da Igreja Católica Romana fundada pelo missionário italiano Daniel Comboni. De acordo com o site www.combonianos.org.br, os missionários combonianos formam um instituto religioso exclusivamente missionário que se dedica à evangelização dos povos. Ainda segundo o site do Instituto, os combonianos dedicam-se a promover o desenvolvimento humano e cristão e o anúncio do Evangelho em mais de 40 países, distribuídos em quatro continentes. Os missionários estão presentes em todas as regiões brasileiras, com exceção da região Centro-Oeste.

⁵ A participação efetiva da Igreja na implantação da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo no final da década de 1960 e como acompanhamos em Rondônia no final da década de 1980 deve-se, especialmente, segundo Nosella (2012), ao fato de a Igreja Católica nesse período estar “[...] passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II, pela Encíclica Mater et Magistra do Papa João XXIII e Populorum Progressio do Papa Paulo VI. Esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem, não somente com ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo” (NOSELLA, 2014, p. 62).

atrasados, ignorantes, atolados na tradição e no misticismo, preguiçosos, sem iniciativa, avessos ao esforço, imprevidentes, jecas” (ARROYO, 2013a, p. 269).

Por isso o empenho e o desafio em torno da implantação de um modelo de escola que integrasse os conhecimentos científicos aos saberes da realidade vivida. Uma pedagogia concebida, como afirma Pineau (2003), como uma nova temporalidade, marcada por ciclos diferenciados de formação num processo de sincronização social. Agora, ao invés de o aluno ter um tempo na escola para estudar e outro na família para trabalhar, ele se depara com o tempo-escola e o tempo-comunidade, vistos como unidade temporal de formação, conforme afirma o autor. Essa proposta educativa, na qual os agricultores investem, tem a pretensão de romper com a transgressão entre um tempo e outro, articulando-os, com pesos formativos que se sintonizam (PINEAU, 2003). Ao longo deste trabalho, procuro mostrar o alcance da relação que se estabelece entre as práticas sociais que forjam os agricultores nas suas comunidades com os conhecimentos propostos pela Escola e como isso tem contribuído na produção dos sujeitos que ali estudam e trabalham como docentes. Ou seja, busco compreender como esses jovens e os responsáveis na prática pela Pedagogia da Escola vão sendo produzidos nesses dois tempos-espacos distintos, considerados pela Pedagogia da Alternância como indissociáveis.

Esse compromisso educativo político dos agricultores resultou, entre 1989 e 1992, na implantação de quatro EFAs no interior de Rondônia, nos municípios de Cacoal (1989), Vale do Paraíso (1990), Ji-Paraná (1991) e Novo Horizonte do Oeste (1992). Recentemente, foram implantadas mais duas EFAs, sendo uma em São Francisco do Guaporé (2005) e outra em Jaru (2013).

Penso que a iniciativa de uma escola da família agrícola questiona a tentativa de congelamento das identidades agricultoras, representadas até então somente pelos processos de significação do sujeito urbano. O afirmar-se como uma proposta inovadora, “*uma escola melhor*”, como mostrarei durante o trabalho na fala dos sujeitos que ali se escolarizam e trabalham, talvez se dê pelo fato de a escola historicamente construída para o campo não prestar atenção às mudanças epistemológicas que ocorreram, em especial, no final do século XX, quando as ideias de uma identidade unificada, estável, se fragmentaram com a morte do sujeito moderno e a assunção do sujeito pós-moderno (HALL, 2011). Hoje as identidades estão sendo descentradas, e a biodegradabilidade talvez seja o atributo ideal da identidade mais desejável nos nossos dias, como aponta Bauman (2011). Isso não significa que a Pedagogia da Alternância tenha rompido com a forma moderna de conceber as identidades e diferenças, mas que, de alguma maneira, pode ter aberto outras possibilidades de significação,

outras práticas produtivas, outras práticas políticas, produzindo outras identidades e diferenças, dessemelhantes das até então produzidas pela escola rural.

A EFA de Ji-Paraná, em fevereiro de 2017, completou 26 anos de trabalho junto aos jovens (rapazes e moças) do campo do interior de Rondônia que a procuram. Porém, depois de tantos anos atuando no processo de escolarização desses jovens, sendo até 2003 para o Ensino Fundamental e, a partir de 2004, para o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, como a Formação em Alternância tem produzido identidades e diferenças? Como os sujeitos que ali estudam e trabalham negociam suas identidades e diferenças? Como as relações de poder, como resultado de práticas de significação (SILVA, 2010), definem as identidades e as diferenças? Estaria a Escola produzindo identidades contingentes, plurais, ou identidades normalizadas, essencializadas, homogeneizadas?

Para problematizar essa prática educativa, com a qual trabalhei por quase duas décadas, a partir dos Estudos Culturais como campo teórico que começou “[...] como um método de análise histórica e descritiva da consciência e da cultura de classe, tornando-se, sob a liderança de Stuart Hall, mais teoricamente sofisticad[o], abstrat[o] e metodologicamente divers[o] no decorrer dos anos 70” (SCHULMAN, 2010, p. 180), tencionei realizar um estudo não sobre os sujeitos da Pedagogia da Alternância em Rondônia, mas sobre como vão se constituindo por meio das práticas sociais em que estão inseridos. Minha tese é a de que, embora a Pedagogia da Alternância tenha como objetivo produzir o sujeito do campo consciente e crítico, como se vê nos documentos curriculares e nas falas dos sujeitos, suas práticas, envoltas em relações de poder, processos de normalização, naturalização e disciplinamento, tendem a produzir uma identidade naturalizada, essencializada, do campo, mas que é sistematicamente posta em xeque pela diferença. Dada a grande amplitude teórica dos Estudos Culturais, elejo como recorte para a pesquisa as relações entre identidades/diferenças e o processo de produção destas dentro do Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA⁶) de Ji-Paraná.

Ao trabalhar de 1990 a 2007 com a Pedagogia da Alternância, penso que esta se afirmou junto aos agricultores por ser uma proposta em que a educação e a formação estão

⁶ 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”. Neste trabalho, serão usadas as abreviações *EFA*s e *CEFFA*s indistintamente. *EFA*s porque os seus sujeitos assim as conhecem e, ao reportar a história do movimento, os teóricos assim as chamam; *CEFFA*s porque é assim também que o movimento é denominado por pesquisadores da Alternância e gestores administrativos e pedagógicos responsáveis pela Formação em Alternância no Brasil.

relacionadas com as questões com as quais a família trabalha, portanto, pautadas na realidade cotidiana familiar, social e profissional vivida pelos jovens que residiam⁷ distante dos centros urbanos. Essa pedagogia, que, mediante seus instrumentos pedagógicos⁸, procura fazer a ligação entre momentos vividos na família e momentos vividos no ambiente escolar, num regime de internato (NOSELLA, 2014), caracterizando-se por ser um lócus de pluralidade e heterogeneidade, constrói posições de sujeitos para os que ali estudam e trabalham. Assim, para compreender o que essa prática cultural tem produzido, precisava vê-la, pensando a cultura como uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2015).

Ao escolher os Estudos Culturais como campo epistemológico para o estudo de como têm se produzido as identidades e diferenças na Pedagogia da Alternância, entendo-a como uma metodologia de organização do ensino escolar, a partir de diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços diferentes, visando à formação dos envolvidos (TEIXEIRA, BERNARTT & TRINDADE, 2008). Cabe dizer que não estou trabalhando com o campo dos Estudos Culturais nem com os conceitos de identidade e diferença como únicos, homogêneos, mas a partir do entrelaçamento entre autores com inquietações que diferem, como Hall (1997, 2011, 2012, 2013, 2016), Nelson, Treichler e Grossberg (2013), Giroux (2013), Bauman (2001, 2005, 2011), Silva (2003, 2010, 2012, 2013), Woodward (2012) e Escosteguy (2010), dentre outros que transitam por esse campo teórico e concebem as identidades como contingentes, marcadas pela diferença. Ressalto que neste trabalho não penso a diferença como oposta à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformização, como afirma Candau (2015). A igualdade está oposta à desigualdade, afirma a autora. Também não penso a diferença como uma invenção da identidade, mas ambas como relacionadas, reconhecendo que pensar as identidades remete a pensar nas diferenças e pensar nas diferenças remete a pensar nas identidades.

Neste trabalho, não cogitei fazer um capítulo teórico sobre os Estudos Culturais, mas caracterizá-lo como tendo sido gestado ao colocar em xeque as metanarrativas da Modernidade, como o iluminismo, o idealismo, o marxismo, como propõe Lyotard (1988). Essas teorias, tidas como detentoras das explicações científicas, deixavam à margem outras

⁷ Afirmo *residiam* porque, apesar de no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2014) estar escrito que a Escola atende exclusivamente filhos de agricultores e que tem uma metodologia voltada para a educação do jovem rural, durante a pesquisa, ao procurar na secretaria a procedência dos alunos, os dados revelaram que, dos 197 alunos matriculados no início de 2016 na Escola, 28 são alunos urbanos, oriundos das cidades do interior de Rondônia.

⁸ São elementos da Pedagogia da Alternância, também chamados de instrumentos metodológicos, que fazem a pedagogização da alternância entre a escola e o meio (NOSELLA, 2014). Ao longo do trabalho, mostrarei o que são, a importância que lhes é atribuída pelos sujeitos da Pedagogia da Alternância e como incidem sobre suas identidades.

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).

A partir desse campo teórico, preciso situar como são concebidos, mesmo que provisoriamente, cultura, representação, identidades e diferenças (mesmo sabendo que não são conceitos predeterminados, mas históricos). Sendo concepções produzidas culturalmente, não podem ser tomadas como irrefutáveis, visto terem os sentidos deslizantes, instáveis, pois, como afirma Hall (2013), carregam a marca do poder que as produziu. Penso poder não como “algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele” (FOUCAULT, 1999, p. 35), mas como algo que circula e que só funciona em cadeia, transitando pelos indivíduos, não se aplicando a eles, como diz o autor. Como os significados surgem “[...] não das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (HALL, 1997, p. 10), e vão sendo postos em circulação, estando em constante mudança, e sendo a cultura vista a partir dos Estudos Culturais como algo que nos governa, que “[...] ‘regula’ nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (HALL, 1997, p. 18), é que reitero ser necessário conceituar tais termos.

Uma primeira dificuldade que encontro para conceituá-los é que o campo teórico dos Estudos Culturais não se alinha ao modelo historicamente constituído de pensar a cultura a partir de uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com finalidades, objetivos, estratégias definidas, não se caracterizando como um campo de produção de discursos com limites marcados. Por isso, não podemos pensar a cultura como um conceito circunscrito a uma visão elitista, segregacionista, mas pensá-la como “[...] a soma de diferentes sistemas de

classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 10).

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 E 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.

Portanto, 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 camponesas também são produzidas em oposição às identidades e diferenças urbanas que tem 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).

Isso não significa que, para os Estudos Culturais, linguagem e discurso sejam a mesma coisa. Segundo Hall (2016), apesar de terem similaridades, guardam também substantivas diferenças. Ao falar sobre o legado de Saussure e de como o autor nos força a prestar atenção na linguagem como um fato social no processo de representação, na produção de sentido, Hall (2016) tece críticas ao linguista suíço, afirmando que Saussure, como um bom estruturalista, deve ter sido atraído pela forma, por isso “[...] tendia a estudar o estado do sistema de linguagem em dado momento, como se isso fosse estático, e como se pudesse conter o fluxo de transformação da linguagem” (HALL, 2016, p. 64-65). Essa ênfase que Saussure dá aos aspectos formais da linguagem, mesmo esta sendo governada por regras, como diz Hall (2016), não a torna um sistema fechado que pode ser reduzido aos seus elementos formais.

Segundo afirmam Meyer e Soares (2005), é na linguagem que se constroem os “lugares” nos quais indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros.

Em relação ao discurso, Hall (2016) aponta que Foucault desvia a atenção da linguagem para o discurso. Afirma que Foucault estudou não a linguagem, mas o discurso como um sistema de produção (HALL, 2016). Pensando que significados e práticas são produções discursivas e que nada tem sentido fora deles, Foucault, de acordo com Hall (2016, p. 86), “enxergou o conhecimento como inexoravelmente envolvido em relações de poder porque este sempre é aplicado à regulação da conduta social na prática (ou seja, a ‘corpos’ particulares)”. Para Foucault (2009, p. 9), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Nessa perspectiva, operei neste trabalho 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 cuidar-me para 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). Apesar de recorrer a Hall (2016) para poder invocar a linguagem como um dos meios pelos quais pensamentos, ideias e sentimentos são representados no contexto educativo do CEFFA, sendo ela essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos pelos sujeitos que ali estudam e trabalham, entendi como fundamental também trabalhar com a ideia de discurso. Isso porque questões tanto administrativas quanto pedagógicas ou as práticas realizadas pelos sujeitos da Escola somente ganham sentido e se tornam objetos do conhecimento dentro do discurso, assim como por meio dele produzem o conhecimento (HALL, 2016). Foucault (2009, p. 44) contribui com esta discussão ao afirmar que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Ao dar essa ênfase à linguagem e ao discurso antes de tentar conceituar identidade e diferença, entendendo que esses termos têm sido marcados por impermanências, considero que tanto a identidade quanto a diferença

[...] estão estreitamente ligadas a sistemas de significação. A identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído. A teoria cultural recente expressa essa mesma ideia por meio do conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. (SILVA, 2012, p. 89).

Assim, ao propor um estudo sobre a produção das identidades e diferenças na Pedagogia da Alternância, entendo que os sentidos produzidos, principalmente no tempo-escola, mediante práticas de significação vão produzindo sujeitos, cujas identidades podem ser concebidas como normais e/ou desviantes. Essas práticas, produzidas em função do contexto onde os sujeitos vivem, têm efeitos contingentes, hesitantes, em vista da posição ocupada nas relações de poder que os constituem.

Depois de tantos anos de relação com a Pedagogia da Alternância, penso que colocá-la sob suspeita, problematizá-la, é entender que produz uma variedade de diferentes “posições de sujeito” (HALL, 2011). É compreender como a Escola, como um espaço de produção de sujeitos ambivalentes, contraditórios, está atuando no sentido de moldar, regular o processo de produção dos que ali estudam e trabalham, tentando em vão controlar ou apagar as diferenças, que podem estar sendo vistas como desvio de conduta, anormalidades, e não como aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo diferenças, demarcando fronteiras, fazendo distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (WOODWARD, 2012). É, ainda, abrir possibilidades de compreender que os sujeitos da Pedagogia da Alternância são constantemente modificados no contexto cultural em que se escolarizam e trabalham. Há um jogo de negociação (BHABHA, 2007) que se dá no contexto dos CEFFAs, produzindo identidades e diferenças temporárias, provisórias, ambivalentes, produzidas por processos de significação em meio a de relações de poder. Por causa dessa inconsistência, desse caráter plural das identidades, sempre sujeitas a novas interpelações culturais, é que “estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes” (HALL, 2013, p. 385).

Ao pensar a política de análise e a política de trabalho intelectual como inseparáveis (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 2013), precisava anunciar como, a partir dos Estudos Culturais, que dá centralidade à cultura como produção (HALL, 2013), eu poderia ressignificar os termos com os quais lido neste trabalho. Ao problematizá-los a partir desse campo teórico, tenho que me cuidar para não pensá-los nem como definitivos, nem como imutáveis; tenho que levar em consideração suas instabilidades, uma vez que o próprio lugar que ocupo como ex-integrante da Pedagogia da Alternância é também movediço, pois estive enredado nessa rede social e cultural que é o CEFFA⁹ de Ji-Paraná, interpretando e instituindo sentidos (HALL, 1997).

⁹ Neste trabalho, usarei CEFFA quando me referir à Instituição onde se dá a pesquisa e CEFFAs quando me referir de forma genérica às Instituições que adotam a Pedagogia da Alternância.

Optando pelos Estudos Culturais como campo teórico capaz de ajudar-me a compreender como a Pedagogia da Alternância tem produzido identidades e diferenças, penso que, de alguma forma, o trabalho pode contribuir para ampliar as possibilidades de pensar essa proposta educativa sob a perspectiva de um campo teórico ausente até hoje nos trabalhos de investigação na Pedagogia da Alternância como uma proposta de Educação do Campo¹⁰. Constata-se, a partir de uma busca no Banco de Dados da Capes e em sítios de Pós-Graduação, usando descriptores como Pedagogia da Alternância, Escola Família Agrícola e Casa Familiar Rural¹¹ e, contando com a colaboração dos trabalhos de pesquisadores como Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) e Milene F. C. Sobreira (2013) que dos 165 trabalhos em nível *stricto sensu* (135 dissertações e 30 teses) produzidos no Brasil sobre a Formação em Alternância, nenhum teve como campo teórico os Estudos Culturais nem as identidades e diferenças dos seus sujeitos como foco de interesse.

Propor um estudo com esse campo teórico 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). É 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 dou às minhas escolhas e à possibilidade de movimentar-me mais livremente durante o processo de investigação, num ambiente que apresenta para mim muitas “verdades inelutáveis” com as quais convivi e que agora parecem não fazer sentido. Pensando com Foucault, a partir de Hall (2016, p. 84), esse meu estranhamento em relação às práticas dos sujeitos da Escola, que eu achava conhecer profundamente, deve-se ao fato de que, “[...] em cada período, o discurso produz formas de conhecimento, objetos, sujeitos e práticas de

¹⁰ Uso *Educação do Campo* por entender que tem um peso político, fruto das lutas dos movimentos sociais. A expressão *Educação do Campo* nasce na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. “Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho” (CALDART, 2012, p. 260, grifos da autora).

¹¹ Esse inventário foi feito em julho de 2015, portanto pode ter havido mudanças.

conhecimento que são radicalmente diferentes de uma época para a outra, sem uma necessária continuidade entre elas”.

Abri mão, portanto, neste trabalho, do caminho seguro com o qual trabalhei até hoje, fundado no princípio racionalista, associado tradicionalmente à coleta de dados e à interpretação da informação, para uma flexibilidade responsável que me permitiu um estranhamento das práticas educativas com que convivi e sobre as quais pensava ter um controle absoluto. Pode-se ver, a partir de Hall (2013), que esse controle sobre o sentido construído no espaço do CEFFA jamais será possível, pois “[...] o significado não é fixo, não existe uma lógica determinante global que nos permita decifrar o significado ou o sentido ideológico da mensagem contra alguma grade” (HALL, 2013, p. 354). Ainda mais quando existem hoje “[...] múltiplas formas de construir um problema e de explicá-lo. Portanto, as respostas derivadas da pesquisa devem ser compreendidas como provisórias e parciais” (DAL'IGNA, 2012, p. 199).

Penso que, mesmo sendo este trabalho proposto num curso de Pós-Graduação em Psicologia, posicionando-se, desse modo, em áreas do conhecimento distintas, isso não causa nenhuma incongruência, uma vez que os Estudos Culturais, como campo teórico a partir do qual o trabalho foi produzido,

[...] se baseiam na crença de que entramos num período no qual as distinções que separam e enquadram as disciplinas acadêmicas estabelecidas não podem dar conta da grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam um mundo pós-industrial cada vez mais hibridizado. (GIROUX, 2013, p. 87).

Desse modo, neste trabalho, borram-se as fronteiras entre educação e psicologia, assim como a ideia a partir da qual os trabalhos devem pautar-se por enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento, conforme Meyer (2012). Vejo o campo empírico como um lócus educativo que gera um impacto ao produzir identidades, subjetividades, diferenças, ao forjar os sujeitos envolvidos em suas práticas sociais. Os Estudos Culturais, compostos de um vasto, fragmentado, inter/trans ou antidisciplinar campo de estudo (ESCOSTEGUY, 2010), com a sua inclinação para atravessar fronteiras, para uma hibridação de temas, problemas e questões (COSTA, 2011), permite que se criem zonas de avizinhamento entre esses dois campos, principalmente porque, assim como os Estudos Culturais, a Psicologia, de forma mais contígua à Psicologia Social, pensa o sujeito como constituído por práticas sociais, vistas como uma parte central do processo pelo qual os

significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura, como afirma Hall (2016).

Ao objetivar “[...] perceber as intersecções entre as estruturas sociais, os grupos sociais, a cultura, a história e as relações que as pessoas constroem e passam a ser construídas por elas”, como afirmam Guareschi, Medeiros e Bruschi (2013, p. 31), a Psicologia Social não se configura como uma disciplina, mas com uma esfera plural do conhecimento. Assim como os Estudos Culturais, ela vê a cultura como algo profundamente subjetivo e pessoal (HALL, 2013), tendo como uma de suas ideias iniciais a importância que se dá ao contexto onde ocorre a ação social. Nessa perspectiva, a cultura é, antes de qualquer coisa, interpelativa, produzindo subjetividades (BERNARDES & HOENISCH, 2013), representando, tanto a partir dos Estudos Culturais quanto da Psicologia Social, o enfraquecimento dos limites tradicionais entre as disciplinas e possibilitando o crescimento de modos de fazer pesquisas interdisciplinares que não se encaixam nos parâmetros existentes de produção de conhecimentos.

Apesar de pensar neste trabalho que “[...] o método não é algo que paira no mundo e ao qual o pesquisador ou a pesquisadora deve se adequar a fim de ‘encontrar’ os resultados que busca” (SANTOS, 2005, p. 20), não poderia inserir-me no campo empírico sem um planejamento construído antecipadamente, mesmo que provisório e inacabado, de como seriam produzidos e analisados os dados. Porém, movimentando-me num campo social móvel, instável, não me desloquei para o CEFFA com uma metodologia pronta, pois ela não preveria movimentos e deslocamentos, dado que as práticas sociais são múltiplas, cambiantes, não sendo a Escola constituída de significados cristalizados.

Não havia, portanto, possibilidade de construir um procedimento metodológico inflexível antes do estabelecimento de uma relação com o contexto cultural do CEFFA. Isso se dá porque, conforme Hall (2016), o sentido muda historicamente e nunca é fixado de forma definitiva. “Captar o sentido”, como diz o autor, envolve um processo ativo de interpretação.

A seguir, abordo alguns carreadores¹² para a investigação, mesmo sabendo que o campo empírico poderia levar-me para outros carreadores não pensados. Ao descrever essa possibilidade de atuação, não o faço em busca de respostas, mas no intuito de “[...]

¹²Como tive oportunidade de acompanhar como morador da zona rural de Rondônia de 1984 a 2007, os agricultores chamam de carreadores os caminhos feitos com machado, foice e, às vezes, motosserra dentro das matas, mas que permitem o tráfego, sendo ampliado de acordo com a necessidade. Normalmente, são feitos para se ter acesso às lavouras e às seringueiras e para transporte de madeira. Fazendo uma analogia com a *construção do método* da pesquisa, uso aqui *carreadores* como caminhos rudimentares, pistas irregulares para produção e análise dos dados, mas que permitirão, quem sabe, ampliar as possibilidades de compreender o processo de produção das identidades e diferenças nos CEFFAs como um caminho construído em processo.

problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos” (MEYER, 2012, p. 51).

1.1 Os (des)caminhos da investigação

A Pedagogia da Alternância, em Rondônia desde 1989, tem produzido sujeitos no e do campo por meio de uma prática educativa marcada pela ação de agricultores, religiosos e pessoas envolvidas em coletivos populares. Ao propor um estudo sobre como essa pedagogia vem produzindo identidades e diferenças, não poderia deixar de narrar, ao longo deste trabalho, como fui me produzindo e sendo produzido como sujeito que teve na Pedagogia da Alternância uma prática cultural forjadora de identidade, assim como outros sujeitos do campo no interior de Rondônia. Por isso, durante este trabalho, recorri às minhas memórias e as inseri no texto. Isso porque não tenho como separar o que fui do que estou sendo, interpelado agora pelos Estudos Culturais, que apontam caminhos distintos do que eu havia aprendido sobre como elaborar um percurso para a investigação. É preciso dizer, como evidencia Sommer (2005, p. 72), que até iniciar este trabalho “[...] eu compartilhava algumas noções estandardizadas acerca do fazer pesquisa que me alinhavam à tradição crítica – afinal, ela havia funcionado como o substrato de minha formação na graduação em Pedagogia”.

As experiências que tive até recentemente no que tange ao modo de produzir um trabalho científico ancoram-se em uma organização prévia para determinar o caminho pelo qual seguir, tendo em vista alcançar os objetivos propostos: escolhe-se o tema, delimita-se, justifica-se, criam-se os objetivos, busca-se amparo nos teóricos que tratam da temática, escolhe-se o caminho metodológico que permita dar uma resposta aos objetivos elencados, coletam-se os dados, analisam-se esses dados, principalmente fazendo uma relação entre eles e os pressupostos teóricos, e conclui-se se os resultados aos quais se chegou com a investigação são relevantes ou não. O trabalho era realizado e, em grande parte dos casos, satisfazia a quem o fez e a quem o orientou, pois seguia uma “lógica” metodológica comumente aceita. Paraíso (2012, p. 41) enfatiza que “não podemos ficar reféns dos procedimentos de pesquisa que dominamos e que muitas vezes nos dominam”. O modelo que seguia para pesquisar partia da ideia de sujeito moderno, apontada por Hall, segundo a qual a identidade “estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2011, p. 12). Só que, para o autor, essas velhas “[...] identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão

em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno [...]” (HALL, 2011, p. 7), assim colocando em xeque a tradição racionalista de fazer pesquisa.

As leituras do campo dos Estudos Culturais fizeram-me entender que não era essa a proposta metodológica de pesquisa que eu queria para o trabalho que ensejava fazer. Comecei a entender que, na postulação de uma proposta de investigação, todos os elementos que de alguma forma serão envolvidos devem ser levados em consideração, tornando-se artefatos importantes na produção do conhecimento. Começo pensando que “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa” (MEYER & SOARES, 2012, p. 15, grifos das autoras). Portanto, neste trabalho, considero que os “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (WOODWARD, 2012, p. 31).

Não quis dizer com isso que consegui desligar-me ou que me livrei totalmente do modo de fazer pesquisa forjado no Curso de Pedagogia, no Mestrado, na prática docente no Departamento de Ciências Humanas e Sociais da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná, e nos projetos que coordeno na Linha de Pesquisa *Educação e Movimentos Sociais do Campo*, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), também da UNIR. Volvi meu olhar para metodologias que “[...] se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão conformando os – e se conformando nos - próprios ‘caminhos investigativos’” (MEYER & SOARES, 2005, p. 42). Penso que essa opção investigativa me ajudou a me aproximar da questão que me inquietava, tendo presente que carregava parte da herança metodológica sob a qual havia me constituído como pesquisador – mas isso não podia ser um incômodo, pois, ainda 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.

Como não podia ficar refém dos procedimentos de pesquisa que dominava e que me constituíram, envidei esforços no sentido de construir um caminho, um carreador de investigação ao longo do trabalho. Ao anunciar os Estudos Culturais como campo epistemológico, foram abertas determinadas possibilidades de elaborar questões e de movimentar-me mais livremente no campo social onde o material empírico poderia permitir acesso à questão que me propunha a investigar, que pode ser assim enunciada: identificar e

analisar como são produzidas e negociadas as identidades/diferenças de jovens do campo no espaço educativo fundado na Formação em Alternância em Rondônia.

Nessa perspectiva, precisava nesse momento pensar, como afirma Baptista (2009), que, se algum método há nos Estudos Culturais, ele consiste na contestação dos limites socialmente construídos nas mais diversas realidades humanas. Portanto, a dificuldade deste trabalho residia em fazer um estudo numa realidade abrindo “[...] mão de enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento para assumir enfoques que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos a tomar como dadas” (MEYER, 2012, p. 57). Assim, este trabalho não teve a pretensão de estudar os sujeitos do modelo de educação considerado, mas, a partir das práticas que os produzem, entender os seus processos identitários, ou seja, como têm sido produzidas suas identidades e diferenças.

Desde a gênese deste trabalho, minha preocupação era como compreender a forma como os sujeitos da Pedagogia da Alternância são constituídos e se constituem, tendo um conhecimento *a priori* de vários contornos desse campo empírico, fruto de anos de participação efetiva como docente, coordenador pedagógico e diretor. Bauman (2011, p. 7, grifos do autor) auxiliou-me ao dizer que, “se quisermos tornar verdadeiramente *familiares* coisas que parecem familiares, é preciso antes de mais nada fazê-las *estranghas*”, apesar da ilusória sensação de que conhecemos os acontecimentos muito bem e de confiarmos que nada de novo há a aprender com eles ou sobre eles, como diz o autor. Esse estranhamento residiu inicialmente em colocar como passíveis de análises as práticas sociais e artefatos culturais dos seus sujeitos, principalmente daqueles que mais diretamente estão envolvidos com o processo ensino-aprendizagem na Formação em Alternância, ou seja, alunos e monitores. Nessa perspectiva, entendo “[...] que os sujeitos constituem-se no interior da instituição do trabalho e que nos diferentes espaços de trabalho são produzidos saberes e desenvolvem-se práticas que objetivam a produção de sujeitos, a constituição de identidades” (BERNARDES & GUARESCHI, 2013, p. 165).

Antes de prosseguir com a descrição de como foi pensado o percurso investigativo, gostaria de abrir um espaço para situar o leitor sobre quem é o monitor da Pedagogia da Alternância. Isso se faz necessário porque, historicamente, o monitor que transita pelo espaço escolar difere do monitor dos CEFFAs como aquele que assume uma diversidade de encontros e de confrontos (GIMONET, 2007). Saviani, ao prefaciar a obra de Nosella (2014, p. 31), diz que, na Pedagogia da Alternância,

O professor é chamado de monitor para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional. De certo modo soa um pouco estranho essa denominação porque, normalmente, o conceito de “monitor” tem uma conotação mais restrita e inferior ao de “professor”. Com efeito, monitor é entendido como aquele que realiza um trabalho subordinado, comportando-se como auxiliar do professor.

O próprio Ministério da Educação, pela Resolução CNE/CEB Nº 4 (2010), que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, apesar de não apresentar uma diferença entre as funções de professor e monitor, posiciona-os em nível de preparação profissional diferente quando, no Art. 9º, inciso V, se lê que a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe a preparação dos profissionais da educação, gestores, *professores*, especialistas, técnicos, *monitores* e outros.

Na Pedagogia da Alternância, em nenhuma obra que trata da formação e do trabalho do monitor, encontrei alguma menção à opção por essa denominação. Garcia-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010), ao falarem da construção do primeiro Plano de Formação nessa proposta educativa, afirmam que o Padre Granereau, considerado o fundador da primeira Maison Familiale Rural, em 1935, na França, atuava como “monitor” das tarefas dos jovens. Assim, desde a escolha do primeiro educador, Jean Cambon, em 1937, numa pequena aldeia no sudoeste francês chamada Sérignac-Péboudou (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010), nos primórdios dessa proposta educativa para os filhos dos agricultores, já se chamava esse profissional de monitor. Porém, ele tinha uma atribuição distinta das de alguns professores que fazem o concurso para atuar no espaço da escola, mas não são docentes, como aparece no Relatório do Parecer CNE/CEB, nº 21 (2008, p. 1), que trata da Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino. No dito Relatório, lê-se que, “em vários municípios, existem profissionais que, embora exerçam a função de professor, não fizeram concurso para esse cargo, mas para cargos como ‘monitor’, ‘auxiliar’, ‘recreacionista’, ‘educador’ e outros”.

Na Formação em Alternância, a partir do que se observa no cotidiano dos CEFFAs, o monitor é assim chamado por monitorar, controlar, todas as ações da unidade educativa. A partir da responsabilidade que lhe é confiada pela diretoria da Associação de vigilantes das Normas Internas – das quais falarei mais adiante –, convive com uma exigência institucional que implica o envolvimento hodierno com os alunos nos momentos vividos principalmente no tempo-escola, interpelando-os, atravessando-os, num movimento instável marcado por rupturas e fragmentações, mas cujas práticas os constituem. O monitor ministra aulas como

professor, mas acompanha os alunos durante a estadia na escola; visita as famílias dos alunos quando estes estão na sessão familiar¹³; acompanha as atividades do chamado trabalho prático, que oportuniza aos alunos fazerem experiências em lavouras (café, cacau, milho, feijão, etc.), hortas, pocalgas, granjas, viveiros, pomares, etc.; orienta o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), que, segundo García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010), é uma ferramenta para o jovem aprender a empreender processos de mudança pessoal e comunitária, criando novas possibilidades de emprego e renda para a família; faz a tutoria, que, conforme um Documento Pedagógico produzido pela Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs em 2009¹⁴, é um acompanhamento personalizado dos alunos pelo monitor; orienta e acompanha os projetos de estágio; e ainda se responsabiliza, junto com os agricultores, pela gestão do movimento.

Nessa perspectiva, de acordo com García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010, p. 72),

[...] ao tratar de definir a tarefa de um monitor, parece mais conveniente falar de Animador do que de Professor, já que estamos diante de uma nova função educativa: Animador das famílias em sua tarefa educativa. Animador do processo formativo dos estudantes. Animador da participação no seio da Associação.

Em outros pontos deste trabalho, farei mais observações sobre esse profissional da Formação em Alternância. Para o momento, gostaria apenas de enfocar que o monitor tem a responsabilidade de agir a partir das implicações da alternância de forma cooperativa. Por isso, Gimonet (2007) chama o monitor de ator da complexidade. Segundo ele, nos CEFFAs, que colocam a pessoa em primeiro lugar, o monitor deve enfrentar e gerir a complexidade educativa. Isso supõe assumir uma diversidade de encontros e confrontos: com adolescentes e adultos que constituem o primeiro componente do sistema; com as realidades da vida profissional das empresas, do mundo da produção, do trabalho, da vida social, do ambiente; com os parceiros coformadores de cada alternante; com diferentes tipos de saber; com grupos e uma vida residencial a animar; com a vida do CEFFA e de sua associação (GIMONET, 2007).

Feita a explicitação do significado de *monitor*, volto ao relato de como foi se dando a investigação sobre identidades e diferenças que a Pedagogia da Alternância tem produzido.

¹³ Segundo Gimonet (2007, p. 29), “a Pedagogia da Alternância representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente”. Para que isso ocorra, o aluno passa duas semanas na escola (sessão escolar) e duas semanas na família (sessão familiar). São 10 sessões em cada espaço-tempo. Os instrumentos pedagógicos específicos dessa proposta pedagógica permitem, conforme Gimonet (2007), uma formação contínua na descontinuidade das atividades.

¹⁴EQUIPE PEDAGÓGICA DOS CEFFAs DO BRASIL. **Tutoria. Acompanhamento Personalizado nos CEFFAs.** Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil; ARCAFAR Sul; ARCAFAR Norte-Nordeste, 2009. (Coleção Documentos Pedagógicos, v.2)

Acredito que, de alguma maneira, me foi facilitada a entrada nesse terreno movediço, onde não há um ponto de apoio metodológico seguro, onde “cada pesquisa é única e o seu método deve ser construído pelo pesquisador, conforme as características singulares de seu trabalho” (GUARESCHI, MEDEIROS E BRUSCHI, 2013, p. 35). Isso em função de minha experiência de 17 anos com essa proposta educativa, pois algumas questões que poderiam requerer uma análise mais minuciosa não se impuseram, a meu ver, como problemáticas, uma vez que já eram para mim bastante conhecidas, mesmo pensando com Hall (2011, p. 12) que “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. Ainda que o conhecimento seja histórico, social e contingente (MEYER, 2012), algumas situações político-didáticos-pedagógicas da Pedagogia da Alternância já me eram familiares e passíveis de ser estudadas: o fato de essa proposta educativa adotada nos CEFFAs de Rondônia estar amalgamada com minha história profissional, portanto, sendo constituinte de minha identidade; a opção pelos Estudos Culturais como campo epistemológico na compreensão da prática cultural da Pedagogia da Alternância; e o lócus da pesquisa, o CEFFA de Ji-Paraná, por ser parte integrante de minha história de vida.

Onde residiam, então, as grandes dificuldades para iniciar a discussão sobre os contornos da investigação?

Um primeiro problema foi a tensão de propor uma investigação numa modalidade educacional como a Pedagogia da Alternância estando vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Psicologia que tem como objetivo geral

[...] formar docentes e pesquisadores qualificados para o ensino e para a investigação dos processos de saúde contemporâneos por meio da análise de diferentes práticas, discursos e instituições contribuindo, assim, para a produção de conhecimentos e de estratégias de intervenção no campo da Psicologia da Saúde como uma ênfase da ciência psicológica¹⁵.

Como resolver essa questão? Conforme apontei anteriormente, uma perspectiva foi criada a partir do diálogo entre o campo teórico dos Estudos Culturais, para o qual “os processos culturais não correspondem aos contornos do conhecimento acadêmico na forma como ele existe. Nenhuma disciplina acadêmica é capaz de apreender a plena complexidade (ou seriedade) da análise”, como afirma Johnson (2010, p. 22) e a própria Linha de Pesquisa – *Políticas Públicas, Cultura e Produções Sociais* – à qual esta investigação está vinculada. Apesar de o que eu tencionava fazer ter relação com a educação, trata-se de uma pesquisa no

¹⁵<http://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/doutorado-em-psicologia/2628/>.

campo da Psicologia, pois me apoio nos Estudos Culturais como campo epistemológico, concebido desde o início como um empreendimento interdisciplinar (SCHULMAN, 2010). Como afirma Escosteguy (2013), esse campo encoraja a violação das fronteiras disciplinares.

O segundo problema que apareceu residia nos participantes da pesquisa. Num primeiro momento, tinha como ideia investigar os monitores do CEFFA responsáveis pela docência na Pedagogia da Alternância e seu processo formativo sob a responsabilidade da Equipe Pedagógica Regional (EPR)¹⁶ da Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (AEFARO). A aproximação do campo teórico dos Estudos Culturais – que, conforme Nelson, Treichler e Grossberg (2013, p. 25) “[...] têm estado há muito tempo preocupado[s] com o terreno cotidiano das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas” –, bem como das aulas e discussões dos Seminários Avançados do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), fez-me ver que a pesquisa tinha outras visibilidades que eu precisaria encontrar. Questionei-me: como compreender como estão sendo produzidas as identidades/diferenças na Pedagogia da Alternância sem abarcar o conjunto constituinte dos CEFFAs? Como romper com a perspectiva totalizante com a qual sempre exerci minhas práticas investigativas? Como evitar uma metodologia que pretenda intervenções hegemônicas, universalizantes? (MEYER, 2012). Mesmo sabendo que não daria conta de todas as ações que envolvem as práticas dos sujeitos dessa Pedagogia, não tinha como negar que levar em consideração sua organicidade me permitiria uma maior aproximação do problema enunciado, tendo em vista que a pedagogia, nesse caso, dos CEFFAs, pode ser “[...] definida como uma prática cultural que deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas estórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas” (GIROUX, 2013, p. 97).

Estudar a produção das identidades e diferenças na Pedagogia da Alternância somente a partir da ação dos monitores, tentando identificar e analisar as práticas que dominam as identificações e contribuem na constituição dos sujeitos do CEFFA, fazendo uma analogia, seria como tentar conhecer uma árvore estudando somente um dos galhos – não menosprezando a importância desse galho. Por isso, comecei a conjecturar outras possibilidades para a escolha dos participantes da pesquisa, dentre elas: a) os egressos que

¹⁶A EPR é formada pelo Coordenador Pedagógico da AEFARO e pelo Coordenador Pedagógico de Cada CEFFAs. Junto com os monitores têm a incumbência de animar o conjunto (GIMONET, 2007). Se a formação em alternância requer “[...] uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e os espaços, para associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, para otimizar as aprendizagens” (GIMONET, 2007, p. 127), a EPR tem essa responsabilidade.

hoje se encontram trabalhando em movimentos sociais, como Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs), Federação dos Trabalhadores na Agricultura em Rondônia (FETAGRO), Movimento dos Sem Terra (MST) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), ou em órgãos públicos, como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Rondônia (EMATER/RO) e a Agência de Defesa Sanitária Agrosilvipastoril do Estado de Rondônia (IDARON), ou mesmo em casas agropecuárias; b) os egressos da Pedagogia da Alternância que hoje são acadêmicos dos cursos de Graduação da UNIR – Campus de Ji-Paraná e do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), também em Ji-Paraná, por acreditar *a priori* que a maioria desses filhos de agricultores, antes dos CEFFAs, tinha poucas chances de acessar a Educação Superior; c) egressos que, na minha visão, alcançaram empregos “rentáveis” no comércio, indústrias e órgãos públicos da cidade – considerando a remuneração hoje da grande maioria dos jovens pobres do Estado – e romperam com as dificuldades econômicas do tempo de agricultores familiares; d) egressos que conseguiram acessar uma Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Abro aqui um parêntese apenas para afirmar que, apesar da importância dos movimentos citados acima, ligados à agricultura do interior de Rondônia, contribuindo para que se tornasse possível a implantação dessa Pedagogia, optei por não problematizá-los por não serem o foco deste trabalho. Minha intenção, desde o começo, foi problematizar a Pedagogia da Alternância por dentro, os seus contornos, no sentido de compreender que sujeitos suas práticas vêm constituindo.

O que me impedia, então, de decidir por um desses grupos de sujeitos que passaram pelo processo educativo dos CEFFAs? Por que passar tantos dias fazendo elucubrações, tendo em vista tomar uma decisão?

Uma possibilidade admissível veio a partir de leitura dos trabalhos de Hall (2011, 2012, 2013, 2016), Silva (2010, 2012, 2013), Woodward (2012), Bauman (2001, 2005, 2008), Meyer e Paraiso (2012), Nelson, Treichler e Grossberg (2012) e Giroux (2013), bem como da assertiva de que “os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas” (HALL, 2013, p. 221) e de que “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p. 35). Dada a dinamicidade do processo formativo proporcionado pela Pedagogia da Alternância, não via como a prática cultural do CEFFA poderia ser problematizada em suas nuances principais na produção das identidades/diferenças de seus sujeitos, sem adentrar 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 inegociáveis¹⁷ para a formação do jovem do interior de Rondônia.

Não que pesquisar os egressos supracitados não fosse importante. Porém, ao considerar os CEFFAs como espaços educativos onde as identidades e as diferenças estão em constantes mudanças, sendo ativamente produzidas, pois “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2012, p. 76), as respostas encontradas nos sujeitos, ex-alunos, poderiam deixar um espaço importante no entendimento de como os sujeitos da Pedagogia da Alternância vão sendo constituídos e se constituem. Hall (2013) convenceu-me da opção pelos alunos e monitores, que estão nesse processo de identidades sujeitas a uma historicização radical, 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). Sob essa perspectiva, a cultura dos CEFFAs pode ser vista como uma zona de produtividade, não podendo ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação, como diz Silva (2010). Portanto, adentrar esse universo seria ter a chance de movimentar-me no interior de um ambiente múltiplice marcado pela contingência, mas que me possibilitou compreender como se constituem os seus sujeitos, já que as identidades são plurais e se deslocam conforme as práticas agem sobre elas.

A partir disso, percebi a necessidade de volver um olhar para aqueles que hodiernamente se envolvem no processo educativo, constituindo-se pela relação entre quem tem a incumbência de ensinar e a de aprender, ou seja, monitores e alunos. Em relação aos monitores, foram os do CEFFA de Ji-Paraná, havendo durante o processo de escolha muita dificuldade em optar por alguém dentre os 19 monitores/professores que compunham o quadro docente em 2016¹⁸. Tal quadro apresentava diferenças visíveis, pois se constituía de monitores ex-alunos da Pedagogia da Alternância, monitores que vieram de outras

¹⁷ Em um curso de Formação Continuada de Monitores em 2002, do qual participei como monitor do CEFFA de Ji-Paraná, o professor do Centro de Formação e Reflexão do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), Sérgio Zamberlan, afirmou que, sem alguns elementos, como a alternância tempo-escola e tempo-comunidade, os instrumentos pedagógicos e a gestão dos CEFFAs por parte das famílias, a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs se descaracterizaria. Portanto, é nesse sentido que uso “elementos inegociáveis”.

¹⁸ Segundo dados de sua Secretaria, o CEFFA de Ji-Paraná contava em 2016 com 13 monitores, sendo nove ministrando aulas, um diretor, um coordenador pedagógico, um orientador educacional e um coordenador de estágios. Desses, dois eram ex-alunos da Pedagogia da Alternância. Contava-se, ainda, com seis professores urbanos hora-aula que iam à Escola ministrar conteúdos de algumas disciplinas.

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.

Entendo que essa diferença entre os integrantes do corpo docente foi fundamental na problematização deste trabalho. As identidades e diferenças, segundo Silva (2012), não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos estruturantes dessa cultura. Dessa forma, para o estudo, escolhi oito desses monitores, elegendo-os a partir da observação de suas práticas naquele ambiente multifacetado, onde a atividade docente é uma dentre a pluralidade de situações em que se envolvem, como já disse.

No entanto, a inserção no universo educativo dessa instituição mostrou-me que, além de considerar esses oito, haveria necessidade de prestar atenção ao trabalho dos outros monitores. Pela minha experiência como ex-monitor, já comecei o trabalho partindo da ideia de que havia diferenças entre os monitores que vieram de outro processo formativo, que não o da Pedagogia da Alternância, havendo entre eles, inclusive, maior rotatividade, como era no tempo em que ali trabalhei, o que é confirmado hoje pelo Diretor da Instituição. Segundo Duschatzky e Skliar (2001, p. 129), “o problema surge quando as diferenças são consideradas como entidades fechadas, essencialmente constituídas”. Como essas diferenças são abertas e em constituição, elas poderiam ser importantes no entendimento de como se constituem os sujeitos da Pedagogia da Alternância.

A escolha dos monitores no estudo das identidades e diferenças produzidas pela Pedagogia da Alternância justificou-se, ainda, pela influência que eles têm na produção dos jovens que adentram os CEFFAs, inclusive assumindo-os na condição de tutorandos¹⁹. Assim, os significados se que forjam a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais estão inseridos (GUARESCHI, MEDEIROS E BRUSCHI, 2013) aparece como importante elemento na produção de identidades e diferenças.

Então, como os sentidos que constituem os monitores, a partir das posições de sujeito que ocupam contribuem para a produção das identidades e diferenças? Bauman (2005, p. 96) ajudou-me a pensar nessa questão, afirmando que, “em nosso mundo fluído, comprometer-se

¹⁹Conforme o Documento Pedagógico da Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs do Brasil (2009), sob o nome de *Tutoria: Acompanhamento Personalizado nos CEFFAs*, a tutoria, também chamada de monitoramento, é um método muito utilizado para efetivar a interação pedagógica. “A Tutoria é um acompanhamento um a um. Ou seja, um encontro entre formador e estudante. A atenção focalizada num ambiente de aprendizagem em um a um empodera ambos, tutorando e tutor, de forma que não seria possível numa sala de aula, com todos os estudantes juntos” (DOCUMENTO PEDAGÓGICO, 2009, p. 12). No CEFFA de Ji-Paraná, a tutoria é feita por turma, ou seja, cada turma é tutorada por dois monitores durante o ano. Isso, como se observa acima, contraria o Documento Pedagógico citado, que a concebe como um Acompanhamento Personalizado.

com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado”. Inferi, então, que os monitores hoje são produzidos por discursos que diferem daqueles que um dia os produziram como alunos, ou que os produziram em outros locais onde tenham exercido a docência ou mesmo ao exercerem outra prática social. Há, nesse caso, uma instabilidade da linguagem (SILVA, 2012) produzida em espaços-tempos distintos em que a “[...] a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2012, p. 81).

Acredito que fazer a opção por oito monitores, mas estando aberto durante o processo de pesquisa para trabalhar com os outros do CEFFA de Ji-Paraná, me permitiu acessar novas práticas desses sujeitos. Como se observa, uma das características pedagógicas nos CEFFAs é o trabalho coletivo, marcado pela tentativa de interdisciplinaridade propiciada pelos instrumentos metodológicos, como o Plano de Estudo,²⁰ que produz sujeitos a partir de situações-problemas vividas pelas famílias agricultoras.

Quanto aos alunos, adotei 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 4^a série do Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária²¹. Porém, como juntamente com a 4^a série estiveram na sessão escolar (tempo-escola) mais 58 alunos da 1^a série A e da 3^a série A, da chamada Turma A²², foi possível perceber que esses “outros” incidiram sobre o trabalho, visto que uma identidade é sempre produzida em relação a outra (WOODWARD, 2012). Essa preocupação em estar atento aos outros sujeitos deu-se em função de que “é em suas relações mútuas que as identidades são formadas. Se o significado é relacional, assim também o é a identidade” (SANTOMÉ, 2013, p. 50). Posso afirmar que a opção feita por 20 alunos foi pertinente para a discussão do problema enunciado, mas somente minha relação de diálogo e observação no/do espaço educativo com

²⁰ “O Plano de Estudo (PE) é o instrumento pedagógico fundamental da Escola-Família; é a pedagogicização da alternância; é a forma concreta de efetivar as potencialidades educativas da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões (...). O Plano de Estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe dos professores, ao findar uma semana de aula, a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências”. (NOSELLA, 2014, p. 86, citando o Documento do MEPES Bases Estruturais e Metodológicas das Escolas Famílias Agrícolas).

²¹ Dados fornecidos pela Secretaria do CEFFA de Ji-Paraná no início de fevereiro de 2016.

²² Conforme a Secretaria do CEFFA de Ji-Paraná, em 2016, enquanto a Turma A (1^a A, 3^a A e 4^a séries) está na sessão escolar, a Turma B (1^a B, 2^a e 3^a B) está na sessão familiar. Essa alternância ocorre durante 10 quinzenas por ano com cada Turma.

alunos e monitores permitiu abrir os carreadores que melhor auxiliaram no entendimento dos objetivos propostos.

A escolha dos alunos participantes desta pesquisa, portanto, foi feita a partir do momento em que adentrei no espaço do CEFFA. Apesar de jovens do campo que guardam algumas similaridades, as quais são, inclusive, consideradas no perfil de admissão do aluno na instituição²³, as identidades produzidas são marcadas pelas diferenças, em função dos sistemas simbólicos (WOODWARD, 20012) com os quais se envolvem.

Justificando ainda a escolha de monitores e alunos para este trabalho, cabe dizer que um dos grandes desafios vividos pelos alunos na sessão escolar é a convivência num espaço relativamente pequeno, como observei durante anos de relação com a Pedagogia da Alternância na condição de monitor. A Escola tem uma estrutura física que dá poucas chances à privacidade, à individualidade; dessa forma, as relações interpessoais são desafios marcantes do processo educativo e poderiam, num primeiro momento, aparecer como importantes elementos na produção das identidades/diferenças dentro dos CEFFAs. Isso porque, muitas vezes, a Escola coloca monitores e alunos em lados distintos, já que os monitores têm a incumbência, por parte das famílias, de garantir que os alunos cumpram as normas disciplinares²⁴. Os alunos, de sua parte, sentem-se controlados, regulados. Isso muitas vezes produz embates, como fruto de hierarquias e desigualdades produzidas a partir dessas relações de poder. Bauman (2005) ajuda a pensar essas relações estabelecidas na Escola entre alunos e alunos, entre alunos e monitores, entre alunos e pessoal de apoio e, principalmente, entre alunos e as normas disciplinares produzidas para regulação/controle dos comportamentos, afirmando que

²³ Pelo fato de o número de vagas para o ingresso no CEFFA de Ji-Paraná (em torno de 40 alunos por ano) estar muito aquém do número de alunos que todo ano se candidatam a essas vagas, a Associação Promocional da Escola criou um perfil de admissão, tendo, dentre os itens, dois que são fundamentais: o aluno e a família, preferencialmente, devem residir em comunidades rurais da região e a família deve estar disposta a participar das atividades pedagógicas e administrativas da instituição (PLANO DE CURSO, 2014).

²⁴ Para regular/controlar a convivência na Pedagogia da Alternância, a Associação Promocional da Escola criou as Normas Internas, em que está aprovado em assembleia o que o aluno pode e o que não pode fazer, estabelecendo-se, ainda, a punição para cada “infração”. Isso se dá, como acompanhei durante anos, sob a justificativa de que num ambiente pequeno os jovens (rapazes e moças), sendo a grande maioria com idade entre 15 e 19 anos, não saberão comportar-se de acordo com a necessidade que um ambiente educativo familiar requer, segundo as famílias, na maioria das vezes, corroboradas pelos monitores. Essas normas disciplinares, conforme a Coordenação Pedagógica, foram revistas pela Diretoria da Associação e aprovadas em Assembleia de Pais no início do ano de 2016. Não tive acesso ao documento aprovado em 2016, e, quando disse que tinha uma cópia do último disponível no site da Escola (<http://efaitapirema.org/site/>), aprovado em 2013, a vice-diretora disse que nenhum item havia mudado e que apenas haviam acrescentado, em 2016, algumas questões que precisavam ser mais bem redigidas, como em relação à prática de *bullying*, furto nos dormitórios e vestimentas dos alunos. Disse também que essas questões não são frequentes, mas ocorrem; sendo assim, precisavam fazer parte das Normas no que se refere às atitudes a serem tomadas pela equipe.

[As relações interpessoais] são simultaneamente objetos de atração e apreensão, desejo e medo; locais de ambigüidade e hesitação, inquietação, ansiedade. [...] Nossas atitudes em relação aos vínculos tendem a ser penosamente ambivalentes, e as chances de resolver essa ambivalência são hoje em dia exíguas. (BAUMAN, 2005, p. 68-69).

Assim, apesar da instável definição acima dos participantes da pesquisa, penso que os outros sujeitos que fazem parte da dinâmica da instituição, como cozinheiras, caseiro, coordenador de estágios, secretária, coordenador pedagógico, diretor, membros da diretoria da associação, de algum modo, foram importantes, pois as relações estabelecidas no contexto no qual convivem influenciam a produção das identidades/diferenças. Dessa forma, minha relação com esses alunos e as relações estabelecidas pelos participantes da pesquisa com os outros integrantes do espaço cultural que coabitam afirmaram-se como possibilidades de compreensão dos modos possíveis de se constituírem nessa ação educativa, que representa um caminhar permanente entre a vida e a escola (GIMONET, 2007).

Entendendo que a identidade e a diferença estão sendo produzidas, marcadas a partir do contexto onde os sujeitos estudam e trabalham, algumas questões que considerei fundamentais neste estudo podem ser assim enunciadas: como são produzidas as identidades e diferenças dos sujeitos da Pedagogia da Alternância? Como as identidades e diferenças são negociadas nos espaços (tempo escola - tempo comunidade) do CEFFA? Quais são os atuais discursos que provocam rupturas, marcas nas identidades dos sujeitos da Pedagogia da Alternância? Que identidades são mobilizadas e expressas? Que identidades são excluídas? Quais são as representações da prática educativa na Pedagogia da Alternância que dominam as identificações e constroem as identidades e diferenças dos sujeitos do CEFFA? Quais relações de poder definem as representações? Há identidades e diferenças questionadas? Existiria no CEFFA uma identidade hegemônica? O que tem ficado fora – o outro que é também constitutivo dessas identidades e diferenças?

A partir dessas questões, alguns objetivos afloraram e abriram horizontes para o estudo. Sabendo que não seriam definitivos, serviram-me como sinalizadores da investigação: identificar e analisar como são produzidas e negociadas as identidades/diferenças de jovens do campo no espaço educativo fundado na Formação em Alternância em Rondônia; identificar e analisar as representações da prática educativa na Pedagogia da Alternância que dominam as identificações e contribuem na construção das identidades e diferenças dos sujeitos do CEFFA; investigar como as identidades e diferenças são negociadas nos espaços (tempo escola - tempo comunidade) do CEFFA; investigar quais têm sido os discursos que

provocam rupturas, marcas nas identidades dos sujeitos da Pedagogia da Alternância; identificar quais identidades são mobilizadas e expressas e quais identidades têm sido excluídas. Além desses objetivos, no Capítulo 2, mostro o contexto histórico e cultural da produção das identidades e diferenças da Pedagogia da Alternância, incluindo a construção de minhas identidades nesse contexto, pois entendo, com os Estudos Culturais, que colocar-me e mostrar-me na pesquisa faz parte do rigor metodológico, lembrando que as identidades não são fixas, mas estão se construindo, em processo na e por meio da linguagem, como afirma Moreira (2011).

As questões enunciadas e os objetivos elencados, apesar de indicarem pistas sobre como se constituem os sujeitos da Pedagogia da Alternância, provocaram novos desafios. Com que procedimento de produção de dados ir ao campo de investigação? Aparece, assim, outra grande dificuldade deste trabalho, tendo em vista que o modelo metodológico de produção e análise de dados que visa a uniformizar os procedimentos de investigação científica centrado na acumulação de dados mensuráveis está fora de questão. Que caminho seguir? Que metodologia adotar? Que estratégias de produção e análise de dados seriam mais apropriadas?

Na perspectiva em que o trabalho foi sendo construído, acredito que minhas experiências com a Pedagogia da Alternância contribuíram muito no entendimento das identidades/diferenças produzidas nessa modalidade educativa. Muito do que ocorre no espaço educativo dos CEFFAs, tanto no tempo-escola quanto no tempo-comunidade, já é de meu conhecimento parcial; no entanto, isso requereu um cuidado grande para que a linguagem constitutiva de meus modos de ser e de pensar essa Pedagogia não me impedissem agora de ver o inédito. Não podia, como afirmam Meyer e Soares (2005, p. 33), “[...] convencido da verdade, me movimentar rejeitando, *a priori* e quase sem perceber, qualquer coisa que não caiba dentro dos meus parâmetros”. Durante todo o trabalho, não podia descuidar-me; a posição que assumisse na observação não poderia estar ancorada em determinados conhecimentos, de maneira que minhas referências funcionassem “[...] como porto seguro, como estratégias que permitem o controle da multiplicidade e da conflitualidade de sentidos possíveis, e como operadores ‘de limpeza’ de possíveis (e indesejadas) interferências e intervenções” (MEYER & SOARES, 2005, p. 38)

Desse modo, precisava desconfiar de tudo o que aprendi durante anos de práticas com essa proposta educativa, o que será descrito nos capítulos posteriores. A apresentação de minhas experiências, do projeto educativo dos CEFFAs em nível histórico, administrativo e pedagógico, bem como do contexto, das práticas sociais e artefatos culturais, principalmente

escolares, com os quais os sujeitos escolhidos se envolvem, muito contribuiu para entender como as identidades/diferenças são produzidas no espaço educativo fundado na Pedagogia da Alternância.

A preocupação com as estratégias metodológicas foi intensa e contínua. Mesmo tendo definido o local e os sujeitos da pesquisa e enfatizado que minhas experiências são importantes no entendimento de como as identidades e as diferenças são produzidas nos CEFFAs, faltava definir o instrumento investigativo por meio do qual os dados seriam produzidos a partir dos sujeitos escolhidos. Isso é importante, pois, ainda que saiba da eficácia de instrumentos como questionários ou entrevistas em determinados tipos de investigações, essas ferramentas de produção de dados não seriam sozinhas capazes de, numa época que Bauman (2005) chama de líquido-moderna, problematizar como são produzidas as identidades e diferenças nos CEFFAs, 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). Assim, outros instrumentais investigativos teriam que ser apontados.

Costa (2005) auxilia-me nessa escolha para a investigação ao afirmar que “vivemos tempos em que os empreendimentos intelectuais, entre tantas outras exigências, requerem uma ampla reflexão sobre suas condições de produção” (COSTA, 2005, p. 212). Os instrumentos que me abriram as possibilidades de movimentar o campo social escolhido foram construídos no decorrer das descrições e interpretações, à medida que iam sendo feitas. Tem-se, portanto, um processo sequencial, 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, num processo que nunca está finalizado ou completo (MEYER & SOARES, 2005).

Como se pode ver, fui para o campo empírico sem um caminho definido e pavimentado por onde caminhar. Talvez nunca o tenha tido! Mas alguns carreadores foram abertos. Ao continuar pensando na estratégia de estudo, na busca de como se produzem as identidades/diferenças na Pedagogia da Alternância nos CEFFAs, percebi, depois de várias incursões no campo teórico dos Estudos Culturais, que precisava ter presente a necessidade de articular de forma responsável o campo empírico e epistemológico.

Penso que 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”. Ainda, como afirmam Klein e Damico (2012, p. 72), “hoje entendemos que entrar no campo significa deixar-nos envolver por ele, uma vez que o que ali acontece não está pronto, tampouco é algo dado *a priori*”.

Apesar de ser essa a perspectiva com que este trabalho foi elaborado, estando eu, portanto, disposto a reformular as questões propostas sempre que necessário, tinha que estabelecer alguns acordos iniciais, alguns sinais que servissem como pontos de partida, como carreadores. Elegi, então, além da narrativa de minhas experiências, a entrevista com alunos e monitores, a observação de alunos, 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, como perspectivas promissoras para a discussão das provocações até aqui anunciadas.

Procurei, com essas estratégias, 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) e que, ainda,

[...] fornece uma forma de descrever o processo contínuo de separação, realinhamento e recombinação de discursos, grupos sociais, interesses políticos e estruturas de poder, numa sociedade. Fornece também uma forma de descrever os processos discursivos pelos quais os objetos e identidades são formados ou pelos quais se lhes atribuem significados. (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 2013, p. 20).

Os rumos acima apontados abriram-me possibilidades para a produção de dados, para o estranhamento do que é aceito e do que aceitava como normal. Em um estudo com esse viés epistemológico, “[...] ‘montar’ um projeto de investigação implica, antes de tudo, perder-se, embrenhar-se em tramas e teias de pensamento que, ao invés de indicarem rotas seguras, capturam-nos e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis” (COSTA, 2005, p. 200). Nessa perspectiva, como afirmam Klein e Damico (2012, p.67), “o sujeito deixa de ser pensado como uma entidade prévia do discurso, para ser tratado como o próprio efeito da discursividade (ou da atividade interpretativa)”.

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, pois, “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).

Procurei formular perguntas que dessem sentido, que dinamizassem o trabalho investigativo, pois essas poderiam desestabilizar o campo social, remexer todo o campo dos saberes e deixar tudo em aberto, misturando incerteza e promessa, como afirma Costa (2005).

Em relação à observação, num estudo sobre como são produzidos os sujeitos da Pedagogia da Alternância, tinha que estar aberto para novas questões e localizar, como apontam Meyer e Soares (2005), novos ângulos de observação, sabendo que o conhecimento que tenho desse campo social, minha forma de agir durante o trabalho e as novas relações que estabelecesse interfeririam nas identidades que estão sendo produzidas, pois elas são diversas e cambiantes, como afirma Woodward (2012). Não podia, então, ficar preso ao que já sabia dos CEFFAs e à ideia de que ao final do trabalho teria uma resposta para as questões aqui problematizadas. Esse tipo de situação pode ocorrer porque “sempre corremos o risco de ‘essencializar’ se não estabelecermos os limites e o alcance de nosso estudo e se não abdicarmos da pretensão de encontrar, enfim, uma resposta completa, segura e definitiva” (COSTA, 2005, p. 206). Assim, via a necessidade de desenvolver a sensibilidade e a habilidade para ver e escutar, sabendo que durante o trabalho lidaria com imprevisibilidades, interrupções que fomentariam ainda mais dúvidas sobre como estão se produzindo os sujeitos dos CEFFAs.

Portanto, a observação e o registro sistemático do observado num diário de campo envolveu, necessariamente, minha participação na vida dos CEFFAs. Não houve como passar invisível, despercebido. A presença junto aos sujeitos da pesquisa possibilitou-me, às vezes, mesmo sem querer, interferir na dinâmica a que estão submetidos. Aguiar e Lima (2012, p. 164) afirmam que “[...] observar participando poderia ser definido como uma forma de perturbar realidades outras. Fazer parte. Ser uma espécie de câmera que diante de outros lhes causa perturbação”. Por isso, para os autores, observar intervindo pode ser visto como um exercício que comporta uma espécie de ação estrangeira.

Considerando que a Pedagogia da Alternância, para articular o tempo-escola e o tempo-comunidade dos alunos, possui instrumentos metodológicos criados com esse intuito pedagógico, como o Plano de Estudo, a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade, o Caderno da Alternância, as Visitas e Viagens de Estudo, os Estágios, as Intervenções Externas e o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), pensava, antes de entrar no CEFFA, que, para entender como eles incidem sobre as identidades dos sujeitos do CEFFA, seria necessário empreender uma análise documental do Projeto Pedagógico da Instituição, onde aparecem esses instrumentos e se afirmam os objetivos, diretrizes e ações dessa proposta educativa. Objetivava priorizar nas análises dois dos instrumentos citados acima em que aparecem de

forma mais incisiva os alunos como partícipes das práticas sociais que os constituem, quais sejam, o Caderno da Realidade²⁵ e o Caderno da Alternância²⁶. Esses documentos, como afirma Flick (2009) ao falar de documentos produzidos na vida cotidiana das pessoas, poderiam contribuir para a pesquisa com as informações neles contidas, ainda mais quando trabalhados na prática, colocando frente a frente alunos e monitores como pessoas em situação de formação (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013).

Entretanto, ao começar a realizar a análise dos documentos supracitados, comecei a vê-los como produção independente dos contextos culturais em que os alunos estão inseridos, tendo sido propostos pela coordenação pedagógica apenas como necessários à existência da Pedagogia da Alternância. Voltei a Flick (2009, p. 235), que chama atenção que, “nas instituições, os documentos são destinados ao registro das rotinas institucionais e, ao mesmo tempo, ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira como as coisas são feitas nessas rotinas”. Por isso, ao articularem-se o tempo todo com outros instrumentos no fazer pedagógico da instituição e na prática dos sujeitos, percebi que não podia vê-los com maior capacidade de afetação do que os outros que, tanto quanto eles, são carregados de potencialidades, capazes de incidir sobre as identidades sociais dos sujeitos.

Como “[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas” (HALL, 1997, p. 8), esses artefatos culturais e como se relacionam com as práticas sociais que envolvem os sujeitos dos CEFFAs, constituindo-os, foram importantes durante todo o processo de construção deste trabalho. Eles 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).

Como já disse, esses foram carreadores pensados, mas cuja inviabilidade só foi percebida ao adentrar os CEFFAs. No entanto, entendo que, mesmo sendo carreadores que se assemelham a trieiros²⁷, me permitiram “[...] analisar como as representações são construídas e assumidas através de memórias sociais que são ensinadas, aprendidas, mediadas e

²⁵ É o caderno da vida do aluno, onde ele registra suas reflexões a partir do Plano de Estudo. Para Nosella (2014, p. 30), o CR é um instrumento “[...] que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes do Plano de Estudo”.

²⁶ Instrumento criado com o propósito de permitir o diálogo entre o aluno, a escola e a família. O aluno faz o registro de suas expectativas, avalia seu desempenho no bimestre; o monitor registra como, a seu ver, o aluno correspondeu às expectativas em níveis afetivo, cognitivo e social; a família registra a ação do filho no tempo-comunidade.

²⁷ São caminhos rudimentares e estreitos feitos dentro das matas no interior de Rondônia, mas, diferentemente dos carreadores, só permitem o tráfego a pé e, com muita dificuldade, a cavalo.

apropriadas no contexto de formações discursivas e institucionais particulares de poder” (GIROUX, 2013, p. 150).

Por último, penso que a dimensão ética não podia ser negligenciada, colocada à parte num trabalho desta natureza, e que “manter o anonimato dos sujeitos que participam das pesquisas acadêmicas tem sido considerado mais do que um princípio ético e um cuidado fundamental, tem-se constituído quase que como um imperativo, já naturalizado” (FÉLIX, 2012, 147). Trago à tona essa questão porque me preocupava desde o começo com o modo de lidar com os sujeitos da Pedagogia da Alternância sem prejudicá-los, sem causar-lhes constrangimentos, mas também sem agrupá-los numa categoria especial só pelo fato de estarem sendo pesquisados. Essa preocupação alinha-se ao pensamento de Flick (2009, p. 51), para quem “os princípios da ética de pesquisa postulam que os pesquisadores evitem causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades”. Por isso, tanto em relação aos alunos quanto em relação aos monitores, adotei nomes fictícios, pedindo que eles escolhessem os nomes pelos quais gostariam de ser chamados, para assim se reconhecerem no trabalho depois de “terminado”. Solicitei ainda aos pais e monitores que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que os alunos assinassem o Termo de Assentimento. Nesses documentos, estão descritos todos os contornos e efeitos da pesquisa. Isso se tornou necessário, pois, segundo Flick (2009), a pesquisa não deve invadir a privacidade do sujeito, nem enganá-lo quanto aos objetivos pretendidos.

Como já sinalizei acima, os dados produzidos neste trabalho não foram analisados somente no final, como se houvesse uma sequência linear: primeiro, coletam-se os dados; a seguir, eles são analisados à luz do campo epistemológico em estudo. Seguindo a perspectiva em que se enseja este estudo, a análise foi feita durante todo o trabalho:

As categorias (ou unidades analíticas) e suas formas de análise são produzidas na medida em que a teoria (os materiais, as fontes, etc.) estudada se hibridiza com as práticas (o que investiga, como por que etc.), constituindo uma amálgama que é inseparável da trajetória do etnógrafo-turista, de seus modos de ver. (SANTOS, 2005, p. 20).

Sendo a interpretação dos dados muito mais complexa do que se supõe, muito mais produto das forças sociais do que se admite (KINCHELOE & BERRY, 2007), não se pode pensá-la como avessa a um mínimo de critério, de organização. Todo cuidado foi sendo tomado, em toda a fase da investigação, no sentido de estar atento aos discursos, aos sistemas ou códigos de significado que dão sentido às ações (HALL, 1997). Mesmo com toda essa prudência, algumas situações inesperadas ou imprevistas, constitutivas da produção das

identidades e diferenças dos sujeitos inseridos no processo formativo dos CEFFAs, foram sendo incorporadas a este trabalho, que pode ser visto como um discurso parcial, com base naquilo que consegui ver e significar com as ferramentas teórico-analítico-descritivas que escolhi para operar, como diz Paraíso (2012). A partir do campo teórico escolhido, “[...] precisamos reconhecer que: a) os conhecimentos produzidos pela pesquisa serão sempre parciais, e não totais; b) tais conhecimentos não poderão ser analisados de forma totalitária”. (DAL'IGNA, 2012, p. 199). Saliento que esses (des)caminhos serão retomados no início do Capítulo 3, trazendo mais elementos que contribuam para situar o processo de construção desta pesquisa.

1.2 A estrutura da tese

Num estudo com os Estudos Culturais, entendo que não posso descrever o campo empírico e depois recorrer à teoria, aclimatando-a ao meu trabalho. Preciso, ao fazer a descrição do contexto cultural onde se dá a investigação, ir mostrando a forma como esse campo teórico me ajudou a pensar como as identidades e diferenças são produzidas pela Pedagogia da Alternância em Rondônia. Assim, no Capítulo 1 (que costuma ser chamado de *introdução*), analisei o aparecimento dessa proposta educativa, situando-a no interior de um estado que foi sendo ocupado nas últimas décadas por agricultores familiares, fabricados por uma educação que não considera em sua prática as questões inerentes ao modo de vida que os forja. Apontei, ainda, minha relação com o campo empírico, as questões que insurgiram como passíveis de ser problematizadas e os contornos provisórios da investigação a partir de um campo teórico que concebe todas as práticas sociais como práticas de significação (HALL, 1997). Essas questões perpassam todo o trabalho, mas descrever a situação do agricultor familiar, a educação à qual tem acesso e o surgimento da Pedagogia da Alternância tornou-se necessário, pois, ao fazer parte do grupo de sujeitos que os CEFFAs atendem e como migrante de outro estado, não houve como separar o que fui do que continuam sendo muitos dos sujeitos do campo do interior do estado.

Esses agricultores, em sua grande maioria, migrantes de outros estados brasileiros, foram ocupando os pequenos lotes de terras, praticando agricultura familiar de subsistência e escolarizando os filhos nas escolas multisseriadas, instaladas pelas prefeituras municipais ao longo das linhas vicinais²⁸. Como pude acompanhar como filho de um desses agricultores e

²⁸Para o Ministério do Transporte, por meio da Coordenação Geral de Planejamento e Programação de Investimentos do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT) (2007), no Manual (Versão

de uma professora de uma dessas escolinhas, muitos desses, quando terminavam a 4^a série do Ensino Fundamental, paravam de estudar. Havia, por parte da maioria, como eu acompanhava no grupo de jovens que coordenava na CEB próxima à minha casa, a ideia de que a escola não lhes tinha sido muito útil. Quando lhes pedia para ler um texto, por menor que fosse, negavam, dizendo que não sabiam ler direito. O que tinham aprendido não lhes dava condição nem ânimo para continuar a escolarização, pois, como costumavam dizer – inclusive um de meus irmãos –, “*a nossa escola é bem fraquinha*”. Como as identidades dos sujeitos não são dadas, não são essências com as quais os sujeitos nascem, mas são cada vez mais fragmentadas, dinâmicas, um campo de possibilidades, os agricultores, com ajuda de religiosos da Igreja Católica, mobilizaram-se em torno de uma escola diferente para eles, onde seus filhos, além de estudarem “*numa escola boa*”, pudessem contribuir na lida da roça.

Ao ir tecendo um diálogo entre como foi se construindo a Pedagogia da Alternância no campo do interior de Rondônia e como os Estudos Culturais me ajudam a pensá-la, mostro que, mesmo tendo uma grande aceitabilidade junto às comunidades, é preciso problematizá-la. É necessário colocá-la sob suspeita, já que a cultura, como prática produtiva, está envolvida em relações de poder, inclusive no sentido de fabricar meios de regular as condutas, ações e modos de ser e de pensar.

Procurei, ainda no primeiro capítulo deste trabalho, mostrar como foi se dando a investigação. Como fui tentando despir-me do modo como procedia em minhas pesquisas antes de conhecer os Estudos Culturais, centrado na ideia de acumulação de dados quantitativos que posteriormente seriam submetidos a uma verificação, visto ser o pesquisador um interpretador de dados, que, passíveis de ser analisados à luz dos pressupostos teóricos escolhidos, dariam uma resposta ao problema formulado.

Descrevendo como foi se dando o (des)caminho da investigação, faço-o no sentido de evidenciar que, com os Estudos Culturais, como afirma Paraíso (2012), posso usar procedimentos e práticas de investigação que já conheço, mas não posso ficar refém dessas práticas, uma vez que os contornos da investigação devem ser construídos e (re)inventados durante todo o trabalho. Sendo o conhecimento histórico, social, plural, incerto, exige-se do pesquisador abertura e uma flexibilidade responsável. Isso significa “abrir mão de sentidos e conceitos homogêneos e fixos para explorar sua multiplicidade e provisoriade [...]” (MEYER, 2012, p. 57), ou seja, assumir enfoques que estimulam a desnaturalização, problematizando as coisas que aprendemos a tomar como dadas, como diz a autora.

1.1) Terminologias Rodoviárias Usualmente Utilizadas, *rodovias vicinais* são vias de acesso a pequenas vilas, fazendas e sítios, ou caminhos que ligam povoações relativamente pequenas e próximas.

Descrevi minha preocupação em propor uma investigação na Educação do Campo estando vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Psicologia e como resolvi esse impasse, visto que os Estudos Culturais dissipam as fronteiras disciplinares, configurando-se como “[...] transdisciplinares, calcados em diferentes intercessores que entram nesse campo, fazendo invasões e tornando-o polifônico” (BERNARDES & HOENISCH, 2013).

Pensando o CEFFA como uma comunidade heterogênea, aberta, plural, multifacetada, composta por sujeitos alunos e monitores oriundos de vários lugares que se inter-relacionam no tempo-escola, produzindo sentidos que fissuram os sujeitos e produzindo identidades e diferenças a cada nova interpelação cultural, relatei, ainda no primeiro capítulo, como foi feita a escolha dos sujeitos partícipes deste trabalho – qual turma, quantos alunos do Ensino Médio e Técnico e quais monitores.

O Capítulo 2, “O contexto histórico e cultural da produção das identidades/diferenças da Pedagogia da Alternância”, tem sua pertinência nesta tese por apontar que as identidades e diferenças são construídas histórica e culturalmente. Neste capítulo, situo o lugar do qual falo. Descrevo minha relação com esse campo social marcado pela presença de jovens agricultores residentes nas comunidades rurais – assim como o fui por mais de 20 anos – e pela presença de monitores – assim como o fui por quase duas décadas. Essa descrição tornou-se necessária porque engendrar uma investigação a partir do campo teórico adotado é considerar, segundo Meyer (2012, p. 52), que “[...] sujeito e objeto do conhecimento interagem no contexto de redes de significação específicas, que a linguagem não é autotransparente, não é fixa, não é homogênea e, sobretudo, não é neutra”. Portanto, ao adentrar o CEFFA, estive enredado num sistema de práticas, visto como sistemas de significados pelos quais representamos o mundo para nós mesmos e para os outros (HALL, 2013), numa complexa trama onde os sentidos atuais se modificam constantemente, em função das novas interpelações culturais, que hoje diferem substancialmente das do tempo em que lá estive trabalhando.

Ainda no Capítulo 2, procuro descrever o contexto histórico e cultural em que se deu a investigação, enfocando como esse contexto, enquanto campo de significação, afetou minhas perspectivas identitárias, pois, ao ajudar a produzir a Pedagogia da Alternância em Rondônia, fui sendo produzido mediante suas práticas sociais. Essa Escola que me abriu possibilidades de trabalho e estudo aparece em minha vida como uma “máquina de sonho”, como afirma Simon (2013), ou seja, como um “conjunto de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afetar a ideia que as pessoas têm de suas futuras identidades e possibilidades” (SIMON, 2013, p. 67).

Argumento que a colonização de Rondônia não tem nada de acidental, nem se deu simplesmente por iniciativa dos agricultores pobres migrantes de outros estados, mas ocorreu em função da articulação de vários fatores. Sobretudo, houve a intenção do governo brasileiro, com a construção de rodovias, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, por meio dele, dos Projetos de Integração Nacional (PIN), de que, assentando-se agricultores em pequenos lotes de terras, essa região, considerada fundamental pelo governo para a integração nacional, seria povoada (CIM, 2003).

Esses agricultores, recém-chegados de outros estados, logo se veem à mercê de políticas públicas educacionais, que não vêm ao encontro de suas necessidades, considerando-se que a educação à qual têm direito está fundada num modelo urbanocêntrico e homogeneizante. Procuro, então, no Capítulo 2, mostrar como os agricultores, assessorados por líderes religiosos, foram se articulando em torno de uma Escola que, de certa forma, os atendesse melhor do que as escolas a que tinham acesso até então.

No Capítulo 3, “A produção das identidades e diferenças pelo processo formativo da Pedagogia da Alternância em Rondônia”, num primeiro momento, relato como foi feita a escolha dos participantes deste trabalho. Para essa escolha, considerei que, por meio dos discursos e dos sistemas de representação, esses sujeitos vão construindo estratégias que constroem suas identidades e diferenças, apesar de não controlarem como isso vai se dando, pois identidades e diferenças estão sempre se deslocando.

Também no Capítulo 3, depois de ter feito a observação do contexto onde os sujeitos se inter-relacionam e das entrevistas semiestruturadas, mostro os carreadores que me serviram de guias, mesmo que hesitantes, para não me perder durante a caminhada – fazendo uma analogia com os carreadores feitos pelos agricultores, que deixam marcas de facão nas árvores para não se perderem nas matas, principalmente no retorno para casa. Assim, sinalizo algumas marcas, alguns sinais para a produção e análise dos dados, e a ideia de que essas escolhas metodológicas só se tornam significativas se vistas sob o enfoque dos Estudos Culturais, oportunizando aprofundar a compreensão de quais identidades e diferenças a Pedagogia da Alternância tem produzido. Para isso, faço uso das unidades de análise, que foram sendo produzidas à medida que o campo teórico foi se articulando com o campo empírico, indicando que esses carreadores investigativos foram imprescindíveis. Utilizo aqui o termo *articular* não no sentido de provocar uma associação ou de buscar vínculos predeterminados entre o campo teórico e empírico, mas, conforme propõe Hall (2013), no sentido de um processo de criação de conexões.

[...] uma conexão ou vínculo que não é necessariamente dada em todos os casos, como uma lei ou fato da vida, mas algo que requer condições particulares para sua emergência, algo que deve ser positivamente sustentado por processos específicos, que não é “eterno”, mas que se renova constantemente, que pode, sob certas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubado, levando à dissolução de antigos vínculos e a novas conexões – rearticulações. (HALL, 2013, p. 216).

Propor um capítulo em que as unidades de análise foram sendo construídas à medida que os Estudos Culturais abriam possibilidades de problematização da Formação em Alternância não significa que as análises foram feitas somente num capítulo dedicado a esse propósito. Ao entender a cultura como prática ativa na produção de significados, envolvendo todas as formas constitutivas da instituição, essa análise está amalgamada com todo o processo de construção deste trabalho. Isso se deu principalmente porque “[...] as identidades e as subjetividades sociais existem num terreno de indeterminação, num território de significados flutuantes” (SILVA, 2013, p. 199). Portanto, não houve uma moção *a priori* prevista para análise dos dados, mas, na descrição dos trajetos percorridos, foram aparecendo os efeitos da cultura do CEFFA de Ji-Paraná que, sob o olhar dos Estudos Culturais, em meio a relações de poder, foram adquirindo diferentes significados, assim constituindo diferentes sujeitos.

Como o “significado flutua”, como diz Hall (2016), as conclusões deste trabalho são algumas dentre outras possíveis. A partir do campo teórico adotado, o sentido que captamos em nossas pesquisas nunca é exatamente o sentido que foi dado pelo entrevistado, ou aquele “colhido” na observação. Assim, penso que tive acesso às coisas que ocorreram no momento em que interagia com o CEFFA e que foram relatadas pelos sujeitos em suas práticas hodiernas. O sentido captado é o sentido que me foi permitido acessar. Essa dificuldade ocorre porque, quando vamos a campo, como diz Hall (2016), “[...] todos os tipos de sentidos que nos antecedem já estão estocados, nós nunca podemos depurá-los completamente [...]”, e não há, ainda conforme o autor, um “verdadeiro sentido”, único, imutável, universal, mas sentidos que deslizam em toda a interpretação. Essa vulnerabilidade e instabilidade são marcas com as quais este trabalho foi se constituindo, entendendo que visibilizá-las faz parte do rigor de uma pesquisa dentro do campo teórico dos Estudos Culturais.

2. O CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DA PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O surgimento da Pedagogia da Alternância em Rondônia muda completamente minhas perspectivas identitárias. De agricultor envolvido em movimentos sociais do campo, pensando com outros agricultores formas de defender os direitos básicos de um grupo social abandonado à própria sorte ao longo das linhas vicinais intrafegáveis, passo a monitor de um CEFFA. Por isso, entendo que há uma necessidade de mostrar neste trabalho como a história recente de Rondônia e a história desse movimento entrelaçam-se com minha história de vida. Porém, não o faço nem no sentido de defesa da causa dos agricultores, nem no de tomar a Pedagogia da Alternância como a melhor proposta educativa para o campo. A ideia é mostrar como fui sendo produzido a partir desse contexto educativo e como essa proposta pedagógica, por intermédio de suas práticas culturais, forja os sujeitos com quem trabalha, formando assim um campo de produção de identidades e diferenças.

Como para os Estudos Culturais o processo de análise acontece durante todo o trabalho, o relato de como a Pedagogia da Alternância chegou e foi se afirmado em Rondônia e de como fui afetado por esse movimento pode mostrar de que forma esse contexto opera na produção de sujeitos que deveriam ser educados para permanecer no campo, conforme propõe o Projeto Político Pedagógico (2014); no entanto, como teremos oportunidade de ver, a grande maioria opta por buscar emprego nas cidades ou fazer uma graduação. Assim, a Escola que nasceu para que os jovens se convertessem em atores do próprio desenvolvimento e do território onde vivem (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013) tem produzido sujeitos envolvidos em diferentes significados culturais, que operam no sentido de produção de identidades contingentes, colocando em xeque o propósito para a qual foi criada. Empreender um estudo desse campo social torna-se importante, uma vez que “a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido” (SILVA, 2012, p. 78).

Minha história com o CEFFAs tem um entrelaçamento com os lados do processo ensino-aprendizagem – assim como os jovens do campo, filhos de agricultores, também estudei em escolas do campo. Também como os monitores, estive por muitos anos fazendo o que fazem hoje, guardando-se as devidas especificidades, considerando que o contexto, ainda que aparentemente seja o mesmo, em cada momento, mediante as práticas culturais que ali ocorrem, produz sujeitos plurais, contingentes, ambivalentes.

Portanto, este capítulo tem a pretensão de mostrar ao leitor como fui sendo produzido, como tantos outros, em escolinhas rurais multisseriadas, adentrando uma escola urbana que forja um sujeito que gradativamente vai se rendendo ao seu fascínio, mesmo que em muitos momentos seja visto como alguém que não deveria ocupá-la – como me dizia uma professora, “*para fazer o que vai fazer, que é ser agricultor, não precisa estudar*”. Relato, ainda, como meu envolvimento com movimentos sociais do campo em Rondônia me leva à Pedagogia da Alternância, forjada pelos agricultores e líderes religiosos como uma forma de protesto à educação pública de características urbanas, que não respeita as diferenças culturais na organização do ensino, negando aos sujeitos do campo conhecimentos científicos e tecnológicos que os auxiliem na melhoria das condições de vida. Não estou dizendo que a Pedagogia da Alternância criou todas essas possibilidades, mas, como um campo cultural multifacetado, possibilitou a mim, como a tantos jovens do campo e monitores, a construção de novas identidades, marcadas pela diferença.

2.1 O contexto que produziu o pesquisador e seus pertencimentos

Um modelo de ensino para filhos de agricultores baseado na Formação em Alternância com dois tempos distintos – tempo-escola e tempo-comunidade – que a partir da articulação pedagógica se tornam complementares existe na França desde 1935; no Brasil, desde 1969; e, em Rondônia, desde 1989. A história da Pedagogia da Alternância em Rondônia, da qual participei de 1990 até 2007 como docente, não foi amplamente registrada, havendo por parte dos envolvidos (agricultores, religiosos, movimentos sociais) uma preocupação muito grande com a efetivação da proposta educativa como uma saída para a formação dos jovens camponeses e quase nunca com os registros de como isso de dava. Minha experiência com essa modalidade educativa autoriza-me a dizer que ela tem contribuído decisivamente para a formação de muitos jovens campesinos, colaborando para o desenvolvimento do meio onde vivem, apesar de ínfimos apontamentos de como foi se constituindo essa Pedagogia no interior de Rondônia.

Não tenho aqui a pretensão de ser o responsável pela escrita dessa história, mesmo por que muitos momentos importantes não são de meu conhecimento; outros, vividos há muitos anos, foram totalmente ou em parte esquecidos; além disso, neste trabalho, só descreverei minha relação com essa proposta educativa. Por outro lado, se “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 1994, p. 65), fico animado com

essa empreitada, já que o esquecimento não é visto aqui como perda ou “[...] como uma fragilidade da memória, um fracasso da restituição do passado. Ele pode ser o êxito de uma censura indispensável à estabilidade e à coerência da representação que um indivíduo ou os membros de um grupo fazem de si próprios” (CANDAU²⁹, 2011, p. 127). Mais ainda, outros sujeitos que vivenciaram os momentos constitutivos da implantação e atuação desse projeto educativo no estado de Rondônia podem tê-los visto sob outro ponto de vista. Como Candau (2011, p. 35), penso que, “mesmo que as lembranças se nutram da mesma fonte, a singularidade de cada cérebro humano faz com que elas não sigam necessariamente o mesmo caminho”.

O percurso que tenciono seguir neste trabalho, além de recorrer aos teóricos da Pedagogia da Alternância, como Gimonet (2007), García-Marirodri & Puig-Calvó (2010), Nosella (2013, 2014), Puig-Calvó & Gimonet (2013) e Queiroz (2013), dentre outros, é o de minha memória pessoal, acadêmica e profissional. Considero que “a recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa” (LARROSA, 1994, p. 64), habilidade essa marcada pela hesitação. Essa história está sujeita a lapsos, pois, ao narrar, como afirma Larrosa (1994), a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Segundo Candau (2011, p. 72),

Na relação que mantém com o passado, a memória humana é sempre conflitiva, dividida entre um lado sombrio e outro ensolarado: é feita de adesões e rejeições, consentimentos e negações, aberturas e fechamentos, aceitações e renúncias, luz e sombra ou, dito mais simplesmente, de lembranças e esquecimentos.

Neste trabalho, o esquecimento de muitos momentos da história abordada não é proposital e, acredito, nem tão prejudicial ao entendimento de como a Pedagogia da Alternância se consolidou em Rondônia. É que às vezes preferimos, até involuntariamente, lembrarmo-nos dos momentos que nos foram mais agradáveis. Isso se dá porque, como explica Bauman (2008, p. 14), as narrativas de vida “[...] representam as histórias que as pessoas contam de suas próprias ações e descuidos”. De qualquer forma, retomar alguns elementos dessa proposta educativa, mais especificamente em Ji-Paraná e microrregião, pode ser, quem sabe, uma contribuição para a visibilidade de um movimento que luta hoje por

²⁹O francês Joël Candau, que desenvolve pesquisas no Laboratório de Antropologia e Sociologia Memória, Identidade e Cognição Social (Lamisc) na Universidade de Nice Sophia Antipolis, não tem os seus trabalhos construídos a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, campo teórico escolhido para este trabalho. Porém, sua obra *Memória e identidade* (2011) é rica “[...] em explicações sobre as relações que se estabelecem entre as várias dimensões da memória na construção das identidades” (MATHEUS, 2011, p. 303). Nesse sentido, entendo que Candau (2011), ao afirmar que a construção de identidades poderosas e estáveis está cedendo lugar a identidades plurais, fragmentadas e móveis, se aproxima do campo teórico dos Estudos Culturais.

reconhecimento do poder público para sua preservação/continuidade e uma oportunidade de problematizar que sujeitos do campo essa proposta tem produzido por meio de suas ações educativas. Portanto, ao relacionar minha vida pessoal e profissional com a caminhada do movimento da alternância, ponho em evidência minha história, que não difere da de muitos filhos de agricultores, vitimados pela ineficácia do poder público em propor uma educação que vincule o currículo às suas experiências culturais. Sei que isso não é fácil, principalmente porque tenho que selecionar alguns momentos e ignorar outros, como quem se vê capaz de saber quais são os mais importantes.

Quando um indivíduo constrói sua história, ele se engaja em uma tarefa arriscada consistindo em percorrer de novo aquilo que acredita ser a totalidade de seu passado para dele se reapropriar e, ao mesmo tempo, recompô-lo em uma rapsódia sempre original. O trabalho da memória é, então, uma maiêutica da identidade, renovada a cada vez que se narra algo. (CANDAU, 2011, p. 76).

Ao procurar construir uma proximidade entre a história da Pedagogia da Alternância em Rondônia e a maneira como foi constituinte de minha(s) identidade(s), tenho que ter discernimento para saber, como afirma Candau (2011, p. 74), que “[...] todo aquele que recorda domestica o passado e, sobretudo, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como significante da identidade”. Esse intento será feito em forma de narrativa de minhas experiências, pois, como afirma Larrosa (2002, p. 27), “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Assim, não seria propriamente uma apreciação do que fiz durante 17 anos de trabalho, nem aferição do trabalho que os sujeitos das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), hoje chamadas também de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que trabalham a Pedagogia em Rondônia vêm fazendo nesses anos, mas envidar esforços para compreender como fui produzido nesse espaço-tempo, considerando que “[...] as narrativas não apenas nos ajudam a dar sentido ao mundo, a torná-lo inteligível, elas contribuem para constituí-lo e a nós”. (SILVA, 2013, p. 198). Sendo assim, a escrita de minha história como uma prática de significação, a partir de uma posição histórica e cultural, contribui na produção de conhecimentos marcados por relações de poder.

Contar minha história, correlata com a história desse movimento, talvez ajude a entender como esse espaço/tempo educativo tem produzido os alunos, jovens (rapazes e moças) do campo, com idade em sua grande maioria entre 15 e 19 anos, do município de Ji-Paraná e de outros 17 municípios menores, conforme dados da Secretaria do CEFFA; e também monitores, como são chamados os professores da Pedagogia da Alternância,

modalidade educativa que tem como finalidades a formação integral das pessoas e o desenvolvimento local e, como meios para que isso aconteça, o sistema pedagógico da formação em alternância e a associação local (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013).

A partir da história da Pedagogia da Alternância e de minha história enquanto partícipe do movimento, problematizo minha identidade em constante processo de mudança, avanços, recuos, pois essa história auxilia na compreensão de como estão sendo produzidas as identidades/diferenças daqueles envolvidos com essa proposta educativa em Rondônia, principalmente alunos e monitores. Entendo ser necessário, como afirma Candau (2011), apelar ao passado, fazendo um relato autobiográfico. Esse apelo “[...] é um constante desafio lançado ao futuro, consistindo em ponderar hoje sobre o que foi feito e o que poderia ter sido feito” (CANDAU, 2011, p. 66), sabendo que a autobiografia não constitui verdade, nem representa a única forma de se contar a história (HALL, 2013), mas serve para suscitar reflexões de práticas sociais constituintes de quem sou hoje que marcam o conhecimento que produzo.

Vejo isso como necessário porque a forma como fui sendo constituído, enquanto sujeito do campo, envolto na e pela Pedagogia da Alternância mostrada por meio de meu relato e da ideia de que “a identidade é marcada pela diferença” (WOODWARD, 2012, p. 11), apresenta algumas relações com as histórias dos sujeitos desta pesquisa: filhos de agricultores morando distante das escolas urbanas, realizando Ensino Fundamental em escolas rurais; ou monitores com formação em diversificadas áreas do conhecimento. Esses monitores, além da formação oferecida pela Equipe Pedagógica responsável pela Pedagogia da Alternância no estado, “terão de aprender esses outros referentes identitários, tão tensos no chão da sala de aula, aprendê-los solitários ou em coletivos docentes” (ARROYO, 2013a, p. 27).

Parto aqui da constatação de que a grande maioria dos trabalhos de Pós-Graduação produzidos no Brasil sobre a Pedagogia da Alternância (TEIXEIRA, BERNARTT & TRINDADE, 2008; SOBREIRA, 2013) dedica um capítulo à sua história desde a França até os dias atuais. Portanto, não precisaria de mais uma escrita sobre essa história. O que pretendo fazer é diferente, sobretudo pela forma amalgamada como a minha história profissional se entrelaça com a história dessa Pedagogia em Rondônia. Então, ao descrever, estarei dizendo que identidades carrego. Não que eu tenha o intuito, neste trabalho, de dar uma grande ênfase ao meu processo de constituição identitário, mas não vejo como separá-lo do estudo que está sendo feito, pois os desdobramentos dessa ação articulam-se com os dados que emergiram com a minha presença/atução.

Outra diferença em relação às pesquisas feitas sobre a Pedagogia da Alternância está na adoção dos Estudos Culturais como campo teórico para este trabalho, que são, como afirma Johnson (2010, p. 51), “[...] parte dos próprios circuitos que buscam descrever”, ou talvez porque os Estudos Culturais abarquem discursos múltiplos e numerosas histórias distintas (HALL, 2012). Isso não significa que esse campo teórico vá revelar-me que as identidades estão nos CEFFAs à minha espera, prontas para serem desveladas, descritas. Assim, há uma dificuldade que se torna premente a partir do momento em que “a identidade é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2012, p. 104).

Não estou afirmando que vou praticar Estudos Culturais, mas inspirar-me em suas inferências epistemológicas, a partir de autores como Hall (1997, 2011, 2012, 2013, 2016), Nelson, Treichler e Grossberg (2013), Giroux (2013), Bauman (2001, 2005, 2008, 2011), Silva (2003, 2010, 2012, 2013), Woodward (2012), Escosteguy (2010), Canclini (2009) e outros que transitam ou se avizinham nesse/desse campo teórico, como Meyer e Soares (2005), Meyer (2012), Paraíso (2012), Bernardes e Guareschi (2013), Bernardes e Hoenisch (2013) e Arroyo (2013, 2014), para tentar compreender, a partir das práticas culturais cotidianas dos sujeitos dos CEFFAs, como eles têm sido produzidos. Considero a produção desses sujeitos num espaço que tem como pretensão, em relação aos alunos, segundo García-Marirrodriga (2013, p. 77), que seus egressos “[...] sejam líderes locais que vivam dignamente de seu trabalho; capazes de empreender projetos que contribuam com o desenvolvimento pessoal e familiar, para conseguir o progresso do território que habitam”, e, em relação aos seus monitores, que estes não somente sejam, como afirmam García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010), docentes, formadores, professores, mas que desenvolvam a capacidade de escutar, de dialogar com os jovens, com as famílias e com todos os responsáveis pela alternância. O monitor deve ser “[...] mais que um professor, no sentido tradicional do termo. É aquele que, através de seu trabalho específico de educador e de formador, se associa à responsabilidade de quem governa e anima o projeto global do CEFFA” (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 72).

Dessa forma, como aponta Hall (2013), pretendo “[...] manter questões políticas e teóricas numa tensão não resolvida e permanente” neste estudo com os sujeitos dos CEFFAs, pois os Estudos Culturais, conforme Nelson, Treichler e Grossberg (2013, p. 25), “[...] há muito tempo [têm se] preocupado com o terreno do cotidiano das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas”.

Historicamente, a Educação do Campo foi marginalizada nas políticas públicas. As pessoas que moram no campo e outras camadas subalternizadas da população, segundo Arroyo (2011, p. 185), “são esmagadas enquanto pensantes, enquanto sujeitos de conhecimentos e de cultura. Não lhes é permitido pensar; são lhes negados tempos e espaços”. Há um discurso, tanto da academia quanto do poder público oficial, de que essa é uma dívida que precisa ser resgatada. Os coletivos do campo sabem que esse palavrório pouco tem contribuído para a mudança do quadro desolador ao qual estão expostos até os dias atuais, principalmente em Rondônia, estado de características eminentemente agropecuárias, onde quem não vive da agricultura familiar, em sua grande maioria, precisa dela para sobreviver, como justificam muitos alunos ao dizerem por que optaram pelo curso Técnico em Agropecuária³⁰. Isso tem acarretado a subalternização dos pequenos agricultores. “Essas brutais pedagogias de produzir inexistentes foram ensaiadas e persistem em nossa história desde a colonização” (ARROYO, 2014, p. 51).

Assim, diante da ausência de uma educação que viesse ao encontro das necessidades desse agricultor familiar do interior do estado³¹, surge, no final da década de 1980, a Pedagogia da Alternância, a partir de uma articulação da Diocese de Ji-Paraná com os movimentos sociais e com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), visando a dar uma resposta à situação de descaso socioeducativo por parte do poder público. Agora, são “sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento” (ARROYO, 2014, p. 26).

A Pedagogia da Alternância, ao completar, em fevereiro de 2017, 26 anos de trabalho em Rondônia – dos quais participei como monitor, coordenador pedagógico e diretor durante 17 anos e hoje, em várias oportunidades, como colaborador na formação dos monitores, principalmente iniciantes – com um alto nível de aceitabilidade por parte das comunidades campesinas, o que se deduz pelo número de agricultores que residem nas CEBs cada vez mais distantes e que a procuram em busca de vagas para seus filhos, incita-me a descrever o que me lembro dessa história, que é a história de como fui produzido, tencionando problematizar que identidades essa prática pedagógica produz hoje. Para isso, alguns traços das identidades serão selecionados, condenando outros (ARROYO, 2014) – talvez os mais incômodos para

³⁰Segundo dados do IBGE (2014), a população rural de Rondônia em 2014 estava estimada em 454.618 pessoas de um total de 1.748.531. Portanto, mais de 26% da população rondoniense residem em pequenos lotes de terra, com menos de 45 alqueires, onde prevalece a prática da agricultura de subsistência.

³¹ Apesar da importância de um estudo sobre a educação pública do campo no interior de Rondônia, não será este o foco do trabalho. As menções à educação à qual os sujeitos do campo têm tido ou não direito/acesso serão no sentido de situar a Pedagogia da Alternância como uma modalidade educativa que nasce da insatisfação dos sujeitos do campo com uma escola que os inferioriza, destruindo seus saberes, valores, memórias, culturas, identidades coletivas (ARROYO, 2014).

mim e para os CEFFAs –, mas esse é o risco que pretendo correr. Segundo Hall (2013, p. 416), “as questões que o pesquisador possui não provêm de uma ciência objetiva, mas de algum conjunto particular de preocupações”, já que “toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (HALL, 1997, p. 19).

2.1.1 A constituição de um sujeito do/no campo, como tantos mesmos

Minha trajetória de vida, meus pertencimentos identitários, estão perpassados pela Educação do Campo e, de forma acentuada, pela história, filosofia e prática da Pedagogia da Alternância, particularmente dos municípios de Vale do Paraíso³² e Ji-Paraná³³. Portanto, a forma como fui sendo constituído por esse campo social é constituinte do conhecimento que produzo e irá interferir na maneira como estão sendo analisadas essa Pedagogia e as identidades e diferenças que ela produz.

Pelo meu maior tempo de trabalho com a Formação em Alternância em Ji-Paraná, esse foi o local onde este estudo se deu, seja por causa de minha relação de formação e trabalho por tantos anos – e isso vem ao encontro das ideias de Hall (2013, p. 33), para quem “a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica” –, seja porque percebo, por minha proximidade, que esse CEFFA apresenta as características que considero fundamentais para um estudo sobre a produção das identidades e diferenças como criações sociais e culturais (SILVA, 2012): jovens (rapazes e moças) de quase duas dezenas de pequenos municípios no interior do estado; número significativo de alunos que cursaram o Ensino Fundamental na Pedagogia da Alternância, mas com a grande maioria vindo das escolas públicas; Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária; parte dos monitores é de ex-alunos da Pedagogia da Alternância; monitores com e sem a Formação em Alternância para o exercício docente; professores horas-aula, que não são (re)conhecidos pelos sujeitos dos CEFFAs como monitores; uma Associação Promocional formada por agricultores, legitimamente constituída e responsável pela gestão; uma história de grande aceitabilidade, como já destaquei, junto às comunidades.

Por isso, a importância de considerar neste trabalho que

³²Município localizado no centro do estado de Rondônia, desmembrado do município de Ouro Preto do Oeste em 1993. Tinha uma população estimada em 2016 de 8.138 habitantes (IBGE-CIDADES, 2016).

³³Segundo maior município em população do estado. Emancipado em 1977, tem uma área de 6.896.738 km², densidade demográfica de 16.91 hab/km² e uma população estimada em 2015 em 131.560 habitantes (IBGE-CIDADES, 2016). Ao longo deste trabalho, trarei mais elementos da história de Ji-Paraná, por ser o município onde está situado o CEFFA abordado nesta pesquisa.

[...] as identidades não se constroem a partir de um conjunto estável e objetivamente definível de “ traços culturais” – vinculações primordiais – mas são produzidas e se modificam no quadro das relações, reações e interações sociossituacionais – situações, contextos, circunstâncias –, de onde emergem os sentimentos de pertencimento, de “visões de mundo” identitárias ou étnicas. (CANDAU, 2011, p. 27).

Penso que esse meu envolvimento, essa minha relação com a Educação do Campo, não podem ser vistos como um processo natural ou acidental. Há uma história que começa no interior de Minas Gerais no final da década de 1960, quando consigo perceber que em minha casa existem diferenças marcantes, como um pai agricultor analfabeto, que parece não dar a mínima para a minha escolarização, e uma mãe professora de uma escolinha rural – multisseriada, distante da cidade, sem apoio de qualquer natureza –, totalmente imbuída do propósito de educar-me, educar meus irmãos e os filhos dos agricultores vizinhos. Tanto que, quando a velha escolinha é derrubada pelo vento, a sala de nossa casa, que tinha como piso tábuas irregulares, com muitas gretas entre elas, se torna o ambiente de ensino daquela comunidade distante oito quilômetros da cidade. E não houve, por parte do poder público, nenhum movimento para recuperar a estrutura física da escolinha. Por isso, concordo com Arroyo (2014, p. 214) quando afirma que, para essa forma de fazer política, “a negação do direito a lugares de conhecimento está relacionada à negação de lugares de existência, de seu reconhecimento como humanos, como produtores de verdades, de conhecimentos”.

Interrompo já a narrativa – como farei muitas vezes – para dizer que, dada a natureza deste trabalho, muitos elementos constitutivos de minha história nesse período estão sendo subtraídos, não porque não sejam importantes, mas fazem parte de um tempo anterior ao meu contato com a Pedagogia da Alternância. Apenas me reportarei àqueles que se fizerem necessários para um melhor entendimento do trabalho. Procurarei relatar, portanto, os momentos que, de alguma forma, se relacionam com a pesquisa.

Para o entendimento de como me tornei participante da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs de Rondônia, acredito ser importante narrar alguns momentos anteriores, ocorridos ainda em Minas Gerais, numa zona rural marcada pela pequena propriedade e distante da cidade; numa família de agricultores pobres, dividindo com outros parentes o minguado pedaço de terra para a produção. Retomar esses momentos torna-se importante, uma vez que “[...] uma história de vida consiste em dar uma fisionomia aos acontecimentos considerados pelo indivíduo como significativos do ponto de vista de sua identidade” (CANDAU, 2011, p. 101). Portanto, por meio do discurso como uma prática de significação que emerge desse tipo de narrativa se constroem identidades, pois há uma luta por imposições de sentidos, em que

conhecimentos vão sendo produzidos, definindo os contornos e interferindo nas análises empreendidas neste trabalho.

Quando ainda criança, mesmo não sabendo dimensionar bem o que ocorria naquele ambiente familiar, percebia que havia claramente um antagonismo entre as profissões exercidas pelos meus pais. Meu pai, agricultor para a subsistência, *sub* no sentido de que não dava para o sustento da família; mesmo necessitando do salário de minha mãe, não abria mão do machismo sob o qual foi criado: “*Lugar de mulher é em casa, cuidando dos filhos*”. Minha mãe alegava que não deixava nada de suas “obrigações” por fazer e que já era professora quando se casaram.

A professora em que minha mãe se constituíra era tão marcante que, quando a escola passou a ser em nossa casa, ela dividia o tempo entre dar aula da primeira à quarta série do Ensino Fundamental, em regime multisseriado (mesmo tendo estudado até a quarta série do Ensino Fundamental); fazer a merenda para os alunos; fazer a comida para ser levada à roça, às vezes até por ela mesma; e cuidar de meus irmãos mais novos (eu era o mais velho). Quando ela precisava ausentar-se por um desses motivos, eu ficava cuidando da sala de aula. Apossava-me precariamente de uma identidade docente e rabiscava alguns “deveres” no quadro, mesmo tendo a mesma idade e a mesma escolarização do grupo. Talvez esteja aí uma das razões de minha identidade docente. Só que eu não tinha a mínima ideia do que representava ser professor (e talvez não tenha), não sabia ver por meio das aulas (e talvez não saiba) que, principalmente no campo, os sujeitos são produzidos por práticas sociais não reconhecidas pela escola. Como diz Larrosa (1994, p. 47), “[...] essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas”.

Quando terminei a quarta série, dei-me conta do grande conflito que minha família vivia. Minha mãe queria matricular-me para cursar a quinta série na cidade, que ficava, entre a ida e a volta, a 16 quilômetros de distância; tirando meu avô materno, que a apoiava, praticamente todos os outros parentes, inclusive meu pai, eram contra. Diziam que éramos da roça e que a roça tinha dado, mesmo com muita labuta, quase tudo o que precisávamos para sobreviver e que minha ida para a cidade só serviria para aprender coisas que não prestavam, que iam contra os “valores” familiares. Raymond Williams (2011) ajuda-nos a pensar essa postura de minha família, afirmando:

Vemos e aprendemos com base no modo como nossas famílias vivem e se sustentam; um mundo de trabalho e costumes locais, e de crenças tão profundamente dissolvidas nas ações cotidianas que de início nem sequer

sabemos que são de fato crenças, passíveis de mudança e questionamento. (WILLIAMS, 2011, p. 328-329).

Gostava da ideia de não estudar na cidade. Imagine andar essa distância todos os dias! Tinha ainda medo do ambiente urbano, pois não ia à cidade, a não ser em algum domingo para assistir a missas. Se já era longe, cansativo, ir à igreja duas ou três vezes por mês, como fazer esse percurso todos os dias para me escolarizar?

A insistência de minha mãe, contrariando os parentes com quem convivia, vem ao encontro das ideias de Williams (2011, p. 329):

Muitas vezes, a educação que recebemos nos fornece uma maneira de encarar essa vida que nos permite enxergar outros valores alheios a ela [...]. Muitas vezes sabemos, bem no fundo de nós mesmos, o quanto são necessários esses valores advindos da instrução, esses interesses intelectuais, nos lugares onde a tradição equivale a estagnação, ou onde as velhas ilusões continuam a ser repetidas como se fossem verdades atemporais. Sabemos, em particular, o quanto tais valores são necessários para que se possa entender a mudança – a mudança ocorrida no coração daqueles lugares onde vivemos, onde trabalhamos, onde fomos criados.

Se a violência não resolve nada, a submissão também não (WILLIAMS, 2011). Por isso, não sem muita briga, minha mãe venceu a queda de braço com meu pai e meus outros parentes, e eu e meu irmão mais novo fomos matriculados numa escola estadual urbana em 1971, onde me senti completamente deslocado por ser diferente dos que ali estudavam. Sendo a diferença “[...] aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições” (WOODWARD, 2012, p.42), a exclusão à qual eu era submetido por ser o outro passou a ser vista como normal. Isso principalmente quando uma professora, num dia, diz: “*não sei o que faz aqui!*”. No outro: “*para o que vai fazer na roça, não precisava ter vindo para a escola*”. E ainda: “*por que não fala com a sua mãe e desiste, ao invés de ficar ocupando uma vaga que poderia ser mais bem aproveitada?*”. Era a mesmidade da escola proibindo a diferença, procurando regulá-la (SKLIAR, 2003) – especialmente numa escola onde as diferenças se articulam com a desigualdade, pois, como não havia escolas privadas na cidade, ricos e pobres conviviam numa espécie de perto/longe, com a instituição incumbida de manter-nos longe.

Não gostava da escola, das pessoas, da forma como me tratavam naquele ambiente extremamente hostil. Contudo, lá do meu canto, o mais distante possível dos professores, observava que não era só comigo, mas também com os que se pareciam comigo. Se, como aponta Silva (2012, p. 81), “a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o

desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais”, os professores pareciam querer negar-me o acesso a outros saberes, que não os de minha comunidade rural. Mediante discursos que operavam em minha constituição, os professores colocavam-me à margem, expunham-me perante os colegas quando meu caderno ou livro ia manchado de querosene ou fuligem de lamparina, em função de fazer o dever de casa à noite, já que no restante do dia, quando não estava na escola ou fazendo os 16 quilômetros entre minha casa e a cidade para me escolarizar, tinha de fazer alguma coisa *de útil*, como dizia meu pai. Esse modelo de educação, portanto, não considerava, como afirma Arroyo (2011, p. 59), que “há vidas mais expostas do que outras ao viver precarizado, indigno e injusto”. Esse processo homogeneizante teima em expulsar os diferentes, aqueles que Bauman (2005) chamou de “subclasse”. Essas escolas onde terminei a educação básica, em especial o Ensino Fundamental, na sua prática, lembravam que como subclasse “você [eu] é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas ou refutadas” (BAUMAN, 2005, p. 46).

A fala da professora, como assinalei acima, encontrava eco junto a mim e entre outros colegas do campo e da periferia da cidade que insistiam em continuar naquele ambiente segregador. “Nós” e “eles” não são, como demonstra Silva (2012), simples distinções gramaticais, mas indicadores de posições-de-sujeito, fortemente marcadas por relações de poder. A insistência de minha mãe era superior à minha vontade de ser escolarizado, e, como ela mandava, ia para a escola sonhando com a volta. Uma das saídas foi tentar ao máximo passar despercebido pelos professores e colegas, enquanto tentava negar a identidade camponesa e buscava apropriar-me de uma nova identidade que me fizesse aceito no âmbito escolar. Para Silva (2012, p. 81), “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir”. Suprimir as diferenças era, no meu caso, condição necessária para a adoção de uma identidade urbana, da qual me orgulharia. Não sabia, como afirma Bauman (2005, p. 60), que “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria um presságio da incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo”.

As diferenças marcavam minha vida escolar. Os binarismos Nós/eles (MOREIRA, 2011), Urbanos/caipiras, Capazes/incapazes, Os que merendavam/os que olhavam, apareciam de forma recorrente. Os primeiros, maiúsculos; os segundos, minúsculos; outros, sentenciados como sinônimo de fracasso/escassez. Quantas vezes tive vontade de desistir. Escondia-me atrás dos colegas para não ser visto pelos professores. Quando questionado, não conseguia

falar e, quando falava, era inevitável – para a alegria da classe – aparecer o *ocê, nós, zóio, zuvido*, dentre outros termos considerados pela escola como um absurdo para um falante da língua portuguesa, mas que, se falados “corretamente”, eram motivo de mangação em minha comunidade rural, motivo de exclusão por querer ser “*mais maior*” do que os outros, como diziam. Silva (2012, p.77) chama a atenção para o fato de que “[...] é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais”.

Se eu pudesse optar, não teria feito o Ensino Fundamental. Entretanto, naquela época, quando a mãe dizia ao filho “*você vai*”, não se questionava, mesmo que isto resultasse em “identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam...” (BAUMAN, 2005, p. 44). Por outro lado, ao adentrar nesse universo estranho, houve a possibilidade também de produção de uma identidade contingente, produzindo-me em relação a colegas e professores (WOODWARD, 2012), posto que a escola urbana, por sua prática, me proporcionou uma experiência saturada de incertezas (BAUMAN, 2001), já que, não tendo intenções de ater-se às minhas práticas culturais, produzia um sujeito em conflito com as práticas sociais do campo, responsabilizando-as pela desigualdade em relação a colegas e professores. Nesse momento, mesmo sabendo que minha mãe não permitiria que eu abandonasse a escola, havia uma disputa identitária: estudar para sair do campo e parecer com eles, ou abandonar a escola e conviver com os “*iguais*” de minha comunidade?

Como a decisão não era minha, continuei como aluno de uma escola pública urbana, fazendo parte de um sistema escolar em que algumas identidades são fixadas como a norma, sendo essa normalização um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença (SILVA, 2012). Nesse período, duas situações são para mim bastante importantes e aparecem como acontecimentos que considero como significativos do ponto de vista de minha identidade (ARROYO, 2014): a falta de recursos para a compra dos livros didáticos e a falta de merenda, ou seja, faltas que iam me constituindo. Esses dois elementos são importantes, principalmente, quando se percebe como as diferenças se articulam com a desigualdade, manifestando-se dentro e fora do grupo, nesse caso, dentro da sala de aula e na família, mesmo que essas diferenças, como afirma Hall (2013), se neguem a ser consolidadas.

Em relação aos livros didáticos, não havia distribuição por parte do governo, e cada família recebia uma lista dos livros que deveriam ser adquiridos. Esses livros, em sua grande maioria, eram vendidos por um funcionário da escola, na porta da instituição, que sempre lembrava a ordem da direção: “*ninguém entra na escola se não tiver os livros!*”. Mas como comprá-los, se minha mãe, como professora do município, ficou um período de três anos sem

receber o mísero salário? Como comprá-los, se os rendimentos de meu pai, como agricultor, num espaço pequeno de terra para ele e meus tios plantarem e colherem, não davam mais do que para adquirir o básico para a sobrevivência? Arroyo (2013a, p. 39) ajuda-me a pensar essa questão, dizendo que isso ocorre “porque nessas escolas chegam vidas precarizadas que contrastam e contestam o culto à missão salvadora que as ciências e tecnologias dos currículos prometeram superar e extinguir”.

Em relação à merenda, as lembranças são ainda marcantes: minha rotina começava quando levantava, em torno de cinco horas da manhã, numa região muito fria, e não tomava o café da manhã, pois raras vezes o tinha. Duas ou três vezes por semana, ainda ajudava meu pai a recolher os animais no pequeno curral para o seu trabalho e depois enfrentava a distância até a cidade para ir à escola. Tinha sido, assim como tantos outros, “[...] ‘adulterado’, obrigado a lutar pela minha sobrevivência como adulto desde o início de meu percurso humano” (ARROYO, 2013b, p. 48). Na escola, não havia a merenda escolar, e eu não levava absolutamente nada, só chegando de volta em casa às 13 horas. Quanta fome! Porém, desde muito cedo, tinha aprendido que uma das características do agricultor familiar – e isso não era um comportamento só da minha família, como tinha oportunidade de ouvir no pátio da igreja, ou no campo de futebol da comunidade – era acreditar que estamos destinados a passar por esses padecimentos, que Deus, na sua infinita sabedoria, sabe o que faz e que temos mais é que agradecer pelo pouco que possuímos. Mesmo se esse pouco for insuficiente para tudo. Bauman (2005) auxilia-me a refletir sobre essa questão quando afirma que na atualidade os membros da sociedade

[...] têm sido repetidamente orientados a confiarem em suas próprias sagacidades, habilidades e em seu esforço sem esperar que a salvação venha do céu: culpar a si mesmos, a sua apatia ou preguiça, se tropeçarem ou quebrarem as próprias pernas no caminho individual rumo à felicidade. (BAUMAN, 2005, p. 52).

Quando terminei o Ensino Fundamental, em 1974, já não era somente minha mãe que queria que eu continuasse estudando – eu também não queria ser um agricultor sem perspectivas igual ao meu pai e a todos os meus parentes que viviam naquela região, cada vez mais marcada pela intensificação das fazendas e, consequentemente, pela criação de gado em detrimento da agricultura familiar. Minha identidade de agricultor, que mal começara, estava em risco. Agora, eu era um outro cuja identidade havia se quebrado, se deteriorado pela exclusão (SKLIAR, 2003). Essa mudança em minha forma de pensar pode ser explicada a partir das ideias de Hall (2012), para quem as identidades na modernidade tardia estão 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). Para o autor, as identidades estão constantemente em processo de mudança e transformação. A minha sofria as incidências da cultura urbana, regulando minha forma de pensar e agir.

Como continuar estudando se em nível médio na cidade só havia dois cursos: Magistério na Escola Estadual e Contabilidade na Escola particular (a única da cidade). Cursar o Magistério, impensável, pois tinha ouvido de meus familiares, e não só deles, que o curso era para mulheres. Quando digo *não só deles*, era porque homens não cursavam o Magistério. Não havia matrícula desse público. Ouvia, quando estava na oitava série no colégio, que Magistério era um curso feminino. Diante desse quadro, não seria eu quem romperia com essa normalização. Ou deveria ter feito isso? Acho que poderia ter *transgredido* esse costume, cujo efeito não sei aonde iria dar, mas, de acordo com Canclini (2009), ao se reconhecerem as diferenças como construídas, há possibilidades de desfazê-las ou modificá-las, pois não são fixas.

Não conseguindo romper com o constituído na escola pública, por ser o Magistério uma formação marginal, portanto, pensado para o público feminino, também marginalizado, e talvez, ainda, por guardar o peso marcante da cultura coletiva em meu processo de socialização e formação (ARROYO, 2011), fui cursar Contabilidade no Ensino Médio à noite na escola privada há pouco construída, que tinha um preço bastante acessível, a tal ponto de minha mãe conseguir pagar. O que eu não sabia ainda era que esse baixo preço tinha um alto custo, ou seja, não me daria condição do exercício da profissão, dada a fragilidade da formação – mas este, sim, um curso para homens. Santomé (2013, p. 166) aponta que “estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos”. Nessa etapa de minha formação, considero que o único benefício foi o de ter o Ensino Médio e um dia poder fazer o vestibular, mas, em relação aos conhecimentos considerados necessários, principalmente para tornar-me um contador, não aprendi quase nada, ou talvez não tenha querido aprender. Não tinha coragem de buscar um emprego num escritório de contabilidade e dizer que era contador. Enfim, o curso não me garantiu conhecimentos que me permitissem exercer a profissão. Continuava excluído. Isso vem ao encontro das ideias de Arroyo (2014, p. 140), para quem os alunos dos coletivos populares “[...] são convidados a entrar na escola, mas não se encontrarão como sujeitos nos conhecimentos que terão de aprender, nem na cultura e na história ensinada”. Dessa forma, a recusa em aprender, e talvez eu tenha feito isso, é uma

resistência frente a uma pedagogia que, como afirma Arroyo (2014), continua apegada a uma visão inferiorizante dos educandos como povos a colonizar/educar.

Voltando um pouco ao período do Ensino Médio, entre 1975 e 1977, uma experiência que considero muito significativa em minha trajetória foi como professor (ou de como não ser professor) da escolinha multisseriada onde minha mãe trabalhava. Tendo aumentado o número de alunos naquela região, a Secretaria de Educação do município entendeu que era melhor dividir a turma em dois turnos: matutino e vespertino. Minha mãe, devido aos afazeres domésticos e com filho de colo (mais um dos sete que teve), não poderia trabalhar nos dois turnos, então, fui convidado ao exercício docente na parte da manhã – não tinha mais ninguém na comunidade com Ensino Fundamental completo –, já que à tarde tinha de deslocar-me para a cidade para o curso de Contabilidade à noite. Diante da alegação junto à minha mãe e junto à Secretaria de que eu não sabia preparar aula, combinamos o seguinte: já que era classe multisseriada manhã e tarde, minha mãe faria o plano de aula dela e eu faria uso dele. Não via o fato de não preparar a própria ação docente como problema, pois qualquer educação serviria para aquelas crianças, que provavelmente não prosseguiriam nos estudos. A escola seria, no máximo, para aprender a assinar o nome e a ler “*malemale*”, como diziam os agricultores. Essas identidades incômodas iriam gradativamente sumindo da escola, carregando a culpa pelo próprio fracasso.

Divididas as turmas, comecei a lecionar. Três meses depois, aleguei para minha mãe que ela tinha escolhido os melhores alunos para o turno da tarde, o dela, e tinha deixado de manhã, comigo, só os “burros”. Parece absurda essa afirmação, mas era isso que eu tinha ouvido o tempo todo, fazia parte de minha vida escolar, e assim me referia a meus alunos – ou seja, se as identidades são para usar e exibir (BAUMAN, 2005), era isso que eu estava fazendo. Estava convicto de que aquele grupo de alunos não tinha condição de estar na escola, não tinha sido feito para a escola, era incapaz de aprender. Eu, como professor, tinha autoridade para dizer isso. Concordo com Skliar (2003, p. 22) “que em termos de educação minha herança é antes de qualquer coisa pagã e, sobretudo, austera”. Foi quando minha mãe disse que tinha feito justamente o contrário, ou seja, sabendo que eu não tinha experiência, havia colocado os alunos mais “adiantados” de manhã e ficado à tarde com os repetentes e com maiores dificuldades de aprendizagem. Então percebi que já havia invertido a situação. Havia transformado a sala de aula num espaço de desterro, o que não ocorreu só comigo – ocorreu e ocorre em outras escolas, com outros docentes, que veem muitos alunos dos coletivos populares como um fardo, como uma presença incômoda, porque os concebem como atrasados, ignorantes, avessos aos esforços, imaturos, sem voz, sem pensamento

(ARROYO, 2013a). Era hora de cair fora, pois os alunos dela já sabiam mais que os meus, segundo ela, excelentes alunos, ou agora ex-excelentes alunos.

Como se vê, eu repetia com meus alunos as mesmas práticas que tinham me constituído como aluno ao longo de minha trajetória escolar. Minhas identidades diferiam, dependendo do papel social que estava exercendo, fazendo com que me envolvesse em diferentes significados (WOODWARD, 2012). No exercício docente no campo, tive para com meus alunos uma relação autoritária, pois tinha sido produzido por um contexto em que o professor é autoridade máxima e não deve ser questionado. Como aluno na cidade, submeti-me à autoridade dos professores. Isso se dá porque “[...] o indivíduo é sujeito de uma série de discursos e a mesma pessoa pode ocupar diferentes posições de sujeito em função desses discursos” (ANDRADE, 2012, p. 182). São diferentes identidades, produzidas por diferentes contextos sociais, que fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais, como afirma Woodward (2012).

[...] podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros de forma diferente em cada um desses contextos. Em certo sentido, somos posicionados – e também nos posicionamos a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando. (WOODWARD, 2012, p. 31).

Terminado o Ensino Médio, desempregado da breve carreira do magistério, o que fazer agora? Minha família queria que eu tomasse uma decisão, e ser contador era quase uma obrigação. Lembro aqui o que disse Hall em entrevista a Kuan-Hsing Chen (2013, p. 458): “eu não quero ser quem eles querem que eu seja, mas não sei ser outra pessoa”. Sem conhecimentos para ser contador, não queria e não podia mais brincar de ser professor. Não havia empregos na região nem mesmo na agropecuária; eu também não via perspectivas no trabalho exercido por meu pai, que agora não era mais agricultor, mas vaqueiro de uma fazenda próxima para onde nos mudamos, e que dele requeria levantar a uma hora da manhã, recolher o gado no alto dos morros, tirar em torno de cem litros de leite, colocar numa carroça puxada por equídeos e levar à cidade no posto, como era chamado o laticínio, tudo isso por uma remuneração que mal dava para comprar as coisas que antes produzia como agricultor. Na maioria das vezes, quando eu estava chegando do colégio, no início da madrugada, meu pai já estava saindo para o curral. Portanto, as opções que eu tinha, ou nem tinha mais (ser professor), não me sensibilizavam: professor, contador, agricultor, vaqueiro. Hesitava em buscar alternativas; vivia o jogo de identidades desconhecidas, genéricas (ARROYO, 2013a).

A possibilidade da escrita de uma nova história ocorreu em 1984, quando meu pai decidiu e comunicou à família que mudaríamos para Rondônia, assim como estava fazendo a maioria das famílias da comunidade onde morávamos. Saíam em busca de terras férteis e baratas para uma vida sem patrão. Minha mãe parece que não viu nisso um problema, já que tinha acabado de se aposentar. Eu nunca tinha pensado nisso, mas, já que minha família mudaria, não quis esperar mais. Como afirma Hall (2013, p. 458), “minha decisão de emigrar era para me salvar”, ou ainda, “as identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera” (HALL, 2013, p. 49). Por isso, ao saber que um senhor estava lotando um ônibus para Rondônia a fim de compor uma frota que estava sendo montada em Ouro Preto do Oeste, fazendo um preço de passagem bem acessível, três semanas depois, já estava na zona rural desse município, morando com uma família de quase conhecidos e envolvido com as primeiras experiências como agricultor. Se as pessoas têm mudado por várias razões (HALL, 2013), a minha e de minha família era inexoravelmente econômica.

Em função da ocupação da nova fronteira agrícola, incentivada pelo Estado³⁴, tínhamos agora a possibilidade da emergência de conformação de novas identidades, em novos espaços-tempo. A condição de retirantes das famílias pobres do interior de Minas Gerais que iam para Rondônia ocorria em busca do direito à cidadania, para se viver com um mínimo de dignidade. Isso ocorreu e ocorre, segundo Arroyo (2014, p. 252), porque, “para os trabalhadores empobrecidos, jogados nas periferias da condição humana, todo esforço será por trabalho, por viver, sobreviver, ser gente, fazer que seus(suas) filhos(as) tenham vida de gente. De humanos”.

Como migrei para Rondônia cinco meses antes de minha família, esse foi o tempo que meu pai precisou para vender um pedacinho de terra (recebido de herança) que possuía em Minas Gerais e algumas cabeças de gado, e comprar, mesmo sem conhecer, 21 alqueires de terra na zona rural de Ouro Preto do Oeste, por intermédio de um vizinho que tinha migrado antes e que já conhecia a região. Minha família agora, como outros retirantes, era de “desenraizados de seu lugar à procura de outro lugar. Motivados pelo direito ao lugar de um digno viver” (ARROYO, 2014, p. 247). Meu pai, quando questionado sobre essa aventura, dizia: “*por pior que seja a nossa vida em Rondônia, não será pior do que a que vivemos*

³⁴ A implementação da rodovia Cuiabá - Porto Velho – BR-364, com seu início em 1943, proporcionou a abertura de uma nova fronteira agrícola no país. Na década de 1960, “[...] Com o seu asfaltamento, a BR-364 passou a influir de modo decisivo na região e no seu desenvolvimento. Campanha publicitária implementada pelo Governo, nos meios de comunicação, a notícia de disponibilidade de terras na região provocou uma nítida migração e ocupação de Rondônia” (CIM, 2003, p. 8-9).

aqui!”. Hall (2013, p. 84) ajuda-me a entender essa situação. Para ele, “em condições diáspóricas, as pessoas geralmente são obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas”. Até por falta de opção minha e de meus irmãos, todos estavam dispostos a enfrentar a roça: brocando o mato, derrubando, encoivarando, plantando e colhendo.

Já em Rondônia, na vida de minha família, as coisas em breve se caracterizariam pela quantidade: muito trabalho, muito sofrimento, mas, sobretudo, muita esperança de dias melhores. No meu caso, apesar do desenraizamento, havia uma vontade de ser retirante por escola, vida para o conhecimento, como afirma Arroyo (2014). A esperança estava no Ensino Superior, mas essa era uma questão a ser adiada por tempo indeterminado. Principalmente porque o Ensino Superior, para minha família, como diz Williams (2011), era algo estrangeiro, fosse público ou particular, independentemente da área de conhecimento. Ainda mais que na história de minha família, tanto paterna quanto materna, fui o primeiro a terminar um Ensino Médio. Cursar o Ensino Superior já era querer demais, sonhar um sonho impossível. Isso mostrava a necessidade de desconstruir como pensávamos a partir de como tínhamos sido pensados.

Na comunidade, distante 36 quilômetros da cidade de Ouro Preto do Oeste, onde fui residir recém-chegado e onde todos pareciam pertencer originalmente a outro lugar (HALL, 2013), havia problemas que não diferiam dos que tínhamos vivido em Minas Gerais, confirmado o que diz Woodward (2012, p. 22): “[...] A migração é um processo característico da desigualdade em termos de desenvolvimento”. Rondônia estava até pior, em função de a emancipação política do estado ter acontecido apenas três anos antes (22 de dezembro de 1981). Havia problemas intensos, especialmente em relação à saúde e à educação. Estávamos abandonados pelas políticas públicas, portanto, quando alguém perguntava de minha vida e eu dizia que tinha Ensino Médio feito, aconselhavam-me ir para a cidade de Ji-Paraná buscar um emprego, que daria mais e seria menos desgastante do que ser agricultor. Assim eu fiz, mas, sem conhecer alguém que pudesse orientar-me, virei refém do subemprego.

Quando minha família chegou, cinco meses depois, fui ser agricultor na propriedade recém-adquirida, onde fiquei durante cinco anos, sem saber nada de agricultura. Isso talvez explique o fato de derrubarmos três alqueires de terra com machado, plantar cacau e café e praticamente não ter nenhum lucro com essas atividades agrícolas. Praticávamos uma agricultura arcaica de clima tropical frio numa região onde chove praticamente seis meses e nos outros seis meses o sol *cozinha*, como dizia meu pai. Nesse clima tropical, úmido e

quente, vivíamos um protagonismo negativo. O fato é que pagávamos para trabalhar: o cacau plantado em terreno pedregoso não produziu; o café arábico madurava durante o período chuvoso e caía antes da colheita. Nesse espaço, conformávamos, deformávamos nossas identidades (ARROYO, 2014). Mesmo assim, meu pai estava animado, pois pelo menos havia fartura, como dizia: arroz, feijão, milho, mandioca, cana-de-açúcar, frutas e o melhor: não precisava dar satisfação a ninguém, era dono do próprio nariz. Viver esse novo mundo das pessoas pobres, como diz Santomé (2013), dava à minha família novas perspectivas, que antes já não tinham. Entretanto, não me conformava com a condição marginal da agricultura familiar e do agricultor – mas isso não é de hoje, nem é problema só nosso. Williams (2011, p. 489), ao falar da agricultura inglesa, afirma que “é uma das impressionantes deformações do capitalismo industrial o fato de uma de nossas atividades mais centrais, urgentes e necessárias ter sido deslocada, no espaço, no tempo ou em ambos, que só é associada ao passado ou a terras distantes”. Imagine a agricultura num estado recém-emancipado, onde ter a terra significava *muito* pelo fato de muitos agricultores pobres serem agora proprietários e *pouco* porque a prática agrícola de subsistência não auxiliava na superação do processo de marginalização vivido até então.

Nesse período, o que contribuiu significativamente para minorar essa situação foi meu envolvimento com a Comunidade Eclesial de Base (CEB) próxima de minha casa, atuando junto à Pastoral da Juventude e à Pastoral da Boa Nova da Igreja Católica, que vivia de forma intensa na Diocese de Ji-Paraná a Teologia da Libertação³⁵. Esta defendia, em seus documentos, a importância de um compromisso radical para com os pobres. Isso me ajudava um pouco, como afirma Arroyo (2011, p. 59), a “[...] entender os concretos processos sociais e políticos desse injusto viver”. Como aqueles que participavam da Igreja eram praticamente os mesmos que participavam dos movimentos sociais, envolvi-me com esses coletivos populares em sindicatos dos trabalhadores rurais, em associações e no Partido dos Trabalhadores, recém-implantado em Ouro Preto do Oeste. Sentia que isso não era muito importante para alguns membros de minha família, mas não me importava.

O que agora eu ouvia, lia e me incomodava é que, como agricultor, eu fazia parte de um grupo relegado à subalternidade, o qual o Estado ignorava, excluía das políticas. Começava a saber, como diz Bauman (2008, p. 182), que “os humanos são livres para se autocriar. O que eles são não depende de um veredito inapelável da Providência, não é

³⁵Movimento socioeclesiástico em que “[...] parcelas importantes do clero se articulam com os movimentos populares constituindo aquilo que se convencionou chamar de clero progressista, cuja expressão mais conspícuia é, com certeza, a orientação teológica que teve significativa penetração na América Latina, sendo conhecida como ‘Teologia da Libertação’” (NOSELLA, 2014, p. 29).

matéria de predestinação”. Percebia minimamente o processo que engendrava as lutas pelos direitos mais elementares, o cunho eminentemente político dos movimentos sociais, que para Arroyo (2014, p. 17) “[...] representam uma reação ao pensamento e às práticas abissais com que foram inferiorizados. São as vítimas resistindo a processos de decretá-los na inexistência, na subalternização”. Esse envolvimento é a porta de entrada para o trabalho com a Pedagogia da Alternância no interior de Rondônia.

Havia agora uma clareza maior de minha parte sobre a questão política que nos envolvia. Estava conseguindo perceber a resignação em que minha família tinha sido forjada, principalmente meu pai, que acreditava que as coisas são assim mesmo e que contra isso nada podemos fazer, a não ser rezar para que Deus se apiede de cada um de nós, confirmado o que afirma Castells (2001, p. 82): “[...] as pessoas que se organizam em torno de comunidades locais de baixa renda têm a oportunidade de se sentirem revitalizadas e reconhecidas como seres humanos, mediante a salvação conquistada por meio da religião”. Esse determinismo tinha por um tempo me contaminado. No final dos anos 1980, mesmo participando dos movimentos sociais e dos trabalhos da Igreja Católica, não tinha muita convicção de que haveria alguma possibilidade de acesso aos direitos humanos mais elementares. Hall (2013, p. 476) mostra-nos que “viver a política é diferente de ser abstratamente a favor dela”. Às vezes, pensava que não vivia a política; eu a tinha como uma fuga para o ócio, ou seja, para ter algo diferente para fazer em algumas noites ou finais de semana, já que nem televisão tinha. Éramos, em minha casa, ainda reféns da lamparina a querosene e da fuligem no nariz quando insistíamos em ler alguma coisa à noite.

Mesmo interrompendo o curso desta narrativa, gostaria de abrir um espaço para contar um pouco da história de Rondônia, para onde migraram mais de 750.000 pessoas em menos uma década³⁶ (CIM, 2003), principalmente, agricultores pobres de outras regiões do país em busca de um pedaço de terra. Entendo que isso poderá ajudar na compreensão das identidades e diferenças que a Pedagogia da Alternância tem produzido, pensando-se essa proposta educativa como “[...] o terreno através do qual os/as estudantes discutem e questionam, de forma crítica, os diversos discursos e práticas culturais, bem como os meios populares de comunicação com os quais interagem em sua existência cotidiana” (GIROUX, 2013, p. 85). Esse projeto educativo ainda está em construção, em movimento, visto que parte da realidade mutante se recompõe constantemente (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013).

³⁶ Ao mostrar uma tabela com a evolução do total de migrantes cadastrados em Rondônia, Cim (2003) afirma que entrou no estado, entre 1977 e 1986, um total de 783.527 migrantes.

2.1.2 Sumariando a História de Rondônia e sua ocupação/educação recente: fronteira(s) marcada(s)

Antes de descrever, portanto, como minha história está entrelaçada com a história da Pedagogia da Alternância, aponto alguns eventos constituintes do estado de Rondônia que, entendo, contribuirão para problematizar como são produzidas as identidades e diferenças no contexto dessa Pedagogia. Procuro mostrar o processo ocupacional de Rondônia e como a situação educacional vivida pelos agricultores familiares do interior do estado não tem nada de natural, mas ao longo dos anos esteve fundada num processo em que seus saberes, suas práticas sociais, suas vozes como “[...] grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2013, p. 157).

Segundo Cim (2003), a ocupação e colonização da área que hoje constitui o estado de Rondônia tem sua gênese no período colonial, em fins do século XVII, quando da presença de algumas missões jesuíticas na região. A partir desse período, a região passou por cinco ciclos de ocupação: “o ciclo da borracha, do telégrafo, o segundo ciclo da borracha, o da cassiterita e por último o Ciclo Agropecuário [...]” (ARAGÃO, PFEIFER & BORRERO, 2014, p. 153). Como consequência deste último ciclo, a partir do incentivo do Governo Federal com campanhas publicitárias veiculadas principalmente em rádios para a ocupação da chamada nova fronteira agrícola, “[...] foram atraídos para a região perto de um milhão de migrantes, em menos de uma década, induzidos principalmente pelo sonho de um pedaço de terra, melhor ganho, e a possibilidade de uma vida melhor, digna e esperançosa para os familiares” (CIM, 2013, p. 10).

Para Aragão, Pfeifer e Borrero (2014), com a construção da Rodovia Transamazônica e da BR-364 e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), foram criados e implantados na década de 1970 os Projetos Integrados de assentamento e ocupação humana por meio do Programa de Integração Nacional (PIN) (Decreto Lei 1.106, de 16/06/70) (BRASIL, 1970). Estrategicamente criado para cumprir a política de desenvolvimento da Região Amazônica (ARAGÃO, PFEIFER & BORRERO, 2014), pretendia assentar camponeses em lotes de 100 hectares. Ao mesmo tempo, como se observou, essa política oportunizou investimentos na região por parte de grandes latifundiários. Para Souza (2014, p. 52), esse era o interesse do Governo Federal.

Os projetos de colonização privilegiaram especialmente os grandes proprietários, enquanto a propaganda enganosa do governo arrastava as

multidões excluídas das outras regiões do País para o que ela denominava de “Eldorado brasileiro”. Dessa forma, muitas das famílias que vieram em busca de terra, não conseguindo, tomaram as terras indígenas, se transformaram em meeiras, arrendatárias em pequenas e grandes propriedades, ou foram para as periferias das cidades.

Infere-se, a partir do que foi dito, que as identidades sociais dos trabalhadores da agricultura de subsistência de Rondônia estão atravessadas pela presença daqueles que, não conseguindo tomar suas propriedades mediante coação/repressão ou persuasão (SOUZA, 2014), se apropriam da produção agropecuária, pagando preços irrisórios por seus produtos, enquanto esperam (ou os forçam a) vender suas terras por preços muito aquém do valor de mercado na região. Isso causa embate, principalmente porque, para o agricultor familiar, sua terra *não tem preço*, como afirmava meu pai: “*minha roça é minha vida*”. Por isso, os agricultores reagem criando associações e cooperativas, participando do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs), ou seja, mobilizam-se em busca de políticas que reconheçam suas identidades, sua cultura. “Em suas lutas por identidades positivas, afirmativas, contestam e se contrapõem a essa função das políticas de perpetuar sua inferiorização porque diferentes” (ARROYO, 2014, p. 296).

Rondônia vai se constituindo no que é hoje politicamente quando deixa de ser o Território Federal do Guaporé, criado em 1943, e se torna o estado de Rondônia, em 1982, pela Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981. O nome é uma homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon (CIM, 2003). Hoje, além da capital Porto Velho, com uma população estimada em 2015 em 502.748 habitantes, e Ji-Paraná, como já dissemos, com uma população estimada em 2015 em 131.560 habitantes, os outros 50 municípios possuem uma população média de 22.700 habitantes (IBGE-CIDADES, 2014). Desses municípios, segundo o Censo do IBGE de 2010, 22 têm mais de 50% da população residindo no campo, com alguns municípios, como Alto Alegre dos Parecis, Campo Novo de Rondônia, Corumbiara, Governador Jorge Teixeira, Ministro Andreazza, São Felipe do Oeste e Vale do Paraíso, com uma população camponesa superior a 70%, sendo que, em Novo Horizonte do Oeste e Theobroma, mais de 80% de sua população vivem no campo.

Apesar de historicamente as ações do governo brasileiro serem no sentido de privilegiar os grandes proprietários, que Souza (2014) denominou de semifeudais e que possuem hegemonia em todas as esferas governamentais, os números acima servem para dimensionar a importância da agricultura familiar na economia do estado, iniciada principalmente com a implementação do INCRA pelo Governo Federal em 1970. Portanto, as características agropecuárias da grande maioria dos municípios decorrem desse modelo de

ocupação para o trabalho no interior do estado. Silva (2014) aponta que, no período de 1970 a 2007, o INCRA implantou 155 projetos de assentamento rural, sendo que 86% dos estabelecimentos rurais são de agricultores familiares, mas correspondem somente a 40% da área agrícola. Isso mostra que, além da pecuária em fazendas, o agronegócio, especialmente com o avanço da soja, do milho e do arroz nos cerrados rondonienses (SILVA, 2014), já é uma realidade com a qual os agricultores terão que aprender a conviver, visto que a posse da terra não veio acompanhada de políticas que possibilitem a redução das desigualdades, continuando, assim, políticas de segregação/dominação/subordinação/opressão (ARROYO, 2014).

Dessa forma, principalmente no início da década de 1980, estimulados

[...] pela campanha publicitária do Governo Federal e Estadual, enfrentando dificuldade de toda ordem: transporte deficiente, clima insalubre, febre amarela, malária, precárias condições de sobrevivência e sem as mínimas condições de higiene [...], migrantes procedentes principalmente dos estados do sul chegaram a Rondônia com a promessa de terras fartas, baratas e férteis para o plantio. Levados pelo sonho do “Eldorado” de Rondônia, muitas famílias deixaram para trás o que possuíam, alguns apenas os familiares para conseguir um pedaço de terra, enfrentando toda e qualquer dificuldade e o trabalho diuturno e incansável “derrubar matas, queimar, abrir estradas, preparar a terra, semear e colher” e, transportando o seu produto por quilômetros de estradas, cheias de lama, buracos, na maioria das vezes intrafegáveis, levando o fruto do seu trabalho até os compradores. (CIM, 2003, p. 9).

Esses agricultores, ocupando as rodovias vicinais no interior do estado em lotes, em sua grande maioria, de 21 e 42 alqueires de terra, logo perceberão que a qualidade do solo dificultaria uma produção que melhorasse as condições de vida da família. Cim (2003, p. 9) aponta que “[...] apenas 17% do solo do estado é apropriado para o plantio, o restante da terra é infértil, não é apropriada para germinar. Daí uma grande porcentagem de migrantes em situação próxima à miséria”. Assim, milhares de agricultores vivem ainda hoje em solos improdutivos, resistindo, porque para muitos é a realização do sonho da posse da terra para o trabalho. Meu pai, por exemplo, viveu em Rondônia de 1984 até sua morte, em 2007, e não quis mais voltar para Minas Gerais nem a passeio, pois, segundo ele, não tinha nada a fazer num lugar que lhe causara tanto sofrimento. Como as biografias individuais, conforme diz Bauman (2005, p. 88), “[...] são, com demasiada freqüência, histórias de identidades descartadas...”, meu pai já descartara a identidade vaseira e de agricultor meeiro.

Essa história contada serve como base sobre a qual poderei agora tecer algumas considerações sobre a educação à qual este agricultor familiar teve ou não acesso. Parte-se da

ideia de que, apesar do direito à diferença como direito constitucional, os agricultores do interior de Rondônia, dando aqui maior ênfase aos de Ji-Paraná, continuam submetidos a políticas públicas educacionais relacionadas à ideia de identidades homogêneas, reféns de uma escola rural que ainda pensa os grupos populares e seus filhos como inferiores, ignorantes, incultos ou, como diz Arroyo (2013a), in-incluíveis. Assim, a educação à qual acessam continua apegada a uma visão inferiorizante dos educandos, não como sujeitos de experiências e saberes, mas sujeitos a quem é imposto o contorno opaco de uma única identidade (SKLIAR, 2014).

Mesmo este trabalho sendo no município de Ji-Paraná, não farei um subtítulo para falar de sua história, pois entendo que durante todo o trabalho o aspecto que tem significância para o entendimento da questão proposta é o educacional. Como tal, este perpassa toda a escrita, dando possibilidades de compreensão de como, pelo processo educacional efetivado na região, foram se criando necessidades/condições para o aparecimento da Pedagogia da Alternância, que em sua prática vai constituindo os sujeitos com quem neste trabalho procuro dialogar.

2.1.3 A produção dos agricultores do interior de Rondônia/Ji-Paraná: educação como demarcação de fronteiras

Os direitos à educação no Brasil, independentemente da localização geográfica, são garantidos pela Constituição Federal de 1988, no Art. 205, onde está escrito que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse direito também é expresso na LDB 9394/96, que, em seu Art. 2º, afirma que a educação é dever da família e do Estado; inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, parece que a realidade camponesa de Rondônia perpetua a ideia de que o direito à educação está relacionado com origem social ou com identidades fixas, unificadas, imutáveis, ligadas a destino ou desígnio divino, portanto, essencializadas. Assim, “o que deve ser problematizado é a suposição da existência de uma identidade homogênea, de uma comunidade hermética” (SKLIAR, 2003, p. 165).

Ter escola ou uma educação com um mínimo de qualidade depende do “berço” onde se nasce, pois a referência tem sido muitas vezes a de homens residentes urbanos detentores

de bens materiais, com escolas cujos currículos os constituem como parâmetros para o restante da sociedade. Arroyo (2014, p. 91) afirma que “as pedagogias que se pensam universais não passam de pedagogias vinculadas a formas particulares de produção, de trabalho, de lugar nas relações sociais e políticas”. Assim, são produzidas identidades camponesas que, convivendo num campo de hierarquias, são disputadas numa queda de braço desigual, uma vez que estão sujeitas a vetores de forças, a relações de poder (SILVA, 2012).

A educação no interior de Rondônia opta por 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, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (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, em uma movimentação de quase 200 milhões de reais por ano. 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”.

Apesar disso, os números da educação para os sujeitos do campo em Rondônia³⁷ – quando esta existe – mostram que não se pode caracterizá-la como uma Educação do Campo, produtora de identidades camponesas, pois não reconhece o povo do campo, o agricultor, como sujeito de sua própria educação, de sua própria pedagogia. Como afirma Caldart (2004, p. 151), trata-se de “[...] um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos”. A Educação do Campo pensada a partir da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), que permitiu a consolidação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB N° 1, 2002), rompe

³⁷ Segundo dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) (2014), em todo o estado de Rondônia em nível médio em 2013, havia 28 escolas, conforme Tabela 6-A, que traz o Número de Escolas por Etapa de Ensino da Rede Estadual de Rondônia. Essa modalidade de ensino é de responsabilidade do estado. Assim, os 54.197 alunos que estavam matriculados no Ensino Médio e os que estão matriculados hoje utilizam, em sua grande maioria, o transporte escolar para as escolas polos municipais, que cedem salas à Secretaria de Educação do Estado, ou para as escolas urbanas. Como consequência, a taxa de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos no estado é de 7,5% na zona urbana e de 23,5% na zona rural. As taxas de pessoas com pouca ou nenhuma instrução são de 9% nas cidades e de 24% no campo, conforme Souza (2014), a partir dos números do PNAD/2008.

com essa ideia de uma educação pensada para o campo, típica da educação rural, e trabalha na perspectiva de uma educação que seja no e do campo “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 149, grifos da autora). Pires (2012, p. 14) contribui com essa reflexão ao afirmar que,

Advinda da organização dos movimentos sociais, a Educação do Campo nasce em contraposição à educação rural, na medida em que reafirma a legitimidade por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, de acordo com a bandeira de luta dos povos do campo. A Educação do Campo é uma forma de respeito à diversidade cultural ao reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada da perspectiva da educação rural, como também daquela que é oferecida aos habitantes da área urbana e que valorize as suas especificidades.

Além de não haver uma política que preveja uma mudança, cumprindo os ditames legais de uma educação rural para a Educação do Campo no Estado, as prefeituras ainda fecharam as escolinhas multisseriadas e adotaram o processo de nucleação, conforme previsto na Resolução 02 de 2008 (CNE/CEB), que em seu artigo 3º inciso 1º afirma que os anos iniciais do Ensino Fundamental poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos. No artigo 5º, lê-se que,

Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. (BRASIL, 2008, p. 2).

Ao deslocar os alunos, crianças e jovens, de suas famílias/comunidades via transporte escolar para a escolarização em núcleos distantes ou nas cidades, a *cultura* dos agricultores é secundarizada, como se afirma na Resolução mencionada acima. Desconsidera-se, nessa proposição política, a forma como esses agricultores vão constituindo suas identidades mediante suas práticas, sendo interpellados por determinadas posições de sujeito, negando a produção de sentidos constituídos pelo trabalho campesino.

Em nível estadual, há em Rondônia uma proposta em andamento para o Ensino Médio no campo que se distancia ainda mais da educação como a requerida pelos coletivos populares do campo, que “[...] em suas ações, lutas e movimentos apontam a necessidade de responder com pedagogias mais radicais no próprio campo do conhecimento” (ARROYO, 2014, p. 65).

Os agricultores postulam uma pedagogia que não condene suas vivências pelo currículo, mas que os ajude a compreender o modo como vão sendo produzidos como outros, como aqueles a quem as políticas públicas segregam, controlam, marginalizam.

O Governo do Estado de Rondônia, por meio da subgerência da Secretaria Estadual de Educação, acredita que encontrou a saída para a educação em Nível Médio para os jovens do campo via educação à distância, mediante videoconferências. Sancionado pelo governador do estado em julho de 2016, o Projeto Lei nº 3.846³⁸ instituiu o Ensino Médio com Mediação Tecnológica, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Esse projeto, que é resultado de políticas que carregam a imagem de um Estado pró-povo (ARROYO, 2014, p. 130), “Nós do alto para os Outros de baixo [...]”, que conta, inclusive, com adesão de alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado, não foi discutido com os sujeitos do campo. Não se levou em consideração que, para o campo, devem ser construídas, conforme artigo 13, inciso II das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, “[...] propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo” (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, 2002).

Como “a educação do campo não admite a interferência de modelos externos e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesa” (RIBEIRO, 2012, p. 300), o Projeto foi recebido com indignação pelos movimentos sociais do campo do estado: Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Rondônia (FETAGRO), Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs), Associação das Escolas Famílias Agrícolas (AEFARO), Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Projeto Padre Ezequiel Ramim, da Diocese de Ji-Paraná, organizados em torno de uma Articulação Estadual de Educação do Campo, que em nota repudiaram o Projeto, apresentado pela Secretaria de Estado da Educação, num seminário promovido por esses coletivos em outubro de 2013 para discutir o problema da Educação do Campo no estado.

Segundo a nota, emitida depois do seminário pelos coletivos do campo, esse Projeto fere o princípio do respeito à diversidade, pois desconsidera as diferenças culturais e regionais, bem como a sociobiodiversidade amazônica, uma vez que o professor ou a professora à distância, dentro de um estúdio, na cidade (Porto Velho), deverá ministrar aulas

³⁸ Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/L3846.pdf>. Acesso em 27 de julho de 2016.

por meio de videoconferência ou gravações, numa linguagem padrão, de conteúdo uniforme, para todos ao mesmo tempo³⁹. Moreira (2011), ao falar da importância do diálogo numa proposição curricular, chama atenção para o fato de que, “[...] se não admitirmos que as condições para o diálogo são desniveladas e que há vozes que podem circular mais livres e amplamente, dominando mais facilmente o cenário, estaremos fadados ao fracasso” (MOREIRA, 2011, p. 133).

Os Coletivos Populares afirmam na nota que não se constrói uma Educação do Campo desvinculando-a da realidade dos agricultores. Ainda, apontam que, com os professores na cidade e o aluno numa sala em sua comunidade distante da cidade, não haverá interação entre educador e educando, apenas transmissão do conhecimento tido como oficial, pois cada turma entrará num sistema de rodízio com outras turmas. Como, então, nesse modelo político/pedagógico, a escola poderá “[...] valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam ser o camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita?” (RIBEIRO, 2012, p. 296). Essa é uma pedagogia segregadora, visto que sua força está em manter o aluno do campo, com toda a sua diferença, vista como inferioridade, bem longe, separado dos “normais/urbanos”. Isso vem ao encontro do pensamento de Arroyo (2014, p. 125), para quem “o território das teorias e práticas pedagógicas tem acolhido com facilidade essas representações sociais dos diferentes como inferiores”.

Sob a alegação de que, no estado do Amazonas, o Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica está sendo um sucesso, serão criadas pelo estado de Rondônia 102 telessalas espalhadas no campo, com um professor ministrando uma disciplina e um professor presencial por telessala, o que dará uma média de um ou dois dias de aula por ano com interação com o professor à distância, segundo a Nota da Articulação Estadual pela Educação do Campo. Contudo, os coletivos populares têm reagido e gritam que esse “novo modelo” não leva em consideração as práticas sociais dos sujeitos do campo, não vincula as questões inerentes à sua realidade, não se ancora na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, como preveem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 2002). Esse embate ocorre porque, como aponta Giroux (2013, p. 84), “moldada na intersecção entre a reprodução social e cultural, por um lado, e nas

³⁹ O site do Portal do Governo do Estado de Rondônia (<http://www.rondonia.ro.gov.br/2015/09/81725/>), em 17 de setembro de 2015, afirma que “quarenta professores da primeira turma estão em treinamento, e ainda neste semestre estarão aptos a iniciar suas atividades dentro dessa *modernidade educacional* que alcançará escolas do município de Porto Velho e de diversas regiões isoladas no estado” (grifo meu).

rupturas produzidas através de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras, por outro, a educação é um local de luta e contestação contínuas”.

O que se depreende do que está sendo feito é que o Estado, com sua lógica excludente, prevê com isso uma economia com a folha de pagamento dos professores, sendo mais uma estratégia política para a desvalorização desses profissionais. Esses foram e continuam sendo fantasmas e pesadelos que perturbam nosso universo pedagógico (ARROYO, 2013a). Educação encarada como terra vadia, políticas de remendo (ARROYO, 2013b).

As novas tecnologias poderão transmitir conhecimentos, competências, informações com maior rapidez e eficiência que o professor, porém um vídeo, uma parábólica, um computador... não darão conta do papel socializador da escola, do encontro de gerações, da intersubjetividade, do aprendizado humano que se deu sempre no convívio direto de pessoas, nas linguagens e nas ferramentas da cultura, nos gestos, nos símbolos e nas comemorações. (ARROYO, 2013b, p. 168).

A nota dos movimentos sociais afirma que o poder público estadual parece esquecer que há um problema grave de acesso à internet nas cidades do estado e questiona: como seria o acesso em escolas incrustadas em finais de rodovias vicinais, distantes até 150 quilômetros das cidades? O Projeto, pois, desconsidera as constantes falhas na telecomunicação do estado, a quebra e o tempo de reposição de equipamentos públicos, bem como a falta de energia⁴⁰ que atinge atualmente várias escolas do campo. Mesmo com esses problemas, entendo que algumas famílias poderão ver esse projeto como uma boa alternativa, pois pelo menos os filhos estarão matriculados.

Essa e outras propostas pedagógicas formuladas pelo Estado mostram que o poder público continua ignorando, inclusive, os preceitos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2013), que afirmam que a escola da Educação Básica é uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do país. Talvez isso seja porque a escola, principalmente nos campos de Rondônia, continue sendo um dos últimos sonhos desfeitos para as famílias de trabalhadores empobrecidos (ARROYO, 2014), que apesar das dificuldades continuam em coletivos populares conseguindo alguns avanços em nível de Brasil. Considero significativa a mudança na LDBEN/9394/96, que em seu artigo 28, trata da oferta de Educação Básica para a população camponesa, tendo sido alterado recentemente pela pressão desses coletivos e educadores com

40 O problema não se resume a ficar sem energia por um determinado tempo, mas inclui não ter energia elétrica na escola, como mostra o trabalho de Fernandes e Nicolielo, publicado em 2012 na *Revista Nova Escola*. A autora afirma que 85% das escolas rurais no Brasil não têm energia elétrica.

a Lei 12.960/2014, fazendo constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo. Isso se torna expressivo se observarmos que em Rondônia, de 2000 a 2011, foram fechados 70,14 % de suas escolas rurais (FERNANDES & NICOLIELO, 2012). Nesse processo de homogeneização dos jovens do campo, a identidade como uma construção social tem como referência o urbano, como afirma Moreira (2011), um “nós”, os que “ficam dentro”, fechando a porta para “eles”, os agricultores, os que “ficam de fora”.

Trazendo o enfoque para mais perto do local deste trabalho, aponto que o município de Ji-Paraná, apesar de ser o segundo mais populoso do estado de Rondônia, tem, em relação ao percentual de habitantes, uma concentração bem menor no campo do que a grande maioria dos outros 51 municípios. O solo impróprio para o plantio de lavouras anuais, como já disse, contribui para que a agricultura não seja a base de sua economia, como se observa a partir do Censo do IBGE (2010), que aponta os serviços respondendo por 70%, as pequenas indústrias por 21,4% e a agricultura com apenas 8,6%. Apesar de ter apenas 10% dos habitantes residindo no meio rural (CENSO DO IBGE, 2010), isso não significa que esses quase 13.000 sujeitos não precisem acessar a educação como um direito humano. Mostrar essa realidade torna-se necessário, a meu ver, em função de que os agricultores, ao longo da história da educação brasileira, e como observamos agora em Ji-Paraná, não tiveram acesso ao latifúndio do saber, como afirma Arroyo (2013a).

Os agricultores de Ji-Paraná, distribuídos ao longo dos seus 6.896.782 km², têm acesso a 10 escolas de nível de Ensino Fundamental (IDE, 2014), chamadas polos (municipais), onde, por meio do transporte escolar, se concentram alunos de comunidades do entorno e até mesmo mais distantes. Segundo Miranda (2014), o estado de Rondônia não oferece mais Ensino Fundamental no campo, que foi totalmente municipalizado. Somente o Ensino Médio continua sob a sua responsabilidade. Contudo, como se observa pelos números dos Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) de 2014 em relação às taxas de rendimento, as escolas de Ji-Paraná parecem não conseguir mobilizar os alunos do campo para o ensino que vem ministrando. Não lhes interessa talvez porque, ao mesmo tempo em que se pretende garantir direitos a esses jovens mediante políticas públicas, esses mesmos direitos são regulados a partir de uma lógica adultocêntrica (FÉLIX, 2012). Só a título de exemplo, no 7º ano do Ensino Fundamental em 2012, na rede municipal de ensino, a taxa de reprovação nas escolas rurais foi de 14 % (IDE, 2014), num aumento considerável, já que em 2008 tinha sido de 10%. Enquanto isso, nas escolas urbanas, em 2008, a taxa de reprovação foi de 0%; em 2012, o percentual de reprovação nem sequer aparece nesse importante documento do MEC.

Em nível médio⁴¹, na rede estadual de ensino, no 2º ano em 2012, a taxa de reprovação nas escolas urbanas foi de 17,4% e nas escolas rurais foi de 25% (IDE, 2014). Seriam os alunos do campo menos capazes do que os citadinos para aprender? Ou o ensino seria descolado das identidades/diferenças dos agricultores, que não veem na escola utilidade para as práticas sociais que encampam e que os constituem? Ribeiro (2012) explica o problema desse baixo rendimento:

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Posso afirmar, a partir do que foi descrito, que a Educação do Campo em Rondônia 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). Reincidente, a cada ano, políticas supletivas, compensatórias, que não raras vezes têm estigmatizado o agricultor e o seu trabalho, fazendo com que os jovens tencionem logo cedo migrar sem qualificação para as cidades, assim contribuindo para o enchimento das periferias, aumentando a pobreza coletiva e sendo, ainda, conforme Arroyo (2013a), vistos como sujeitos dos seus próprios fracassos, incultos, preguiçosos e atrasados.

Nesse cenário, aparece a Pedagogia da Alternância, que, para iniciar a problematização das identidades e diferenças ali produzidas, podemos caracterizar 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,

⁴¹ Dados do IDE (2014) mostram que, no município de Ji-Paraná, a rede estadual de ensino conta apenas com três escolas rurais de nível médio. Este pequeno número de escolas, segundo Miranda (2014), deve-se ao fato de que, na imensa maioria dos municípios de Rondônia, o Ensino Médio é oferecido nas escolas urbanas.

profissional e escolar) que possuem suas especificidades e sua lógica própria em termos de finalidades, objetivos, referentes, conhecimentos, saberes [...]".

Ao tencionar compreender como a Pedagogia da Alternância tem produzido identidades e diferenças, preciso mostrar de que modo essa proposta educativa foi se afirmando como uma alternativa de escolarização para os jovens do campo do interior de Rondônia, fundada na ideia de o aluno ser educado a partir de dois tempos distintos, mas complementares. Um é chamado de tempo-escola, que não pode “ser visto”, como afirma Pineau (2003), como o polo positivo (protótipo do conhecimento intelectual); o outro é o tempo-comunidade, que, segundo o autor, não pode ser visto como negativo (reduzido à categoria confusa de educação informal). Essa proposta, cuja gestão está a cargo dos agricultores, não tem a sua história escrita de forma sistematizada, como a história “oficial” do movimento, por isso, quem se aventura a investigar ou descrever essa Pedagogia conta a história a partir de alguns episódios com os quais conviveu ou de dados conseguidos junto à Associação Estadual das Escolas Família Agrícola de Rondônia (AEFARO) ou em cada CEFFA.

No próximo subcapítulo, descreverei brevemente essa história, como já disse, amalgamada com a minha história. Conforme Arroyo (2013b, p. 32), “o caminho para saber quem somos, que reconhecimento social temos, é olhar para o reconhecimento social da infância, adolescência e juventude com que trabalhamos”. Partir, portanto, de nós mesmos, de nossas experiências e práticas culturais, pode ser um bom começo. No entanto, como “[...] as identidades são construídas em momentos particulares no tempo” (WOODWARD, 2012, p. 39), outros sujeitos foram constituídos por essa prática pedagógica de outra forma, em outros tempos-espacos; consequentemente, veem-na de maneira diferente da que passo a descrever.

2.2 A Pedagogia da Alternância em Rondônia: os agricultores ensaiando outra pedagogia

Como já mencionei, a Pedagogia da Alternância em Rondônia não tem uma história “oficial”, mas há alguns momentos que podem ser caracterizados como importantes no entendimento de como esse movimento, nascido dos coletivos populares ligados à Igreja Católica, foi se estruturando como instituição de ensino reconhecida pela população, como uma prática pedagógica do campo em que os alunos, em regime de alternância, estudam e trabalham. Como participei ativamente dos momentos que considero decisivos na afirmação dessa Pedagogia no estado, tenciono descrevê-la e, para isso, recorro à minha memória, tendo

o cuidado, como afirma Candau (2011, p. 33), de pensar que “as lembranças manifestadas não se confundem com as lembranças tais como são conservadas [...], e são apenas a expressão parcial entre tantas outras possíveis”.

A Formação em Alternância não é uma invenção nossa. Sua gênese não está nos coletivos populares deste país. Aqui, antes de apontar sua proveniência, gostaria de mostrar alguns números que talvez deem uma dimensão de sua importância como instituição, nascida 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. Esse modelo feito para a cidade e levado para o campo não vem ao encontro das necessidades dos agricultores e ignora suas práticas culturais, bem como a forma como têm enfrentado expulsões-migrações-remoções (ARROYO 2013a). Ou seja, a Pedagogia da Alternância vem para tentar 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 mesmidade. Arroyo (2013a, p. 138) contribui para esta discussão, dizendo que

Há coletivos que não são reconhecidos como atores, apenas como beneficiados agradecidos ou mal-agradecidos de uma história cultural, pedagógica, política, econômica, construída e conduzida pelos grupos hegemônicos detentores de poder, da terra, da riqueza ou do conhecimento e da ciência e da cultura. Há uma ausência seletiva de sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias, dos trabalhadores.

Dados do IX Congresso Mundial da AIMFR⁴² (2010)⁴³ mostram que em 2010 havia no Brasil 263 CEFFAs, um total de 74.000 famílias envolvidas, 23.254 pessoas em formação e 51.550 egressos⁴⁴. Trazer esses números não significa que são esses sujeitos partícipes do movimento que me interessam, mas seus processos identitários a partir das práticas dessa Pedagogia da cooperação, da partilha (GIMONET, 2007). Nesse sentido, mesmo sabendo que os sujeitos não são constituídos da mesma forma em todos os CEFFAs, acredito que este trabalho contribuirá para que os responsáveis por alavancar a Formação em Alternância no Brasil, principalmente os coordenadores pedagógicos, que devem trabalhar junto aos

⁴² Associação Internationale des Maisons Familiales Rurales, criada em 1975, num Congresso das Maisons Familiales Rurales (MFR) em Dakar – Senegal. A AIMFR tem como um dos seus objetivos fomentar e promover o desenvolvimento dos CEFFAs no mundo (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010).

⁴³ Congresso realizado de 22 a 24 de setembro de 2010 em Lima, Peru, sob o título Educação em Alternância para o Desenvolvimento Rural.

⁴⁴Estes números estão sendo mostrados, mesmo estando desatualizado o número de CEFFAs, como evidencio na parte intitulada *À Guisa de Conclusão* deste trabalho, porque foi onde encontrei o número de famílias envolvidas, o número de sujeitos em formação e de egressos que, apesar de histórias e experiências únicas, sofrem os efeitos de uma pedagogia que tem contornos administrativos e pedagógicos que guardam algumas similitudes na produção dos sujeitos.

monitores uma proposta educativa que ainda está se constituindo, compreendam que identidades e diferenças de jovens do campo têm sido produzidas e negociadas no espaço educativo fundado na Form em Alternância. Penso ainda que este trabalho conseguirá provocar um estranhamento na forma de se olhar a prática dos CEFFAs, visto serem as identidades hoje fluídas, dinâmicas, contingentes, diversas e cambiantes (WOODWARD, 2012).

Voltando aos elementos que engendraram a Pedagogia da Alternância, encontro em García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010) que essa proposta educativa surge em Lauzun, França, em 1935, sob o nome de Maisons Familiales Rurales (MFR). Segundo os autores, a criação da Pedagogia da Alternância, que envolve agricultores, pequenos empresários, dirigentes sindicais e sacerdotes, dentre outros, não é obra do acaso, tampouco uma decisão de poderes políticos.

[...] foi a concretização de longas reflexões e múltiplos debates no meio camponês francês desde os anos 20 do século XX, assim como, de um “período de provas” de dois anos na pequena aldeia de Sérgiac-Péboudou. A influência de um sacerdote rural – o Padre Granereau – de uma organização agrícola – o Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR) – e de alguns pais de adolescentes dedicados à agricultura e comprometidos em movimentos sindicais, liderados por Jean Peyrat, primeiro Presidente de uma MFR da história, foram decisivas. (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 22).

A proposta pedagógica em que se estrutura essa nova ideia de educação camponesa não estava nas tendências pedagógicas até então conhecidas. Precisava ser escrita. Contudo, “os fundadores das primeiras MFR não tinham nenhum passado institucional e pedagógico do tipo de escola que iam criar, já que este não existia” (GIMONET, 2007, p. 21). Para construir uma proposta pedagógica, o ensino tradicional, de acordo com Gimonet (2007), serviu de referência para os religiosos e leigos responsáveis pela sistematização da ação educativa que estava se iniciando, mas logo o coletivo social envolvido nessa empreitada percebeu sua inaptidão, termo usado por Gimonet (2007) para mostrar que o ensino conhecido como tradicional não auxiliava na formulação pedagógica da “nova pedagogia”. Começa, então, um amplo movimento, que envolve as experiências da prática cotidiana em diálogo com metodologias e conhecimentos tidos como científicos, a partir de organizações didáticas que vão se estruturando na experimentação. “Elabora-se assim uma pedagogia da relação, do encontro [...] da formação em alternância em toda a sua complexidade” (GIMONET, 2007, p. 22).

O coletivo social francês, ligado à pequena agricultura para construção de uma proposta educativa que viesse ao encontro de suas necessidades, buscou apoio em outros grupos organizados, como o movimento de ação social Le Sillon, de Marc Sangnier, e no pensamento do filósofo personalista Emmanuel Mounier, além de contar com a metodologia do “Ver – Julgar – Agir”, do movimento de educação popular da Juventude Agrícola Católica (JAC) (GIMONET, 2007). Considerando-se que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e que, nesse sentido, são práticas de significação (HALL, 1997), a Pedagogia da Alternância vai se afirmando enquanto forja novos sujeitos para o campo com base em alguns princípios, como “[...] a responsabilidade e o compromisso das famílias, a pedagogia apropriada ao meio e uma formação integral capaz de contribuir ao desenvolvimento local e de possibilitar a participação ativa de todos ao seu redor” (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 27).

Nesse projeto inovador para o campo, os sujeitos vão sendo posicionados, cada qual, de acordo com o nível de afetação. Como explica Nosella (2014, p. 45), “a história de uma ideia é também a história de um homem e, de certa forma, é também a história da época e dos problemas vividos por ele”. Problemas esses que também afetavam os agricultores de outros países, tanto da Europa quanto da África e da América: para escolarizar os filhos, os agricultores deveriam migrar com eles para os centros urbanos ou mandá-los sozinhos para viver essa nova realidade, que lhes era estranha. Isso acontece, como se pode ver em Arroyo (2013a), porque, a esses sujeitos, as políticas educacionais não têm dado visibilidade. Ainda,

Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado [...]. (ARROYO, 2013a, p. 14).

Em função dos resultados e da aceitabilidade da Pedagogia da Alternância na França, houve um esforço para expandir sempre mais a nova experiência educacional, permanecendo “[...] sempre fiel ao princípio fundamental da alternância: estudo-realidade territorial-profissão” (NOSELLA, 2014, p. 54). Fora da França, foi na Itália a primeira experiência das escolas em alternância, onde a Maison Familiale passou a chamar-se Scuola della Famiglia Rurale, abreviando, *scuola-famiglia* (NOSELLA, 2014). Posteriormente, em alguns países da África, principalmente no Senegal, a experiência educativa em alternância foi implantada, mas, devido ao fato de as características sociais, políticas e econômicas da região serem diferentes da europeia, não logrou êxito. Nosella (2014) explica que havia um modelo de

família diferente, não centrado em pai-mãe-filhos, mas uma família patriarcal imensa; escolarização primária quase inexistente; os jovens que haviam frequentado algum tipo de escola não demonstravam interesse pela terra; e a agricultura utilizava técnicas mais primárias do que as utilizadas na Europa. Por isso, a primeira tentativa de imitar o modelo francês foi um fracasso. No entanto, à medida que o trabalho passou a ser conhecido, e com a adoção de minicursos centrados em um só assunto de interesse da comunidade, a experiência da Formação em Alternância foi se afirmando em algumas áreas rurais da África. Para Nosella (2014, p. 60),

Os primeiros minicursos foram respostas imediatas aos problemas concretos levantados. Devagar, ia surgindo, porém, junto aos alunos, um programa que precisava de minicursos em série. Alcançou-se um ritmo de duas ou três sessões mensais. Praticamente, estava-se formando uma estrutura sistemática de Escola-Família, através de uma ação assistemática de extensão.

No continente americano, a Formação em Alternância foi implantada no final da década de 1960 no Brasil e na Argentina e, na década de 1980, em países como Venezuela, México, Nicarágua, Equador, Uruguai e Chile. Apesar da importância de se discutir essa proposta educativa em qualquer lugar em que essa experiência esteja forjando sujeitos do campo, o interesse deste trabalho é na Pedagogia da Alternância em Rondônia, que tem na experiência do Espírito Santo seu ponto de partida. A despeito de realidades distintas, os agricultores dos dois estados conviviam com problemas semelhantes, fruto do descaso do poder público para com a educação dos seus filhos. Observa-se, como afirma Woodward (2012), que os processos históricos que aparentemente sustentavam a fixação de certas identidades entraram em colapso e novas identidades começaram a ser forjadas, principalmente a partir da contestação das políticas que, quando existiam, eram supletivas.

O início da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo, segundo Nosella (2014), deve-se ao interesse do sacerdote jesuíta italiano Humberto Pietrogrande, que em suas andanças tinha ficado impressionado com a situação socioeconômica do camponês capixaba, em sua grande maioria, descendente de imigrantes italianos e alemães. Assim, segundo Nosella (2014), entre 1964 e 1965, por iniciativa desse religioso, projetou-se a fundação de um movimento “ítalo-brasileiro” para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do estado do Espírito Santo, o que resultou numa entidade jurídica chamada Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES), que possibilitava a assinatura de convênios e arrecadação de recursos para dar início à Formação em Alternância no Brasil. “A criação desta entidade foi condição determinante na sustentação do

processo de implantação das experiências de formação em alternância no modelo das Maisons Familiales, que, no Espírito Santo, a exemplo das experiências italianas, foram denominadas Escolas-Família Agrícola (EFAs)” (SILVA, 2003, p. 68).

Em 1968, segundo Silva (2003), foi criado o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), entidade jurídica de promoção social voltada para a implementação e coordenação de ações na área de educação, saúde e ação comunitária na zona rural daquele estado. “No dia 9 de março de 1969, portanto, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos” (NOSELLA, 2014, p. 66). Estava, dessa forma, implantada no Brasil uma nova possibilidade de ressignificação dos sujeitos do campo, a partir de uma nova proposta curricular, voltada para os interesses de quem nele mora e trabalha. Assim, mesmo sob o olhar desconfiado das famílias, como constatei em visita às comunidades rurais do interior de Rondônia quando do início das discussões sobre como a família deveria participar, esse novo modelo de escola foi se afirmando, constituindo, por intermédio dessa outra pedagogia, outros sujeitos, criando e colocando em movimento outros significados. O currículo, como evidencia Silva (2013), é um território contestado: “na medida em que os significados expressos na representação não são fixos e estáveis, mas flutuantes e indeterminados, o currículo pode se transformar numa luta de representação na qual eles podem ser redefinidos, questionados, contestados” (SILVA, 2013, p. 195).

Talvez por ter se tornado a Pedagogia da Alternância um instrumento de novas representações dos agricultores, possibilitando a produção de novas identidades, nos anos seguintes, além da abertura de novas EFAs no Espírito Santo, outros estados, como Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Amapá, Goiás, Minas Gerais e Rondônia, criaram EFAs em suas zonas rurais. Isso vem ao encontro das ideias de Simon (2013, p. 65), que diz “[...] que não temos que esperar por reformas institucionais ou estatais para colocar em ação nossos esforços locais”. Essa expansão do movimento requereu uma forma de defesa dos princípios da Pedagogia da Alternância, o que resultou na criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

Com a expansão das Escolas-Família para outras regiões, surgiu a necessidade de maior articulação e união das entidades mantenedoras na resolução de seus problemas, buscando assim superar o isolamento e fortalecer a proposta de formação em alternância no Brasil. Assim, por ocasião da primeira Assembléia Geral das EFAs do Brasil, realizada em março de 1982, foi criada a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB). (SILVA, 2003, p. 70).

A discussão sobre a possibilidade da implantação da Pedagogia da Alternância em Rondônia nasce a partir da iniciativa de lideranças eclesiás, famílias de grupos de agricultores, Sindicatos de Trabalhadores Rurais dos municípios onde já se iniciavam as discussões visando a divulgar a iniciativa, Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Diocese de Ji-Paraná e, principalmente, do trabalho do Padre italiano comboniano José Simionato (padre Zezinho), que chegou a Rondônia na década de 1970, depois de quase duas décadas no Espírito Santo, onde trabalhou com a Pedagogia da Alternância. Esse líder religioso, que teve uma atuação fundamental na implantação desse movimento em Rondônia, destacou-se pela atuação junto aos agricultores, com a participação efetiva na criação de sindicatos rurais, cooperativas de produção, CEBs e EFAs. O padre Simionato deixou claro, desde o começo, a importância da participação das famílias do campo na construção de suas escolas. Incentivou, no início da década de 1980, a visita de um grupo de agricultores de sua Paróquia em Cacoal para conhecer a experiência do Espírito Santo de Formação em Alternância.

Como se observa, a luta pela implantação da Pedagogia da Alternância em Rondônia não pode ser vista somente sob a ótica educacional. Mesmo, como afirma McRobbie (2013), com a incompletude, a fragmentação e as pluralidades das emergentes identidades, como ocorre hoje com os agricultores, que agora buscam um novo jeito de educar os filhos, essas identidades que afloram colocam como desafio novas formas de mobilização. Os agricultores percebem que, mediante os movimentos sociais, como afirma Arroyo (2014, p. 37), podem mostrar-se “[...] presentes, existentes, reagindo a seu silenciamento e ocultamento. Reagindo às formas de ser pensados e tratados, de ser subordinados nas relações de poder, dominação”. Os agricultores, ao organizarem-se em torno de uma educação vista como emancipadora para os seus filhos, não a descolam de outras lutas, como por terra, saúde, estradas, preços dos produtos, enfim, por um desenvolvimento social mais amplo que lhes permita viver com dignidade, já que o contexto social em que essa experiência se estrutura “[...] é uma sociedade subdesenvolvida, de uma estrutura agrária pela maior parte minifundiária e de uma economia voltada para a subsistência familiar [...]”, nas palavras de Nosella (2013, p. 78). Essa luta nasce, como se pode ver em Arroyo (2014, p. 290), porque durante décadas os coletivos populares “[...] foram mantidos à margem dos direitos mais básicos, sociais, políticos. Ensinaram-lhes a esperar dos donos do poder, do Estado, políticas e programas que suprissem suas carências e garantissem alguns dos seus direitos mais elementares”.

Como pude acompanhar, muitos agricultores do interior de Rondônia envolvidos em movimentos sociais, que se caracterizam como “[...] ações coletivas com um determinado

propósito cujo resultado, tanto em caso de sucesso ou fracasso, transforma os valores e instituições da sociedade” (CASTELLS, 2001, p. 20), principalmente ligados à Igreja Católica, por meio da Diocese de Ji-Paraná, aprenderam a não ficar esperando políticas compensatórias, supletivas, que lhes impõem a condição de mendigos sociais, sujeitos periféricos. Aprenderam, pela luta, a mudar suas autoidentidades (ARROYO, 2014). Tornaram-se um problema para o Estado. Não querem saber mais de “presentes”, de mimos profiláticos. Como explicita Arroyo (2014, p. 294),

Não se aceitam carentes à espera de políticas supletivas de carências. Não se aceitam destinatários agradecidos, passivos de políticas, mas sujeitos políticos e de políticas. Não se aceitam à margem de instituições do Estado onde se formulam, implementam, analisam e avaliam as políticas públicas, mas pressionam por estar presentes, ativos, críticos, proponentes de políticas nas instituições do Estado. Sobretudo, não aceitam ser pensados como problema, e as políticas e o Estado como a solução.

Para trabalhar essa Pedagogia junto aos agricultores, meu irmão mais novo, por seu envolvimento em coletivos populares, a maioria ligados à Paróquia de Ouro Preto do Oeste, foi em 1989 convidado pelo Padre Zezinho a participar de um grupo de jovens, filhos de agricultores do curso de Formação de Monitores no Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), criado em abril de 1968, como já disse, com o objetivo de promover o homem por meio da melhoria de vida no campo⁴⁵. O MEPES, além de responsável pela criação e manutenção de EFAs naquele estado, criou em 1971 o Centro de Formação e Reflexão de Monitores em Anchieta, mudando depois para Piúma, cidade vizinha, objetivando formar monitores dentro dos princípios filosóficos e pedagógicos entendidos como necessários na formação do jovem camponês do estado. Para Nosella (2014), o sentido do Centro de Formação e Reflexão para o MEPES era, além de nacionalizar a experiência, ser uma tentativa de mediação entre a promoção do homem do campo capixaba e a Escola Família Agrícola como um instrumento técnico de aplicação dessa iniciativa.

Em 1990, já chegando aos 30 anos e tendo terminado o Ensino Médio havia 13 anos, fui convidado também para fazer o curso do Centro de Formação e Reflexão do MEPES e não relutei em aceitar. A situação em que vivia na agricultura era insustentável: muito trabalho, nenhuma melhoria nas condições de vida. Pior, sem perspectivas. Para minha família, nossa situação parecia determinada. Nós éramos pobres, e isso não era nenhuma desonra. O bonito – se é que havia alguma beleza nisso – era ganhar a vida dignamente.

⁴⁵<http://www.mepes.org.br/quem-somos/mainmenu-historico>.

Nesse panorama desalentador, qualquer probabilidade de mudança enchia-me de esperança. Assim, fui para Piúma, no Espírito Santo, onde, de março a dezembro de 1990, fiz o chamado Curso Livre de Habilitação Profissional, com uma carga horária de 340 horas, formando-me monitor para o exercício docente nas escolas recém-criadas. O curso, organizado nos moldes pedagógicos das EFAs (tempo-escola e tempo-comunidade), era composto de um eixo de Formação Básica, Complementar, Interdisciplinar e de Formação Pedagógica para a Formação em Alternância⁴⁶. Além dos componentes curriculares inerentes à maioria dos cursos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior, o curso incluía: Filosofia e Estrutura do MEPES, Didática e Pedagogia da EFA, Viagem de Estudo, Estágio na EFA, Estágio na Família Rural, Estágio Sociopedagógico, Colocação em Comum dos Estágios. Em cada etapa, era feito um relatório, que viria a integrar o trabalho final (monográfico), socializado no Centro de Formação e Reflexão, depois apresentado em Rondônia aos líderes religiosos da Diocese de Ji-Paraná, que viriam compor a diretoria da Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (AEFARO), criada por sua iniciativa um ano depois.

A finalidade da formação feita no Centro de Formação e Reflexão do MEPES por mim, meu irmão e outra dezena de jovens era ser monitor nas EFAs que estavam em processo de implantação nos municípios de Vale do Paraíso, Ji-Paraná e Novo Horizonte do Oeste, cujas atividades iniciaram em 1990, 1991 e 1992, respectivamente. A EFA do município de Cacoal já funcionava desde 1989, tendo os seus monitores feito a formação no MEPES em 1988. Eu, meu irmão e alguns colegas, também participantes de movimentos sociais em Ouro Preto do Oeste, fomos enviados ao MEPES para sermos monitores da EFA do Vale do Paraíso, na época chamada de EFA de Ouro Preto do Oeste, pois Vale do Paraíso ainda era distrito, emancipando-se em 1993. No *site* do próprio MEPES⁴⁷, encontro as razões para este empreendimento formativo:

Desde a sua criação, o Centro de Formação e Reflexão traz em sua trajetória uma vasta experiência de intercâmbio e formação de pessoas para atuarem em diferentes instituições que se preocupam com o/a homem/mulher do campo e com a educação popular. Daí a sua abrangência e importância na construção de parcerias e na diversidade de atores na Formação, tais como: educadores/monitores, famílias, lideranças de associações e outros. Emprega a já clássica metodologia Ação - Reflexão e Ação Transformadora, tendo como objetivo a formação da consciência crítica, da luta pela conquista da plena cidadania e na busca da transformação da realidade em que está inserido.

⁴⁶ Esta divisão não aparece no Certificado do curso. Estou inferindo isso a partir das Atividades descritas no Histórico Escolar que obtive em dezembro de 1990 no Centro de Formação e Reflexão de Monitores do MEPES.

⁴⁷ <http://www.mepes.org.br/index.php/nosso-trabalho/educacao/centro-de-formacao-e-reflexao>.

Para que houvesse o conhecimento por parte das famílias sobre como participar da Pedagogia da Alternância em Rondônia, os padres combonianos, principalmente o Padre Simionato, que se tornou o responsável pela articulação da proposta pedagógica das EFAs junto às CEBs, nas visitas que faziam às famílias, falavam da proposta pedagógica da escola e da diferença entre essa proposta e a das escolas até então conhecidas pelos agricultores. Falavam da necessidade da assunção por parte das famílias da educação de seus filhos, já que na vida dos CEFFAs a associação é a instância que envolve todos os sujeitos; os filhos, ao passarem um período na escola e outro na família, tanto contribuiriam para o desenvolvimento técnico da propriedade, quanto aprenderiam a problematizar as questões que envolvem o agricultor esquecido pelo poder público em comunidades distantes da cidade. A ideia era que os agricultores percebessem que a Pedagogia da Alternância não era monopólio da igreja, do sindicato, do poder público, mas um empreendimento coletivo que, como afirmam Puig-Calvó e Gimonet (2013, p. 59), “[...] facilita a integração e a participação do aluno em sua família e comunidade, sem desbloquear o desenvolvimento normal e a conquista dos espaços de autonomia que o jovem vai construindo”. Conforme acreditam os autores, isso permite ao jovem crescer para entrar no mundo dos adultos de forma autônoma, a fim de construir sua própria identidade.

Os religiosos procuravam sensibilizar/convencer os agricultores para a participação e envolvimento na construção da estrutura física das escolas e, em especial, para que começassem a se envolver com o projeto de uma escola que poderia romper com a ideia de que as condições de vida do agricultor são determinadas *a priori*. Suas/nossas identidades são constantemente criadas e recriadas (SILVA, 2012), forjadas a partir do momento histórico e das práticas vividas, experienciadas. Muitos ouviam, achavam interessante, mas poucos se mobilizavam para o projeto. Gimonet (2007, p. 153) contribui no entendimento dessa questão quando afirma que “compreender a Pedagogia da Alternância supõe, em muitos casos, uma pequena (ou uma grande) revolução das mentalidades e dos espíritos”. Essa insistência dos párocos da Diocese encontrou eco principalmente junto àqueles que já participavam de outros movimentos e que pareciam saber que “as ideias só se tornam efetivas se, no final, elas se juntarem a uma constelação particular de forças sociais” (HALL, 2013, p. 320).

Os recursos para a estruturação das escolas, os religiosos buscavam garantir junto a organizações, sobretudo italianas e belgas, que prestavam assistência a grupos organizados em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil. Segundo Silva (2003, p. 67), a criação da Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES) “[...]

viabilizou, através da celebração e convênios de apoio econômico, técnico e cultural, a arrecadação na Itália de recursos para o financiamento das despesas com o movimento de implantação das EFAs no Brasil". Portanto, enquanto os padres buscavam as parcerias nas comunidades para a construção em regime de mutirão do projeto EFAs em Rondônia e viabilizavam seu funcionamento pela participação comunitária, alguns agricultores – entre eles, eu – faziam a formação no MEPES para a implicação institucional e profissional. Para meu irmão e eu, era uma oportunidade ímpar, mesmo que a condição de vida tenha condicionado nossas escolhas e que tenhamos escolhido a profissão possível (ARROYO, 2013b). Assim, sentia-me animado, vislumbrando um futuro menos incerto, com as novas identidades que iam sendo forjadas, dadas as novas práticas sociais propiciadas pela nova tecnologia cultural (SIMON, 2013) com a qual me envolvia. Cabe ressaltar que, ao chamar a Pedagogia da Alternância de tecnologia cultural, reporto-me a Simon (2013), que, falando sobre as escolas como tecnologias político-culturais, diz:

[...] é o 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 são contestados ou preservados. São essas práticas que eu chamo de “tecnologias culturais” [...]. (SIMON, 2013, p. 67).

Lembro-me de que, quando recebi e aceitei o convite, não tinha a menor ideia do que significava ser monitor, do que era uma EFA, do que era a Pedagogia da Alternância – e talvez ainda não saiba –, mas isso não importava. Concordo com Arroyo (2013, p. 128b) quando afirma que, “para as filhas [e filhos] de trabalhadores, subempregados, o magistério é um dos poucos horizontes possíveis”. Apesar da militância em movimentos sociais, não foi o altruísmo pró-camponês que me fez aceitar o convite; o que eu queria mesmo era sair da roça, onde eu me via sem nenhuma perspectiva de uma vida digna. Numa situação como essa, “qualquer oportunidade que não for aproveitada aqui e agora é uma oportunidade perdida; não a aproveitar é assim imperdoável e não há desculpa fácil para isso, e nem justificativa” (BAUMAN, 2001, p. 187). Sei que o autor está se referindo à felicidade futura, mas minha felicidade, nesse caso, estava ligada à saída da condição de pobreza extrema na qual me encontrava.

Estudando no MEPES durante quase um ano, vivi duas fases totalmente distintas. A primeira, vou chamar de *teórica*, quando, por meio de aulas expositivas, leituras e discussões, aprendia com professores, tanto do Centro de Formação e Reflexão quanto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), um pouco de Sociologia, Filosofia, Psicologia, Política, Português, Matemática, História e, principalmente, os princípios filosóficos e os instrumentos

metodológicos da Pedagogia da Alternância, ainda mais por ter o Centro de Formação e Reflexão uma biblioteca excelente para os parâmetros que conheço, inclusive hoje, em universidades de Rondônia. A segunda parte, *prática*, foi quando nos últimos meses tive de deslocar-me para as EFAs do Espírito Santos para fazer os Estágios, ou seja, confrontar aquilo que tinha aprendido sobre a Pedagogia da Alternância e o que era feito no cotidiano dessa experiência educativa. Era como se fosse um ensaio para o que iria fazer nas EFAs de Rondônia. Esse deslocamento de um espaço marcado por leituras e discussões para a Alternância em ação evidenciou a fragilidade com que me apropriava dos princípios filosóficos e didático-pedagógicos para a prática docente, pois havia um conflito entre o que estudava nas aulas no Centro de Formação, a realidade educativa das EFAs e minhas experiências anteriores com o processo de ensino.

Esse processo formativo apresentou uma torção considerável entre o aprendido e o agora vivido, especialmente quando, ao ser desafiado pelos monitores a preparar e ministrar aulas nos estágios, ressuscitava o professor de saberes absolutos, detentor do conhecimento que os alunos deveriam aprender. Para Arroyo (2014, p. 91), “essa ignorância da diversidade de processos de formação/humanização, de entender o real e de entender-nos leva a uma monopedagogia empobrecedora, imposta a toda criança, adolescente, jovem ou adulto”. Essa é uma tradição de anti-intelectualismo (GIROUX, 2014) que marca como temos nos constituído como professores/monitores por processos formativos pelos quais temos passado. Silva (2012) chama atenção para o fato de que há uma imposição das identidades, já que elas não convivem em harmonia. A identidade aprendida de professor agora disputava espaço com a de monitor. Em situações concretas em salas de aula, a velha identidade tendia sempre a prevalecer. Isso vem ao encontro das ideias de Woodward (2012, p. 11), para quem “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”.

Talvez uma das coisas que tenham dificultado o entendimento de que na Pedagogia da Alternância o ensinar não se dava pelos rituais aprendidos de docência, mas como “[...] fruto de reflexão, da análise, da observação conjunta do jovem com sua família em seu meio” (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 62), tenha sido a presença de uma distância, nas próprias EFAs estagiadas, entre a estrutura pedagógica do Sistema de Alternância em nível teórico e a prática, que didaticamente, em grande parte, não conseguia “[...] uma organização temática das sequências de alternância como unidades de formação” (GIMONET, 2007, p. 31). Isso acabava dificultando que os instrumentos pedagógicos, que têm a incumbência de promover o diálogo entre o meio socioprofissional e a Escola, fossem

utilizados como elementos capazes de encadear o tempo-escola e o tempo-comunidade de forma satisfatória, ou como se aprendia no Centro de Formação e Reflexão de Monitores do MEPES.

Gostaria de abrir aqui um parêntese para assinalar que isso pode ocorrer. Como afirmam Puig-Calvó e Gimonet (2013), a partir de Malglaive (1979), há no trabalho dos CEFFAs um itinerário progressivo e em evolução de uma aplicação simples até modelos cada vez mais complexos, evidenciando, assim, três tipos de Alternância: a primeira é a Alternância justapositiva, que consiste em intercalar períodos diferentes entre as atividades e os diferentes lugares, bem como entre o trabalho e o estudo, sem nenhuma relação aparente entre eles; a segunda, chamada de Alternância associativa, consiste num modelo em que se associa a formação profissional com a formação geral, numa tentativa de articular em uma única formação as atividades teóricas e práticas; a terceira, chamada de Alternância real, tida como a verdadeira alternância, trata-se de uma identificação efetiva entre os meios de vida socioprofissionais, sem uma sucessão de momentos teóricos e/ou práticos (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013).

Penso que havia nessas Escolas uma preponderância da Alternância associativa, mas não uma conformidade, uma resignação por parte das equipes, pois nas reuniões discutiam possibilidades didático-pedagógicas características de Alternância. Porém, quando se tratava especificamente dos instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância, estes eram trabalhados quase como uma obrigatoriedade, não se atendo os monitores a uma feitura condizente com as finalidades do projeto, que, conforme Gimonet (2007, p. 28-29, grifos do autor), é, “[...] de um lado, a *formação integral* da pessoa, a *educação* e, de maneira concomitante, a *orientação* e a *inserção profissional*; de outro lado, a *contribuição ao desenvolvimento* do território onde está sendo implantado o CEFFA”. Parecia haver um desgaste, um desânimo por parte da grande maioria dos monitores para o exercício docente pautado por instrumentos pedagógicos mediadores, principalmente o Plano de Estudo, que considero o elo fundamental entre a realidade vivida pelo aluno e a Escola, permitindo o encadeamento entre o tempo-comunidade e o tempo-escola.

Dava para notar que havia também um desgaste por parte das famílias quanto à participação na pedagogia da EFA mediante a participação no Plano de Estudo, por entenderem que tinha se tornado repetitivo, principalmente se o aluno já tivesse tido um irmão na escola, fazendo com que os pais respondessem os mesmos tipos de perguntas e tivessem os mesmos níveis de participação. Em outro tipo de estágio, chamado familiar, em que vivíamos como futuros monitores a experiência de passar um período em uma família que tinha alunos

na EFA, ouvia as reclamações das famílias de que todo ano era a mesma coisa, que a Escola não era aquilo que eles esperavam ou não correspondia mais. Isso me deixava desorientado, pois em poucos meses estaria em Rondônia na condição de monitor, e uma coisa já sabia: não queria repetir a maioria das práticas docentes, que em muito não se coadunavam com a postulada para a Pedagogia da Alternância, mas essas diferenças pedagógicas foram fundamentais na produção de minha identidade docente. Hall (2011, p. 41) ajuda-me nessa questão ao afirmar que “tudo o que dizemos tem um ‘antes’ e um ‘depois’ – uma ‘margem’ na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inherentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)”. Portanto, o que me restava era tirar proveito do que tinha visto e vivido, sabendo que essas experiências me acompanhariam como monitor. Falo aqui de experiências não no sentido apenas de ter experimentado ou vivido situações didático-pedagógicas, mas experiência como aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e que, ao nos passar, nos forma e nos transforma, como diz Larrosa (2002).

No ano seguinte, já estava junto com uma equipe pouco experiente no exercício docente, trabalhando a Pedagogia da Alternância no CEFFA do Vale do Paraíso. Os primeiros grandes desafios foram de ordem pedagógica, pois administrativamente a Escola estava sob a responsabilidade da Diocese de Ji-Paraná, na figura do Padre José Simionato. Isso deveria ocorrer até que os agricultores assumissem o movimento. Pelo que víamos, não se achavam capazes, pois se diziam analfabetos, ignorantes. Conviviam com a ideia de uma escola que, se um dia frequentaram, não os reconheceu como sujeitos. Ao serem agora chamados para gerir sua Escola, a escola da família agrícola, os agricultores não se viam em condições. Para Arroyo (2014), isso se dá porque esse e outros coletivos populares foram produzidos como seres humanos Não Outros, o que “[...] é muito mais radical do que produzi-los como Outros marginais, excluídos, oprimidos, inconscientes” (ARROYO, 2014, p. 51).

Se um dos grandes problemas dos CEFFAs de Rondônia foi, desde a assunção pelos agricultores até os dias atuais, a questão financeira, na sua gênese, ou enquanto estavam sob a tutela da Igreja, isso pode ser considerado irrigório. Não havia ainda preocupação de ordem financeira, digo *ainda* porque, assim que os religiosos vão se afastando e os agricultores vão assumindo a Escola, as dificuldades de manutenção/sobrevivência vão se tornando, a cada ano, mais desafiadoras. Já não era tão simples buscar recursos no exterior, e o poder público de Rondônia tinha dificuldade em aceitar e propor projetos para uma proposta pedagógica que não estava sob a sua gestão e que, de alguma forma, mostrava que havia possibilidades de Outra pedagogia, de uma Educação do Campo que viesse ao encontro das necessidades dos

agricultores. Foi preciso que os agricultores mostrassem para o poder público como fazer isso. “Nessas ações coletivas por libertação/emancipação se produzem Outros Sujeitos políticos e de políticas. Pressionam o Estado por outro projeto de campo, de cidade, de sociedade” (ARROYO, 2014, p.15). Essa passagem da gestão dos líderes religiosos para os agricultores foi se consolidando com a criação de um Conselho Administrativo em cada EFA, que contava com representatividade de diversos segmentos envolvidos com os coletivos populares alijados de políticas públicas. A ideia era que, gradativamente, os agricultores assumissem esse Conselho, o qual, assim como a AEFARO, tinha a predominância eclesiástica em sua gênese.

Creio que o maior dos desafios vividos por praticamente todos os monitores no início do projeto em Alternância em Rondônia tenha sido a organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) – por isso disse acima que os desafios eram de ordem pedagógica. Com formações diferenciadas em nível médio, nenhum tendo cursado o Magistério, como elaborar o projeto para um Conselho Estadual de Educação (CEE/RO) que tinha dificuldade de fazer uma análise visando a dar um parecer por isso se constituir em novidade no estado? Mesmo sem o PPP, as turmas de alunos foram sendo constituídas nas e pelas comunidades e adentrando as EFAs. E agora, como transferi-los caso pedissem ou como certificá-los se não existiam como alunos de uma escola legalmente constituída? Como conseguir o Parecer de Autorização? Novamente, os religiosos da Diocese de Ji-Paraná deram a contribuição decisiva, orientando e intermediando a elaboração do PPP e acompanhando a análise dos órgãos normativos, com grande participação do Padre Luiz Basségio, da Paróquia São Sebastião, que atendia às CEBs onde a Escola está localizada. Essa questão hoje tem sido facilitada a partir do Parecer CEB/CNE nº 1/2006, que reconhece como dias letivos o período formativo do tempo-comunidade.

O trabalho conjunto dos representantes da Igreja, dos responsáveis pelos CEFFAs no Brasil mediante a assessoria pedagógica da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), dos agricultores, que timidamente começam a envolver-se em mutirões e na gestão, e dos monitores, responsáveis por colocar o movimento em movimento, vai criando possibilidades de a Pedagogia da Alternância ir se estruturando no interior do estado. Segundo Bauman (2001, p. 189), “é a cooperação que transforma os esforços diversos e dispersos em esforços produtivos”. Nessa perspectiva é que, por iniciativa dos religiosos da Diocese de Ji-Paraná, foi criada em 1991 a Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (AEFARO), que, como se vê em seu estatuto, é uma entidade comunitária, de caráter benficiante, educativo, cultural, de promoção social, com a finalidade de desenvolver atividades destinadas à promoção dos pobres do campo e de suas famílias no que tange à

educação. A AEFARO, em cuja criação estive presente, era gerida no início por uma maioria de representantes da Igreja, vindo depois os agricultores representantes das EFAs de Rondônia, os monitores e pessoas voluntárias sensibilizadas com o problema educacional vivido pelos pequenos agricultores. Hoje, somente os agricultores e monitores estão na gestão da entidade. Esse coletivo, ao participar de uma empreitada que mal conhecia, rompe com a inércia, com o determinismo a que se pensava submetido. Agora, como afirma Arroyo (2013a, p. 58), esses são “coletivos que exigem seu reconhecimento como sujeitos de história, memórias, saberes, modos de pensar, exigem reconhecer sua presença na história intelectual e cultural”. Junto ao Ministério da Educação, do Governo do Estado, das Prefeituras, já não se mostram submissos, passivos, medrosos. Para Arroyo (2013a), por muito tempo, esses coletivos não foram reconhecidos como sujeitos, mas agora estão chegando e cada dia mais se mostrando afirmativos, exigentes.

Considero marcante, em meados da década de 1990, a criação de uma associação por pelos monitores das EFAs de Rondônia, de cuja gestão fiz parte durante praticamente todo o seu curso de existência, ou seja, uns dez anos. Esse movimento visava a criar uma coesão entre os monitores, tanto de ordem pedagógica entre as EFAs do estado, pois não havia ainda equipes pedagógicas, mas apenas um coordenador pedagógico em cada Escola, quanto de luta pelos direitos de um grupo que, enquanto profissionais, não tinha nenhuma segurança trabalhista, visto não ter sequer Carteiras de Trabalho assinadas, sendo tudo definido pelos religiosos que compunham a diretoria executiva da AEFARO nos seus primeiros anos. O movimento perdeu força com as dificuldades financeiras que foram assolando cada EFA a partir da assunção dos agricultores como gestores da AEFARO. A dificuldade de convênios para pagamento da equipe, além de gerar uma rotatividade, diminuindo o nível de exigência na contratação dos novos monitores, exigia dos que insistiam nas Escolas que corressem atrás do próprio salário. Não havia mais disposição dos monitores para a mobilização conjunta, pois o poder administrativo contra o qual lutavam antes estava agora dividindo a responsabilidade com os próprios monitores da sustentabilidade da Alternância em Rondônia. Isso ocorre, conforme explica Gimonet (2007, p. 145), porque “os monitores formam um componente essencial do sistema de formação alternada. É sobre eles que se apoia, no dia-a-dia, o funcionamento pedagógico, educativo e material do CEFFA”. Essa dificuldade descrita tem persistido, ocasionando às vezes uma prática que não se caracteriza pela ação cooperativa entre os monitores de diferentes Escolas.

Em meados dos anos 1990, com o afastamento quase total dos religiosos da gestão do movimento, os agricultores são impelidos de forma mais aguda de regerem os destinos dos

CEFFAs de Rondônia, ou estes estariam fadados ao fechamento. São criadas, então, as Associações Promocionais, visando a promover articulações e parcerias em seus municípios junto ao poder público e privado, tendo em vista consolidar o movimento e buscar garantias de funcionamento. Essas associações formadas em cada CEFFA, vinculadas à AEFARO, buscam fazer do diálogo e da ação comunitária junto a outros coletivos populares e instituições governamentais um alicerce, principalmente de base econômica, que permita a promoção integral dos envolvidos. São identidades diversas e cambiantes, tentando dar sentido às próprias ações (WOODWARD, 2012) a partir de mobilizações políticas.

Visando a somar forças para afirmarem-se como sujeitos políticos e assim garantirem projetos que possibilitessem a continuidade da Formação em Alternância, os agricultores criaram em 1997, no CEFFA de Ji-Paraná, a Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná (APEFAIJIP),

[...] associação de caráter comunitário que tem como finalidade a formação integral do jovem adequando o processo ensino-aprendizagem ao seu modo de vida e que procura acima de tudo resgatar os valores do homem do campo, com uma consciência agroecológica⁴⁸. (PPP, 2014, p. 5).

Muitos têm sido os agricultores envolvidos nessa e em outras associações, a fim de não permitir a interrupção da escola da família no/do campo de Rondônia. São brigas homéricas com o Estado, exigindo reconhecimento e apoio. Arroyo (2014, p. 121) aponta que “a esse avanço da consciência dos direitos correspondem políticas de garantia dos direitos”. Por isso as Escolas ainda estão abertas e propiciando aos filhos dos agricultores condições de atuarem, seja na propriedade familiar, seja em organizações de promoção do homem do campo, ou de migrarem para a cidade para continuar estudando ou empregar-se. Ou seja, a luta dos agricultores por políticas de apoio permite que eles mantenham o projeto sintonizado com as demandas das famílias que vivem nas comunidades rurais da região. García-Marirrodriga (2012, p. 74) esclarece:

Quem faz parte do movimento dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) compartilha uma preocupação pelo bem comum das novas gerações, por sua educação e por seu desenvolvimento como pessoas no âmbito de sua família e de sua comunidade, inserida em um território que deve progredir junto com os seus jovens. Essa preocupação é a mesma que tinham os pioneiros que iniciaram, quase por acaso, a Pedagogia da Alternância há mais de 75 anos.

⁴⁸ Essa finalidade da APEFAIJIP foi transcrita do item três do Projeto Político Pedagógico da EFA-Itapirema de Ji-Paraná (2014), que trata do Histórico da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná, componente do Capítulo 3, Definição e Caracterização da Instituição.

Pude observar, como participante da Formação em Alternância, desde o início do projeto até os dias atuais, que a participação das famílias na gestão dos CEFFAs em Rondônia é caracterizada pela heterogeneidade. Essa dessemelhança pode ser considerada marcante, sob o ponto de vista da contribuição de cada um, de acordo com a sua disponibilidade de tempo e a maneira de encarar sua responsabilidade com o movimento, tendo em vista a defesa de ações afirmativas. Pode ocorrer que, em determinado momento, não se encontrem pessoas – de qualquer nível de escolaridade, nível econômico, ou profissão – que demonstrem interesse e que assumam os destinos das instituições. Essa facultatividade, que é parte ativa do projeto pedagógico da alternância, faz com que tenhamos nos CEFFAs, segundo Garcia-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010), distintos níveis de participação e comprometimento com respeito ao envolvimento. De acordo com os autores, do menor ao maior compromisso na participação das associações promocionais, podem-se evidenciar os seguintes grupos:

- a) Usuários ou Consumidores: utilizam os serviços sem participar nas tomadas de decisões. Veem as coisas de fora e quando recebem uma tarefa, pagam para que outros façam e ficam alheios. [...]
- b) Simpatizantes ou Adeptos: utilizam dos serviços que lhes oferece a instituição, participam com relativa frequência das atividades organizada. [...]
- c) Militantes ou Comprometidos: além de utilizar diretamente ou não os serviços que a instituição oferece, se sentem responsável por ela, de sua situação presente e futura. (GARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 69).

Portanto, o grande desafio na formação dos gestores promovida pela AEFARO por meio da Equipe Pedagógica Regional (EPR) é o da mobilização, da responsabilização para que, de agricultores usuários ou consumidores, os envolvidos com o projeto CEFFAs se assumam militantes ou comprometidos. Esses seriam sujeitos que se mostram presentes, existentes, reagindo ao silenciamento e ocultamento (ARROYO, 2014), visando a colocar o projeto em movimento, assim como a se constituir como outros, visto que, como afirmam Kincheloe & Berry (2007, p. 102), “homens e mulheres não emergem fora do processo da história. As identidades humanas são moldadas pelos inter-relacionamentos nas teias que o poder tece”.

Os participantes da experiência em Alternância, conforme testemunhei, ao mesmo tempo em que se engajavam na gestão do movimento, foram se tornando mais exigentes, visualizando novas possibilidades para a escolarização e formação de seus filhos. O Ensino Fundamental já não atendia – se é que um dia atendeu – às suas necessidades. Levaram como pauta para as reuniões da Associação e conseguiram, com participação ativa de monitores, diretores, coordenadores pedagógicos de cada CEFFA e coordenador da EPR, implantar o

Ensino Médio integrado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária em Cacoal no final dos anos 1980; em Ji-Paraná no início dos anos 2000; em São Francisco do Guaporé em 2005; e em Novo Horizonte do Oeste em 2013.

Mais uma vez, pensando com Candau (2011, p. 188) que, “[...] não podendo tudo guardar, é despertado em nós um sentimento de dispersão, de esfacelamento daquilo que é impossível captar em sua totalidade”, interrompo o relato acima para retomar um fragmento de minha memória (CANDAU, 2011) que considero importante na produção de minha identidade docente e pode contribuir para a compreensão das identidades e diferenças produzidas pela Pedagogia da Alternância. Quando da chegada do Centro de Formação de Monitores, em dezembro de 1991, achava ainda que minha função como monitor era somente sensibilizar as famílias nas CEBs para a proposta educativa da escola, selecionar os alunos, fazer a matrícula e dar aula. Pronto, já estava armado o cenário para atuar como monitor. No entanto, rapidamente, tive de aprender que a Escola, para funcionar, tem que ter um currículo, e este não poderia ser simplesmente uma cópia do currículo de outras escolas. A mera cópia de um projeto de uma escola urbana jogaria por terra todo o trabalho que já vinha sendo desenvolvido junto aos agricultores para uma educação que teria sua cultura como objeto de formação e de produção de seus filhos. Isso porque, como diz Silva (2013, p. 190-191),

O discurso do currículo [...], autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. [...] O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

Nessa perspectiva, seria necessário estruturar um plano de formação a partir da realidade vivida pelos agricultores. Precisávamos considerar nos CEFFAs, como afirma Arroyo (2014, p. 91), que

As teorias pedagógicas e didáticas oficiais ainda adotam posturas de estranhamento e distanciamento, até de condenação de Outras pedagogias e didáticas que vêm da diversidade de formas de produzir-nos humanos, pensantes, éticos, culturais que se dão na diversidade de formas de produção, de existência. Estranhamentos que revelam que as teorias que se pensam únicas, universais, não passam de epistemologias locais, parciais, que operam de maneira sacrificial das Outras Pedagogias.

Nessa nova Escola para o campo, na dimensão curricular, precisávamos levar em consideração os agricultores familiares, suas práticas, suas ferramentas de trabalho e os princípios característicos da Pedagogia da Alternância. Percebo hoje, com Silva (2010, p. 11), que “a política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, [...] um processo de inclusão

de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros”, não sendo, portanto, o projeto da Escola um artefato cultural neutro no trabalho com o conhecimento junto aos alunos, pois está envolto em relações de poder, assim produzindo determinadas identidades.

Para dar à Escola uma existência legal, recorremos novamente à contribuição dos párocos, que, somada ao engajamento dos monitores, numa parceria diuturna de muito trabalho, construiu o PPP da escola. O PPP foi construído naquele momento para ser um instrumento de libertação, emancipação, autonomia, formando consciências críticas sobre os problemas que a realidade do campo apresenta. Não sabia que, mesmo uma pedagogia com esses objetivos, pode produzir “[...] identidades, identidades que se repetem, identidades que se reproduzem, identidades que, mesmo diferentes, retornam ao mesmo”, como afirma Gallo (2011, p. 217), pois nascem de concepções estáticas e essencialistas de cultura e de concepções realistas do conhecimento; pensadas fora das relações de poder (SILVA, 2010), naturalizam as identidades sociais.

Nessa perspectiva, vejo hoje que a proposta curricular foi construída sobre as bases da chamada “pedagogia crítica”, cuja consigna, como diz Silva (2000), que tem estado no centro de todas as verdades dessa pedagogia, pode ser sintetizada na fórmula “formar a consciência crítica”. O pressuposto dessa pedagogia funda-se na ideia de que

[...] existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la. (SILVA, 2000, p. 13).

Mais adiante neste trabalho, mostro como essa proposta curricular ainda pensa o sujeito como racional, crítico, centrado, unificado e homogêneo, operando com a ideia de um indivíduo como o centro e a origem do pensamento e da ação, ser humano soberano senhor de suas reflexões e de seus atos, cujos pensamentos e ações são, fundamentalmente, racionais e conscientes (SILVA, 2000). Mostro, ainda, que a função do CEFFA é produzir sujeitos autônomos e críticos, mas tal produção se dá pela socialização controlada, pelo aprendizado de regras de convivência, pelo estabelecimento de normas.

Outra dificuldade era preparar os planos de ensino e os planos de aula. Havia a necessidade de os conteúdos serem definidos a partir da sistematização da pesquisa de um dos instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância, o Plano de Estudo. Mas como fazer isso se do Centro de Formação do MEPES vieram mais perguntas do que respostas? Como fazer isso se os monitores não tinham ainda uma equipe pedagógica regional que nos auxiliasse da forma como necessitávamos?

Essas e muitas e outras questões perpassavam esse processo instável de exercício docente, que às vezes parecia organizado, coerente, outras vezes, marcado pela insuficiência do entendimento da Formação em Alternância. Pois foi ainda mais desestabilizado quando fui cursar, em 1991, a Licenciatura em Pedagogia na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em Ji-Paraná, a mais de 50 quilômetros da EFA do Vale do Paraíso, onde eu trabalhava. Saía para estudar às 16 horas e retornava à Escola à uma hora da manhã do dia seguinte, para às cinco horas e meia já estar de pé acompanhando os alunos nas atividades matinais e nas aulas do turno da manhã.

Em alguns dias da semana, ainda tinha de buscar os agricultores em suas comunidades – em uma Toyota bandeirante com carroceria, que vivia dando problemas mecânicos – para, em regime de mutirão na pequena propriedade da Escola, trabalhar para produzir algo para a manutenção dela mesma. A justificativa era que, com isso, teríamos os pais mais presentes na Escola. Hoje sei que estiveram presentes como mão de obra, pois não eram chamados para falar dos seus saberes nas aulas, nem mesmo nas que tratavam da questão agropecuária na região. Como podemos ver a partir de Williams (2011), isso não é de hoje, nem é uma questão só das nossas práticas sociais. Ao falar da Inglaterra do século XVIII, o autor afirma que as vozes dos agricultores foram pouco ouvidas e foram poucos os registros do que falavam. Às vezes, falavam por meio dos pesquisadores. E isso não estava sendo diferente no processo de escolarização dos jovens do campo, inclusive na Pedagogia da Alternância, como pude acompanhar naquele momento.

Em relação ao curso de Pedagogia, considero que deixou muito a desejar em relação a conteúdos e discussões sobre uma educação condizente com a população migrante do interior de Rondônia, marcada por diferenças culturais, dada a heterogeneidade do fluxo migratório. Giroux (2013, p. 87) enfatiza que “a universidade tem estado por muito tempo ligada a uma noção de identidade nacional amplamente definida pela transmissão da cultura tradicional, ocidental”. Ainda segundo o autor, “tradicionalmente, essa tem sido uma cultura de exclusão, uma cultura que tem ignorado as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos cultural e politicamente subordinados” (GIROUX, 2013, p. 87).

Assim, mesmo já atuando e pretendendo continuar na Educação do Campo, com raras exceções, não me via e nem via meus alunos e seus familiares representados nos textos e discussões em sala de aula. Nossas histórias e experiências culturais eram controladas, impedidas de adentrarem no espaço acadêmico. Penso hoje que o curso forjava identidades homogêneas, ignorando as diferenças no grupo de alunos e em relação às perspectivas de atuação. Arroyo (2014) contribui para a reflexão sobre esse processo formativo em que estive

inserido destacando que, “quando os reconhecimentos das identidades são segregados, normatizados por políticas e programas, terminam impondo identidades preestabelecidas como legítimas e controlando e até desconstruindo processos e lutas legítimas de construção de identidades coletivas” (ARROYO, 2014, p. 138).

Portanto, durante toda a minha formação docente, não se falou dos coletivos sociais, de sua longa história de ausências e de ocultamentos, como segregados da educação brasileira (ARROYO, 2013a). Ficou claro para mim que houve em minha formação como pedagogo uma distância entre o que estudava no processo formativo na academia e o que se faz no mundo dos pobres (SANTOMÉ, 2013). Partir da experiência coletiva e fazer o aprofundamento a partir da ação educativa é importante no entendimento de como a cultura hegemônica, por intermédio da educação, inibiu e tem inibido os coletivos como autores de suas próprias histórias.

Dessa forma, durante o dia no CEFFA, via-me em conflito entre duas propostas-teorias que me desafiavam, dada a instabilidade que causavam. A pedagogia que ia sendo aprendida no curso superior, apesar de “oficial”, não servia para minha prática docente. E a Pedagogia da Alternância, apesar de, na prática, muitas vezes ganhar contornos da pedagogia legitimista (GRIGNON, 2013), “[...] facilita a integração e a participação do aluno em sua família e comunidade, sem bloquear o desenvolvimento normal e a conquista dos espaços de autonomia que o jovem vai construindo” (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013, p. 59).

Mesmo que o curso de Pedagogia em que estava inserido não tenha forjado um docente do campo que contribuísse com os agricultores na problematização de suas experiências cotidianas, encerrei-o em 1995, com a convicção de que então, de posse de um diploma, estava autorizado a lidar com os saberes oficiais, dominantes – o que ocorria muito em sala de aula quando, a partir do livro didático, reproduzia esses conhecimentos, deixando de lado os saberes subordinados, relegados, desprezados (SILVA, 2010) dos agricultores.

Nesse mesmo ano, fui convidado pela AEFARO para ir para o CEFFA de Ji-Paraná. A justificativa era que a Escola passava por problemas, tanto de ordem administrativa quanto de ordem pedagógica. Os agricultores estavam ausentes, não assumindo a gestão do movimento. Parece que não se sentiam, como afirmam Puig-Calvó e Gimonet (2013), os atores de seu próprio desenvolvimento. Não se faziam mais presentes na escola como antes, como afirmavam os monitores, que também gostariam de deixar a Pedagogia da Alternância, como constatei na primeira reunião em que participei com eles. Assim, minha presença, segundo o presidente da AEFARO, poderia dar um ânimo novo ao CEFFA, já que eu “vestia a camisa”

da Formação em Alternância e, como filho de agricultor, até então morador da zona rural, tinha facilidade de dialogar com meus pares.

Parecia que, depois de mais de meia década de existência no município, a empolgação pela escola da família agrícola havia esfriado. A Escola passava por um momento conturbado, como disse, administrativa e pedagogicamente. O pequeno número de alunos matriculados e o desinteresse das comunidades pela proposta educativa eram prova disso, segundo o presidente da AEFARO. Isso porque o Conselho Administrativo, que deveria gerir a instituição, estava ausente, com agricultores desmotivados, parecendo descrentes do projeto de educação em que haviam se inserido. Tinham sido elevados à categoria de salvadores (ARROYO, 2011) da alternância, sem saberem bem qual o papel a ser exercido, por isso, a grande maioria optou por ficar longe. Quanto à questão pedagógica, o problema passava pelo grupo que deveria animar o projeto, no caso, os monitores. Alguns queriam sair, outros, que ainda queriam permanecer, não se dispunham a um trabalho fundado nos princípios da Pedagogia da Alternância. Eram aulistas⁴⁹, mesmo tentando ainda ser monitores. Essas identidades no espaço educativo da escola disputavam espaços com outras produzidas lá fora, que os chamavam para fora, visto que muitos queriam ir para a escola pública ou exercer outra atividade profissional. Como “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis [...]” (WOODWARD, 2012, p. 19), a maioria dos monitores optava por abrir mão de sua identidade de monitor.

Assim que assumi a direção⁵⁰ – era para isso que tinha ido para o CEFFA de Ji-Paraná –, alguns dos monitores pediram para deixar o projeto, outros, mesmo sem querer, foram convidados pela Diretoria da AEFARO a deixá-lo. Novos monitores são contratados, dentre esses, alguns ex-alunos dos CEFFAs. Com isso, a proposta pedagógica começa a dar conta da articulação⁵¹ entre o tempo-escola e o tempo-comunidade. Os novos monitores não medem esforços para a promoção de alunos e de seus familiares mediante os instrumentos da alternância. Como salienta Arroyo (2014, p. 224), “em suas ações coletivas, há uma intenção político-pedagógica”. Os rituais de docência presentes até pouco tempo na Escola são

⁴⁹ Segundo García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010, p. 71), “nas escolas que aplicam metodologias clássicas, os Professores devem transmitir o ‘conteúdo’ oficial segundo o Programa Oficial e para isto existem os livros didáticos. Nos CEFFAs, deve-se utilizar inicialmente e sobretudo o ‘contexto’, isto é, a realidade que envolve o aluno”.

⁵⁰ O diretor dos CEFFAs de Rondônia é escolhido pelos monitores e respaldado pela diretoria da Associação Promocional. Como nessa época ainda não existia a Associação e o conselho gestor não estava comparecendo às reuniões, minha escolha foi respaldada pela diretoria da AEFARO.

⁵¹ Articulação, nesta perspectiva, está sendo usada para falar que na Pedagogia da Alternância deve ocorrer uma formação contínua na descontinuidade das atividades, a partir da indissociabilidade dos tempos e dos espaços da formação (GIMONET, 2007).

profanados, e emerge um formato de docência fundado no diálogo. Isso é suficiente para que os agricultores se mostrem visíveis. Sendo o CEFFA um espaço de liberdade e de poder (GIMONET, 2007), os agricultores decidem substituir o Conselho Administrativo pela Associação Promocional (APEFAIJIP), revitalizando o projeto em alternância, provocando outros sujeitos a se engajarem, inclusive, conseguindo recursos junto a órgãos públicos para recuperação da estrutura física da Escola, fortalecimento da formação inicial e continuada dos monitores⁵² e implantação do Ensino Médio articulado com a Educação Profissional Técnico em Agropecuária.

Por falar na formação dos monitores, gostaria de mudar um pouco o foco da narrativa para discorrer brevemente sobre como tem se dado essa formação nos CEFFAs de Rondônia, mais especificamente, nos ligados à AEFARO⁵³. Faço isso a partir de alguns registros históricos dos quais me lembro, de estudiosos da Formação em Alternância ou de dados da AEFARO.

A formação dos monitores para o trabalho na Pedagogia da Alternância no Brasil, até meados da década de 1990, era feita no Centro de Formação e Reflexão do MEPES, como já disse, criado em 1971, visando a assegurar os princípios filosóficos e políticos da Pedagogia da Alternância por meio de seu trabalho. A partir de 1976, segundo Nosella (2014), foi nacionalizada a experiência, e o MEPES assumiu a formação dos monitores dos CEFFAs do Brasil. De Rondônia, quatro grupos de monitores (1988, 1989, 1990 e 1991) fizeram a formação no MEPES.

A partir de meados da década de 1990, a UNEFAB, criada em 1982, elaborou uma proposta de formação de monitores para todos os regionais que dela faziam parte. Desse modo, a formação docente para os CEFFAs de Rondônia passou a ser feita pela EPR da AEFARO de forma regionalizada e modular, em parceria com a Equipe Pedagógica Nacional (EPN) da UNEFAB. Em 2009, a EPN propôs que a formação de monitores passasse a ser feita sob a orientação do Documento Pedagógico chamado Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP), que pode ser caracterizado como um instrumento de prognóstico, diagnóstico, análise, elaboração e intervenção na realidade pelo/com o monitor (EPN/PPEP, 2010).

⁵²São formações organizadas pela Equipe Pedagógica Regional da AEFARO. Para os monitores que começam nos CEFFAs o exercício docente, é oferecida uma formação inicial, modular, de dois anos. Os monitores que já possuem a Formação em Alternância participam durante o ano da formação continuada, normalmente duas vezes ao ano, com encontros que duram dois ou três dias.

⁵³Nem todos os CEFFAs de Rondônia estão filiados à AEFARO. Por divergência política entre as diretorias do CEFFA de Cacoal e da AEFARO, esta se desligou no início dos anos 2000.

Dado o grande índice de rotatividade das equipes, principalmente pela questão financeira, já que as associações não têm conseguido manter em dia o pagamento dos monitores, a Formação em Alternância não tem sido feita como no início dos anos 1990. Hoje, há um grande número de monitores trabalhando nos CEFFAs sem nem sequer ter começado a formação, que deve ser oferecida pela EPR. Penso que isso tem acarretado dificuldades para se desenvolver nos CEFFAs o que Nosella (2013) chama de fórmula básica da Pedagogia da Alternância, que se dá mediante um tempo na escola e um tempo na família, ou em atividades didaticamente apropriadas. Para o autor, esses diferentes tempos formam um único e orgânico currículo. Dessa forma, aos CEFFAs estão chegando profissionais que repetem em sua prática o que aprenderam ao longo de sua história como alunos em escolas e/ou universidades que formam um professor para qualquer modalidade educativa.

Conversando com o diretor do CEFFA de Ji-Paraná em julho de 2015, este demonstrou sua preocupação com essa situação, pois é um problema que assola a Pedagogia da Alternância e influencia o trabalho que esta desenvolve. Segundo o diretor, precisam-se criar mecanismos para garantir aos monitores uma segurança profissional e, com isso, promover uma formação como requer o trabalho nos CEFFAs. Tem ocorrido que, para não se interromperem as atividades da instituição, a formação de monitores para ensinar a fazer, deixar fazer, servir de guia (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010), tem ficado secundarizada, dada a necessidade de cotidianamente buscar recursos para a manutenção da Escola.

Além disso, há hoje um grande número de professores horas-aula que vão à escola em determinados dias da semana apenas para dar conteúdos de algumas disciplinas, mas não se envolvem com os instrumentos metodológicos da Formação em Alternância. Cabe perguntar: como esses professores, que não tiveram uma preparação para lidar com a formação alternada dos CEFFAs e foram, em grande parte, formados para os desafios de uma escola de características urbanas, organizada em disciplinas num regime seriado, poderão contribuir com uma proposta educativa que “[...] reside na lógica temática não disciplinar: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013, p. 52)? Penso que isso afeta a produção das identidades/diferenças, pois, se é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (WOODWARD, 2012), que significados esses monitores/professores têm ajudado a produzir?

Entendo que esses professores externos, mesmo conhecendo o Projeto Político Pedagógico dos CEFFAs e tentando fazer uma prática que se aproxime dessa proposta

educativa, não conseguirão os seus intentos, posto que, nos CEFFAs, “a polivalência de um monitor não reside tanto na sua competência em dar aulas de diversas matérias, senão em sua capacidade de associar e combinar (harmonizar) suas áreas de trabalho em um todo integrado e coerente” (GARCÍA-MARIRRODRIGA E PUIG-CALVÓ, 2010, p. 74). Como fazer isso sem uma formação inicial na Pedagogia da Alternância e indo aos CEFFAs duas ou três vezes por semana? Se o processo da produção das identidades é relacional, que identidades camponesas serão produzidas a partir dessa relação mediante uma prática docente “estranha” à Formção em Alternância? Penso que esses docentes “estrangeiros”, mesmo contribuindo com a formação alternada, não cumprirão o papel de monitor, que “não é só um ‘docente’, um formador, um professor. Seu papel de escuta, de diálogo com os jovens, de relação com as famílias, com os responsáveis com a alternância, é essencial” (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 74).

Percebo, dessa maneira, que o processo formativo dos monitores em Rondônia, como um dos fatores importantes do contexto cultural dos CEFFAs que incidem no processo de constituição dos sujeitos e suas identidades, pode, ainda que não seja a intenção, estar contribuindo para a produção de identidades de jovens do campo homogeneizadas, tendo como referência as identidades “normais” urbanas. Como diz Silva (2012, p. 84), “o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la”. Não teríamos, então, nos CEFFAs, professores fixando identidades como normais, “naturais”, desejáveis, únicas (SILVA, 2012), por meio de suas práticas? Não estariam as associações e as coordenações pedagógicas se omitindo em relação à formação, negando a possibilidade de se produzirem identidades contingentes? Acredito que essas questões, depois de analisadas a partir das representações dos sujeitos da Escola, foram compreendidas, como mostro no próximo capítulo.

Essa discussão sobre a formação dos monitores torna-se importante porque, conforme o Relatório da Formação Emergencial II Módulo da EPR, de julho de 2015, sob o título “Mestres da Dúvida e da Esperança”, 21 monitores participaram do Módulo, mas não houve participação de monitores do CEFFA de Ji-Paraná. Desses monitores presentes/participantes, segundo o Relatório, só um tinha dois anos de trabalho. A grande maioria trabalhava nos CEFFAs entre cinco meses e um ano, com dois que exerciam a função de monitor havia apenas duas semanas. Assim, se propor uma pedagogia é também construir uma visão política (GIROUX, 2013), como isso ocorrerá na prática docente do CEFFA? Há possibilidades de constituição de identidades afirmativas?

Presumo, a partir do que foi descrito, que a Formação em Alternância requer uma formação docente que leve em conta que a educação e a formação dos jovens são centradas na vida, na realidade cotidiana, e que os CEFFAs e a própria Alternância não são um fim, mas um meio para o desenvolvimento pessoal e coletivo (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010). Suponho que exercer uma prática docente sem a compreensão de como ela constitui os sujeitos com quem trabalha forja uma prática fundada numa mesmidade que, segundo Hall (2012), tudo inclui, mas opera no sentido da negação das identidades e diferenças, multiplamente constituídas a partir das práticas sociais dos agricultores, como se pode depreender a partir do autor.

Essa abertura na narrativa para falar sobre a formação dos monitores deu-se em função de que são esses sujeitos, como aponta Gimonet (2007), que devem enfrentar e gerir a complexidade educativa, assumindo uma diversidade de encontros e de confrontos. Assim, estão diretamente envolvidos nas identidades e diferenças que são produzidas pela Pedagogia da Alternância em Rondônia.

Além da relação que estabeleci com a Formação em Alternância como docente, minhas conexões com esse projeto envolveram tentativas de uma maior compreensão dos seus contornos. Ou seja, deram-se também por meio de projetos de pesquisa na UNIR, onde fiz toda a minha formação pós-média, sendo constituído como professor/pesquisador. Parto da ideia, conforme os Estudos Culturais, de que o pesquisador não é um observador neutro, mas alguém que faz parte ativa do que produz e de onde se produz (ESCOSTEGUY, 2010). Meu espaço/tempo de vida e trabalho, durante muitos anos, foi os CEFFAs, principalmente de Ji-Paraná e seus arrabaldes. Iniciei na graduação com o trabalho de conclusão de curso em que tratei da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos metodológicos; continuei numa pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino, quando problematizei a estruturação administrativa e pedagógica do CEFFA de Ji-Paraná; e, no Mestrado, inventariei a Pedagogia da Alternância sob a perspectiva dos estudantes do CEFFA de Ji-Paraná. Isso ocorreu em função de que o tema de estudo, no caso, a Pedagogia da Alternância, faz parte do meu mundo, de minha história, mas não me era de todo comprehensível, como ainda não o é e provavelmente nunca será. O trabalho cotidiano nesse universo e a pesquisa promovem novos campos de experiências relacionais, constituem novas identidades. Para Begnami e Peixoto (2013), dois estudiosos da Pedagogia da Alternância no Brasil, nas suas concepções de educação e de pesquisa, a interação entre os atores e os fatos são imprescindíveis. “Afinal somos nós pesquisando os nossos trabalhos, nossa prática socioeducacional. Isso implica em um envolvimento visceral com a realidade, um mergulho profundo no dia a dia e em tudo o

que envolve as interações entre o CEFFA e o meio e vice-versa” (BEGNAMI & PEIXOTO, 2013, p. 264).

O campo político-pedagógico organizacional dos CEFFAs, que tem se ampliado em Rondônia nos últimos anos com a abertura de mais duas unidades, em São Francisco do Guaporé (2005) e Jaru (2013), e outra em Cerejeiras, em construção, continua a desafiar-me, por ser um espaço cultural abarcado por um conjunto de processos sociais de significação (CANCLINI, 2009) que, a cada dia, perpassa a vida dos alunos, monitores e famílias envolvidas com o projeto. Como “a cultura apresenta-se como *processos sociais*, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não é algo que apareça sempre da mesma maneira” (CANCLINI, 2009, p. 41, grifos do autor), é que mais uma vez envidei esforços no sentido de compreender seus efeitos sobre os sujeitos, intentando compreender como os alunos têm suas identidades e diferenças produzidas nesse conjunto de práticas marcadas pelas significativas interações sociais em dois tempos/espaços distintos, mas complementares, como a escola e a família. Penso aqui, baseando-me em Begnami e Peixoto (2013, p. 264), que, nessa Pedagogia,

O que precisamos é desafiarmo-nos mutuamente a elaborarmos nossos conceitos, nossos saberes, nossas teses, não a partir das teorias acadêmicas, mas além dessas, do fazer cotidiano de cada CEFFA, com suas múltiplas realidades, na ação política e organizativa de cada associação local, regional e nacional, na ação efetiva de nossos egressos e estudantes; em suma, tornando-nos, assim, agentes e sujeitos das pesquisas e da construção coletiva de saberes e fazeres.

Todo o texto escrito até o momento pode ser visto como um processo investigativo caracterizado por instabilidade, irregularidade, provisoriação. Ainda que, em alguns momentos, eu tenha tentado cerrar o significado, este é inherentemente instável (HALL, 2011). Mesmo sabendo das dificuldades que envolvem lidar com um campo teórico tão escorregadio, isso não abalou minha convicção de que caminhar abrindo clareiras, carreadores, possibilidades de fazer um estranhamento de uma realidade que se revelava, até então, transparente, fruto de um olhar enrijecido empírica e epistemologicamente.

A partir do que foi descrito, que esconde, ou comporta, inúmeros outros dizeres possíveis, porém não pronunciados, como afirma Zanella (2012), acredito que foi possível aproximar-me do CEFFA de Ji-Paraná tencionando compreender, a partir do esboço (carreadores) feito no primeiro capítulo, como a Pedagogia da Alternância tem produzido identidades e diferenças. Parti da ideia de que ela é importante na construção das identidades

e de que, ao prestar atenção nas recorrências que ali emergem, eu poderia problematizar as representações que são acionadas, produzindo significados que definem posições-de-sujeitos.

No próximo capítulo, procuro descrever como a volta ao CEFFA me coloca frente a uma pedagogia praticamente desconhecida. Tive que me manter atento para não começar a fazer comparações entre como era quando trabalhei ali e a instituição que encontro agora, mesmo porque o foco do trabalho é problematizar as práticas recentes dessa instituição, procurando compreender que identidades e diferenças têm sido produzidas nesse contexto, que faz com que os sujeitos produzam sentidos, ocupando determinadas posições de sujeito, em meio a relações de poder.

O encontro com alunos e monitores mostrou-me a necessidade de ressignificar saberes, artefatos, práticas, o que implicou colocar sob suspeita tudo o que pensava conhecer da Pedagogia da Alternância. Como as instituições produzem e demandam um universo distinto de significados e práticas, sua própria cultura (HALL, 1997), os saberes produzidos pelos sujeitos da Formação em Alternância em suas práticas cotidianas e os artefatos administrativos e pedagógicos, como o PPP, o Plano de Curso, o Plano de Formação, as Normas Internas, os instrumentos pedagógicos, dentre outros, que não são apenas objetos da Pedagogia da Escola, mas são artefatos culturais que produzem e constituem os sujeitos da Escola, precisavam, como já disse, ser ressignificados. Isso implicou “estranhar, desfamiliarizar ou tornar explícito o que estava naturalizado, deslocando e ampliando, nesse processo, significados e seus efeitos produtivos” (WORTMANN, COSTA & SILVEIRA, 2013, p. 35). Só assim foi possível perceber como o CEFFA, produz sujeitos ambivalentes, cujas identidades podem ser vistas ora como essencializadas, naturalizadas, ora como contingentes, plurais, mas sempre em movimento, podendo ser acionadas de diferentes formas, dependendo das estreitas conexões que se estabelecem nesse campo de significação indeterminado, do qual passei novamente a fazer parte, influenciando a produção e multiplicação de sentidos.

3. A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS PELO PROCESSO FORMATIVO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM RONDÔNIA

A Pedagogia da Alternância pode ser vista de diferentes formas. O que interessa é compreender os efeitos produzidos quando é vista de uma determinada maneira. A forma como a vejo agora, articulada com os Estudos Culturais, faz-me perceber um processo de construção das identidades e diferenças como efêmeras, dependendo das relações de poder e das posições de sujeito dos envolvidos.

Ao (re)encontrar essa Pedagogia, sabendo que os significados não podem ser fixados, sendo constantemente modificados pelos encontros culturais, preciso perceber que as identidades e diferenças produzidas nesse espaço-tempo têm a ver com os interesses em jogo neste momento. Na luta pela imposição de significados, o CEFFA, embora guarde uma aparência de homogeneidade, pode ser concebido como um campo contestado de significação (SILVA, 2010).

Como os significados, enquanto produção social, resultam da prática social dos sujeitos (ESCOSTEGUY, 2010), as identidades e diferenças que passo a problematizar estão profundamente marcadas pelo modo como são representadas. Nessa perspectiva, mesmo já tendo falado como se dá a Pedagogia da Alternância na prática, preciso descrever o cotidiano do CEFFA, pois as verdades com as quais os sujeitos que ali estudam e trabalham lidam devem ser vistas como inteiramente construídas, engendradas no interior da cultura, e não decorrentes de uma suposta natureza humana ou de uma suposta natureza do social (COSTA, 2005). Assim, acompanhando no CEFFA esse jogo em que as identidades e as diferenças sempre em negociação se constroem, descrevo como fui problematizando as unidades de análise que emergiram, no sentido de entender como as formas de vida dos alunos e dos monitores que vão chegando moldam o seu projeto a cada período, pensado aqui como um palco de confronto social e político.

3.1 O (re)encontro com a Pedagogia da Alternância

Ao propor um estudo que teve a pretensão de compreender o processo de produção das identidades e diferenças na Pedagogia da Alternância em Rondônia, tendo desse campo empírico um conhecimento de mais de uma década de trabalho, parecia que tudo fluiria sem grandes contratemplos. Chegaria ao CEFFA e, a partir dos discursos, que, segundo Andrade

(2012), instauram verdades, produzem sentidos e formam os sujeitos, compreenderia que identidades e diferenças a Pedagogia da Alternância tem produzido. Meu trabalho, então, não apresentaria as dificuldades que uma investigação num ambiente multifacetado, como a escola, pode acarretar. Contudo, havia esquecido que tanto os sujeitos quanto as práticas sociais que os forjam não permanecem os mesmos ao longo do tempo; ao contrário, são instáveis e cambiantes.

Nas primeiras visitas à Escola, no início de fevereiro de 2016, durante um curso de Formação de Monitores e depois com a presença de alunos, não percebi que havia mudanças significativas, como, por exemplo, na estrutura física. Isso talvez tenha sido devido ao meu olhar ainda enrijecido, com dificuldade de perceber que neste mundo poucas coisas são predeterminadas, irrevogáveis. Elas são deliberadamente instáveis, como diz Bauman (2001). Ao conversar quase somente com pessoas que já conhecia e com quem já havia trabalhado, parecia que as coisas continuavam como nove anos antes. Cheguei à Escola querendo ver as práticas e relações sociais de alunos e monitores, esquecendo-me do contexto que os fabricam. Queria encontrar a Escola tal qual a tinha conhecido. Não estava preparado para mudanças. Parecia que elas dificultariam meu trabalho, por isso, procurava ignorá-las.

Logo fui desestabilizado nesse sentimento de regularidade, com o qual pensei que o trabalho se desenvolveria. Isso se deu quando a coordenação pedagógica me perguntou se queria conversar com os alunos, que tinham chegado para a primeira sessão escolar e que naquele momento estavam de aula vaga, pois um monitor, que ia de moto todos os dias de manhã, não conseguia chegar por causa da chuva. Ao entrar na sala de aula, senti que meu trabalho não seria assim tão fácil e que eu deveria prestar muita atenção, tanto nos artefatos culturais quanto nas práticas sociais, ou seja, olhar o outro, olhar o entorno, olhar como condição de pesquisador-estrangeiro (ZANELLA, 2012). Isso porque, se até aquele momento as coisas a mim se afiguravam tão familiares, como havia alguns anos, ao apresentar o projeto aos alunos, percebi que já não eram “meus alunos”. Alguns balançavam a cabeça como a dizer que não estavam a fim de participar, outros pareciam estar dando pouca importância para uma coisa que, pelo jeito, só importava para mim. Bauman (2005, p. 22) ajuda-me a pensar essa situação apontando que “a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas”. Eu estava, portanto, diante de identidades emergentes, constituídas por novas relações de poder.

Mas esse não era o único desafio. Percebi que os discursos que ali circulavam forjavam outros sujeitos, outros monitores, que diferiam daqueles com quem trabalhara durante tantos anos. Quando a direção ou a coordenação pedagógica me apresentava aos

monitores, dizendo que eu havia trabalhado com a Pedagogia da Alternância por quase 20 anos como monitor, que tinha feito o curso de Formação de Monitores e tinha sido diretor e coordenador pedagógico, a maioria deles, com poucos meses/anos de trabalho, mostrava-se reticente quanto à minha presença. Parecia que minha relação de tantos anos com a proposta educativa os assustava e os afastava, como se eu estivesse ali para julgar o trabalho que vinham fazendo e assim, quem sabe, evidenciar a fragilidade com a qual talvez estivessem lidando com os elementos da Pedagogia da Alternância. Vi-me perdido, pois aquele ambiente já não me era tão familiar e acolhedor quanto pensei que seria. As identidades ali produzidas nos últimos anos, por serem instáveis, contingentes, em constante movimento, sinalizavam-me a necessidade de identificação de novos marcadores identitários.

O que talvez tenha causado a impressão de que tudo transcorreria sem problemas foi a facilidade com que me aproximei da instituição, pois, ainda nas férias – primeira semana de fevereiro de 2016 –, o diretor do CEFFA de Ji-Paraná me convidou para participar de um curso de formação para todos os monitores dos CEFFAs Itapirema de Ji-Paraná e Dom Antônio Possamai de Jaru, antes do início das aulas. O curso, com duração de dois dias, ministrado por uma monitora do Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), objetivava, como esclareceu o diretor, ampliar as capacidades dos monitores, principalmente os recém-chegados, para trabalhar com os instrumentos da Pedagogia da Alternância. Nesse curso, por várias vezes, fui convidado, tanto pela monitora quanto pela coordenação pedagógica do CEFFA de Ji-Paraná, a intervir nas discussões, sob a alegação de que conhecia e continuava estudando essa proposta pedagógica. Como professor que gosta de mostrar saberes sem se preocupar com o que irá produzir, emitia pareceres como fruto de anos de prática na Formação em Alternância, sem levar em consideração que o processo de significação é um processo social de conhecimento (SILVA, 2013), portanto, nunca inocente ou desinteressado. Minha postura, desse modo, poderia estar contribuindo para a produção de identidades docentes homogeneizadas, devido à minha posição nas relações de poder ali constituídas.

Uma semana depois do curso, os alunos chegaram ao CEFFA para a primeira sessão escolar. Já estivera com os monitores, agora estabelecia com os alunos da 4^a série do Ensino Médio e Técnico um primeiro contato, num misto de incerteza e angústia sobre como iniciar o trabalho de produção de dados. Resolvi tentar colocar em prática o que havia indicado de forma oscilante no projeto em relação aos participantes da pesquisa, ou seja, escolher 20 alunos dos 39 da 4^a série da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Integrada ao Ensino Médio; Eixo Tecnológico: Recursos Naturais – Habilitação: Técnico em

Agropecuária⁵⁴, e oito monitores dos 19 que atuavam na Escola em 2016⁵⁵. Dessa forma, comecei a observação, que parecia não ter efeito algum. Tanto os alunos quanto os monitores pareciam cada vez mais querer permanecer à distância. Quando sentava com eles numa mesa do refeitório no horário do lanche, por exemplo, calavam. Como me aproximar? Como, pela observação, conhecer o contexto multifacetado que os produz? Enfim, como, a partir das práticas sociais que ali ocorrem, identificar e analisar como são produzidas e negociadas as identidades e diferenças dos jovens do campo que estudam na Formação em Alternância?

Focando a observação nas práticas e relações estabelecidas durante os intervalos, observando a sala de aula, observando-os durante as limpezas que fazem do ambiente escolar⁵⁶, ficando algum tempo na sala dos monitores e conversando com a coordenação pedagógica, com o diretor, com as cozinheiras, fui percebendo que teria que me despir da ideia que me acompanhou por tanto anos nos CEFFAs, de uma escola encarada como esperança de futuro (CANDAU, 2015) para os jovens do campo da região. Precisava despir-me da ideia, que ainda insiste em acompanhar-me, de um sujeito racional, consciente, para quem a prática de significação fica reduzida ao registro e à transmissão de significados fixos e transcendentais, como identificou Silva (2010). Isso talvez por ser constituído a partir de uma pedagogia em que “[...] a ordenação disciplinar dos currículos, com o disciplinamento dos corpos, dos tempos e do espaço, com o controle dos processos e das etapas do desenvolvimento [...]” (BUJES, 2011, p. 194), se dê mediante a organização curricular, em que se instituem rotinas e se instauram classificações, normatizações, hierarquias e sacralização dos rituais (BUJES, 2011).

Com isso, a saída dos alunos da Escola para a primeira sessão familiar tornou-se fundamental, pois tive tempo para pensar como a cultura central na constituição dos sujeitos que hodiernamente circulam pela Escola penetra, como lembra Hall (1997), em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo emergir novos sujeitos, novas identidades, marcadas pela diferença. Assim, esforcei-me no sentido de ficar atento ao contexto cultural do CEFFA, entendendo que “[...] em toda cultura há sempre uma grande diversidade de significados a respeito de qualquer tema e mais de uma maneira de representá-lo ou interpretá-lo” (HALL, 2016, p. 20). Depois de duas semanas, voltei à Escola, procurando vê-la a partir das lentes

⁵⁴ Conforme Projeto Político Pedagógico (PPP) (2014, p. 6), ao tratar das etapas, modalidade e cursos oferecidos ou a oferecer.

⁵⁵ Destes, 13 são contratados pela Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná ou cedidos pelo Governo do Estado como monitores e seis são professores hora-aula.

⁵⁶ Faz parte da proposta educativa dos CEFFAs não contratar funcionários para a limpeza da estrutura física, com exceção da cozinha, onde três cozinheiras, além de cuidarem da alimentação dos alunos, realizam a limpeza do ambiente. No restante da Escola, toda a limpeza é feita pelos alunos, de manhã e ao meio-dia, em forma de rodízio durante o ano.

teóricas dos Estudos Culturais, para quem a escola não se constitui pela homogeneidade. Circula dentro dela, conforme destacado por Andrade (2012, p. 182), “[...] uma diversidade sociocultural que favorece entender a história de vida escolar dos sujeitos pesquisados como plurais e contingentes”.

Esforçando-me para pensar a pesquisa sob a ótica dos Estudos Culturais, em que as investigações não estão preocupadas em buscar respostas para o que as coisas de fato são, mas em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados vão sendo produzidos, como diz Meyer (2012), voltei à escola para continuar as observações. Algumas falas chamaram-me a atenção, tanto por envolverem alunos e monitores quanto por serem reincidentes, independentemente do local, ou seja, ocorriam nas conversas de corredores, na sala de aula, na sala dos monitores, no refeitório, nas atividades práticas, nos trabalhos em grupos. Percebi que havia conflitos envolvendo o comportamento dos alunos e o cumprimento das normas disciplinares; inclusive, uma monitora chegou a mencionar, em conversa informal, problemas de indisciplina que a Escola enfrentava, principalmente nos dormitórios à noite, dizendo que, “*assim que sobrar algum dinheiro, vamos colocar câmeras em tudo*”.

Essa fala evidencia, como observei nesse período, um dos grandes desafios para os monitores, que é a questão de cumprimento das normas. Apareceu também muitas vezes durante o curso de Formação de Monitores oferecido no início do ano para todos os monitores. Poderia falar dessa questão em diversos momentos deste trabalho, mas, como foi o que sobressaiu de imediato no meu contato com a Escola, já trago aqui alguns fragmentos do assunto, que perpassa essa prática da Formação em Alternância. Em outros pontos deste trabalho, voltarei a discuti-lo, dada a sua reincidência nas falas dos sujeitos. Essas normas e a forma como são praticadas pelos sujeitos, dependendo da posição que cada um ocupa na instituição, têm provocado tensões, sobretudo entre alunos e monitores, e pode ser justificada a partir das ideias de Hall (1997, p. 19), de que “as ações humanas são guiadas por normas no sentido de que, quando fazemos alguma coisa, temos de ser capazes de prever seus fins ou os propósitos, de modo a alcançá-los [...]”.

Observei durante o curso que esse problema não é somente dos CEFFAs de Rondônia. A monitora ministrante do curso, quando se referia à relação entre monitor e aluno na Pedagogia da Alternância propiciada pelo internato, em qualquer local onde a Formação em Alternância esteja acontecendo, disse num primeiro momento: “*Com a juventude, não pode dar liberdade demais*”; em seguida: “*Não faz muita amizade com os alunos porque no dia que ele puder furar o seu olho, ele vai furar. É típico da idade*”. Ou ainda: “*Estudantes, é o*

seguinte: *quando a coisa está feia para eles, eles enfrentam a gente*". Por último, a palestrante disparou: "*Os jovens negam até morrer as coisas erradas que fazem [...], não confia, são maquiavélicos demais*". Percebe-se que, enredados pela prática dos CEFFAs, os monitores vão construindo significados, cujos efeitos de sentido são inseparáveis das relações de poder (SILVA, 2010).

Para os monitores que estão chegando à Pedagogia da Alternância, aqueles que estão há pouco tempo no exercício docente e mesmo os que são considerados veteranos, o que a palestrante fala mostra que os alunos são uma ameaça à ação docente e que o comportamento "indisciplinado" é constitutivo da identidade jovem, fazendo parte da vida dos CEFFAs. Esses discursos devem ser vistos, segundo Foucault (2008, p. 55), "como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam", constituindo, inclusive, os sujeitos. Sob essa perspectiva, observa-se – não querendo antecipar nada – que há, mediante os sentidos produzidos, uma tentativa na cultura do CEFFAs de regular as condutas dos alunos, produzindo identidades que se querem homogeneizadas, "normais", apesar de a identidade, como afirma Bauman (2005), ser um monte de problemas, e não uma campanha de tema único.

Ao retomar as observações na segunda sessão escolar, mesmo prestando atenção às práticas docentes dentro e fora da sala de aula, procurei focar um pouco mais nas formações discursivas que constituem os alunos. De acordo com Hall (2016, p. 26), as formações discursivas "[...] definem o que é ou não adequado em nosso enunciado sobre um determinado tema ou área de atividade social [...], definindo [...] ainda que tipo de conhecimento é considerado útil, relevante e 'verdadeiro' em seu contexto". Tentei perceber como os alunos se posicionam frente às experiências forjadoras de identidades que partilham dentro da instituição. Entretanto, isso se revelou extremamente complicado, considerando que, ao longo do dia, em função da distribuição das disciplinas, os alunos ficam em sala de aula durante oito aulas de 50 minutos, ou seja, mais de seis horas e meia. Quando saem para o lanche da manhã, o almoço, o lanche da tarde, o trabalho prático⁵⁷, o lazer⁵⁸, o serão⁵⁹, eles se misturam

⁵⁷Mesmo já tendo falado no Capítulo 1 do que se trata, entendo ser importante lembrar que o trabalho prático é uma atividade extraclasse, ocorrendo no CEFFA de Ji-Paraná entre 15h50min e 16h50min, quando os alunos, em sistema de rodízio, acompanhados em cada setor por um monitor, são distribuídos em atividades, como: pomar, horta, jardim, viveiro, pocilga, granja, cozinha, etc. O trabalho prático, como explicou um monitor, permite que o aluno exerçite na prática o que aprendeu dentro da sala de aula.

⁵⁸Das 17h00min até 17h50min, os alunos têm um momento de descanso, chamado de lazer. Alguns preferem jogar futebol de salão, alguns jogam baralhos, outros ouvem música, outros ainda lavam suas roupas, e um grupo maior, como observei, procura colocar em ordem as atividades escolares, focando principalmente no Projeto Profissional do Jovem (PPJ). Em cada recanto da Escola, há pequenos grupos de alunos fazendo algum tipo de atividade.

num ambiente pequeno aos alunos da 1^a série A e 3^a série A, o que dificulta sua identificação. Por isso, num primeiro momento, optei por acompanhá-los de forma mais incisiva em sala de aula e registrar seus diálogos com os monitores, as discussões de conteúdos, as conversas informais, e estabelecer com eles contatos que permitissem gradativamente ir compreendendo que identidades e diferenças a Pedagogia da Alternância tem produzido. Tinha presente que, sob a perspectiva teórica à qual se filia este trabalho, “há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social” (WOODWARD, 2012. p. 42), ocorrendo isso também nos CEFFAs. A presença junto aos alunos buscando compreender como o contexto escolar da Pedagogia da Alternância os produz tornou-se importante, uma vez que, “além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística” (SILVA, 2012, p. 76).

A decisão de acompanhar as práticas e falas dos alunos e a relação estabelecida com eles em sala de aula foram significativas, pois alguns, inclusive, começaram a procurar-me para conversar nos intervalos sobre a minha pesquisa. Assim, iam-se criando possibilidades de perceber alguns marcadores identitários. Senti que a relação estabelecida com os alunos, além de contribuir na produção de nossas identidades, me possibilitava começar a perceber como as identidades marcadas pela diferença estavam sendo construídas mediante a Pedagogia da Alternância. A partir desse envolvimento com o contexto em que os sujeitos eram produzidos, já não me sentia tão estranho. Os alunos já me perguntavam sobre o trabalho e se colocavam à disposição caso eu precisasse. Comecei a observar os acontecimentos, atento às inúmeras interpelações culturais que iam ocorrendo e que se caracterizam como elementos importantes na produção das identidades e das diferenças na Formação em Alternância.

A observação das práticas escolares do CEFFA permitiu-me ir pensando alguns sujeitos da pesquisa a partir de acontecimentos permanentemente modificados, mas que se caracterizavam por ser estratégias utilizadas em número maior de vezes, tornando-se importantes significados culturais reguladores da vida dos sujeitos dessa proposta educativa. Algumas identidades jovens chamaram-me a atenção por serem habituais as menções a essas identidades marcadas pelas diferenças. Isso não significa que essa escolha foi a melhor possível. Significa apenas que, a partir da forma como essas identidades iam sendo

⁵⁹ O serão é a última atividade do dia dentro da Escola. O monitor responsável pelo acompanhamento dos alunos naquele dia prepara uma atividade ou convida algum profissional para falar de questões relacionadas ao PPJ, especialmente na 4^a série. Ocorre normalmente entre 19h40min e 21h30min.

produzidas, teria maiores condições de compreendê-las. Isso foi sendo feito, prestando atenção às representações da prática educativa que dominam as identificações e contribuem na construção dos sujeitos da Pedagogia da Alternância, tentando identificar como negociam suas identidades e diferenças, principalmente no tempo-escola, que se caracteriza por ser bem mais que um lugar-escola, de acordo com Gimonet (2007).

Dentre os 39 alunos da 4º série, alguns vieram do CEFFA de Acrelândia⁶⁰ (AC), chamado Jean Pierre Mingan, que, devido a dificuldades financeiras, encerrou as atividades educativas no final de 2014, ficando mais de 150 alunos sem a Pedagogia da Alternância no único CEFFA do estado do Acre. O que me chama a atenção é o fato de esses alunos buscarem outro CEFFA, distante mais de 800 quilômetros, para continuarem o curso de Nível Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária. O que essa Pedagogia tem produzido que os mobiliza a continuarem a formação tão longe, considerando que existem no município de Acrelândia, segundo o IDE (2014)⁶¹, três escolas de Nível Médio em sua zona rural?

Pensei, então, ser importante ouvir três desses alunos sobre essa escolha e sobre como a Pedagogia da Alternância os tem afetado, visto terem um gasto financeiro grande para deslocarem-se a cada duas semanas, fazerem os estágios e suas famílias participarem da vida da Escola. Seria essa opção pelo CEFFA tão distante de casa uma fuga da pedagogia tradicional, em que “a linguagem e outras formas de representação estão ali apenas para espelhar, refletir, de forma transparente a realidade” (SILVA, 2010, p. 106)? Ou seria porque “os CEFFAs fazem com que os jovens e adultos em formação se convertam em atores do seu próprio desenvolvimento e do território em que se encontram” (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013, p. 36)? A escolha dos alunos de Acrelândia, dessa forma, poderia contribuir na compreensão de que identidades e diferenças a Pedagogia da Alternância tem produzido, visto que vinham sendo produzidos por meio das práticas sociais do CEFFA local e optaram por continuar na Pedagogia da Alternância mesmo distante de suas casas.

Outra situação que me chamou a atenção foi que alguns alunos parecem ter a preferência dos monitores. Tanto em sala de aula quanto nos corredores e no refeitório, foi possível perceber que há uma predileção dos docentes por alguns alunos, possuindo estes, como dizem os colegas, um tratamento diferente. Isso porque, segundo os colegas, “*são baba-ovo; puxa-saco; contam tudo o que ouvem para os monitores; têm mais liberdade dentro da*

⁶⁰ Cidade do estado do Acre com uma população estimada em 13.869 habitantes em 2015, segundo o IBGE Cidades (2016). Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=120001&search=acre|acrelandia>. Acesso em 11 de março de 2016.

⁶¹ <http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/1200013>.

Escola". Em conversa informal com um grupo de alunos, disseram que a predileção ocorre porque esses alunos “*fizeram amizade com os monitores dentro e fora da instituição e sabem jogar com eles*”. Pensei que observar e ouvir dois desses alunos “preferidos” poderia ser importante para compreender como os sujeitos da Escola vão, mediante relações de poder, assumindo posições de sujeito com as quais vão se identificando, constituindo assim suas identidades (WOODWARD, 2012).

Dentro do CEFFA, criado para atender jovens residentes no campo, alguns alunos parecem não preencher o perfil de admissão que historicamente a Escola teve, qual seja, jovens agricultores cujas famílias, em sua grande maioria, sobrevivem da agricultura familiar. A observação e a conversa com os monitores colocaram-me frente a esses alunos que, em princípio, não deveriam estar na escola, pois são sujeitos urbanos, cujas famílias residem em cidades. Uma monitora justifica a presença desses alunos, dizendo que *hoje não importa muito de onde vem o aluno, mas que queira estudar* (Regina). A presença desses sujeitos contraria o próprio Projeto Político Pedagógico da Escola, que no Item 7, onde aparece o perfil do educando que se pretende formar, declara: “Atendendo exclusivamente *a filhos de agricultores*, a Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná surgiu das necessidades das comunidades agrícolas, como forma de desenvolverem o meio onde vivem [...]” (PPP, 2014, p. 12-13, grifos meus).

Optei por considerar três desses sujeitos, ouvindo suas histórias e observando como se relacionam com as práticas e artefatos culturais da Pedagogia da Alternância. Isso poderia ser importante para compreender como os sujeitos têm sido produzidos nesse espaço-tempo educativo, principalmente se considerarmos que os instrumentos metodológicos dos CEFFAs têm uma relação com as atividades agropecuárias. Portanto, no período do tempo-comunidade, esses alunos urbanos, penso que não conseguem realizar as atividades que fazem parte da formação alternada. Como fazer isso, se as experiências socioprofissionais da família não podem ser investigadas pelos instrumentos pedagógicos da Formação em Alternância que propõem a articulação dos tempos e dos espaços de formação voltados para as práticas sociais do campo?

A observação e a conversa com alunos e monitores levaram-me a alguns sujeitos que o CEFFA tem quase como parâmetros e que, em muitas oportunidades, são citados de formas díspares pelos monitores. Escolhi um deles por ser o protótipo do aluno “ideal”. Residente com sua família numa propriedade rural, gosta do campo, é responsável no gerir a própria formação e estuda para ficar com a família no campo. Escolhi ainda outro aluno, por encontrar-se no polo oposto. Não gosta da roça e, por morar perto da cidade, frequenta,

segundo os monitores, “ambientes indesejáveis”, tem amigos com “comportamentos reprováveis” e assim vai sendo constituído como um jovem do campo que não deveria estar num CEFFA. Pensando que “o terreno do significado é um terreno de luta e contestação” (SILVA, 2013, p. 199), direcionei esforços para observar como esses alunos entretecem suas relações na prática cotidiana do CEFFA e para ouvi-los, no sentido de compreender como vão sendo forjados, regulados e produzidos.

Para a Pedagogia da Alternância, o jovem que a procura deve viver, sucessivamente, períodos no mundo dos adultos e períodos no Centro de Formação. Por isso, espera-se que o jovem que opta por fazer parte da Formação em Alternância se envolva numa situação de aprendizagem ativa, de produção de seu saber e de sua formação (GIMONET, 2007), o que parece não ser o caso do segundo aluno escolhido. Não se espera, na Pedagogia da Alternância, que os alunos não sejam capazes de responsabilizar-se pela sua própria formação, tendo-se os monitores como animadores do processo, que contribuem com os estudantes ao proporem a articulação dos tempos/espaços formativos constitutivos da prática educativa e socioprofissional em que se funda a Formação em Alternância. Trata-se, pois, de um território que se quer de significados invariáveis, em que os alunos “problemas” não deveriam permanecer, já que se recusam a ter suas identidades alinhadas com a perspectiva homogeneizante com a qual a Escola opera.

A observação das relações sociais e de poder que se estabeleceram no espaço do CEFFA revelou que alguns acontecimentos nesse contexto em que os sujeitos vão sendo constituídos se aproximam daquilo que monitores e coordenação pedagógica esperam de alunos que “preencheram” o perfil de admissão: jovens preocupados com a própria formação integral e com o desenvolvimento local, cujas famílias assumam a gestão do movimento. Há alunos que são vistos como “adequados” para os CEFFAs e são citados de forma amiudada, como exemplos para os outros alunos. Escolhi quatro deles como sujeitos deste trabalho.

Ouvi de alguns monitores comentários sobre esses alunos desde o primeiro dia em que cheguei à escola, sendo eles caracterizados como aqueles em quem valeria a pena investir. A frequência com que são lembrados como os que já contribuem para a promoção e o desenvolvimento do meio onde residem e colaboram na Escola como alunos que respeitam as normas e têm disponibilidade para os trabalhos da sessão escolar impeliu-me a observá-los de forma mais atenta e a ouvi-los, pois as identidades que ora apresentam não são naturais, mas formadas culturalmente (HALL, 1997).

Em contrapartida, outros alunos são aludidos de forma bastante usual pelos monitores justamente por apresentarem comportamentos que diferem dos evidenciados pelos alunos

mencionados acima. Por exemplo, na opinião dos monitores, certa aluna, que selecionei para ouvir e observar, deveria procurar outra escola, pois o que aprende no curso técnico não pode ser utilizado na propriedade da família. A família não a vê em condições de interferir na dinâmica produtiva adotada há anos, mas insiste que aluna deve continuar no CEFFA, e isso a revolta, tornando-a às vezes agressiva e negligente com as atividades formativas propostas. Segundo os monitores, devido a esse problema, há dificuldades de relacionamento com os pais, talvez por a aluna entender que está perdendo tempo, adquirindo conhecimentos teóricos e práticos que não poderão ser demonstrados e utilizados pela família, numa possível melhoria da produção agropecuária. Só que, como informam os monitores, a aluna se encaixa no perfil de admissão da Escola, porque gosta principalmente das aulas práticas e afirma gostar da atenção que os monitores dão aos alunos.

Escolhi ainda outro aluno que já entrou na Escola sabendo como seria o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) que iria construir para implantar na propriedade da família, portanto, um aluno que gosta das disciplinas que tratam das questões técnicas em agropecuária, gosta das aulas práticas e estágios, mas não gosta de alguns monitores, como estes mesmos declaram. De acordo com a equipe docente, esse aluno afirma que esperava que os monitores não vissem a EFA apenas como um ambiente de trabalho e que se relacionassem com os alunos como numa família. Então, apesar de, por um lado, ser um aluno que demonstra grande interesse pela formação que a Escola oferece, por outro, torna-se um problema, devido à sua posição de discordância em relação à prática de alguns monitores.

Já outro aluno tido como problema na Escola, que também escolhi para fazer parte desta pesquisa, é um aluno “chato”, que se pensa crítico, como disseram alguns monitores. Esse aluno reclama que a Escola é burocrática e que falta apoio tecnológico aos alunos, que a Escola é atrasada em relação às novas tecnologias para o campo e que isso acaba prejudicando a formação dos jovens do campo. Alguns monitores contam que já lhe disseram para procurar uma instituição que lhe dê condição de lidar com essas tecnologias, mas o aluno, além de não sair, continua perturbando, como dizem.

Penso que esses alunos que provocam uma “desarmonia” no cotidiano dos CEFFAs poderiam ser observados de forma mais aguda e que, ouvindo-os, seria possível discutir se a Escola não tem tentado produzir sujeitos idênticos, homogêneos. Bauman (2001), ao falar que a capacidade de conviver com a diferença é uma arte que não se faz sozinha e requer estudo e exercício, auxilia-nos a começar a pensar sobre que identidades jovens a prática pedagógica dos CEFFAs está ajudando a produzir e que identidades deveria produzir, como afirma Moreira (2011), sabendo que, nesse processo de escolha dos sujeitos, identidades vão sendo

produzidas. Dessa forma, a dificuldade em lidar com sujeitos descentrados, plurais, que não se encaixam em uma identidade mestra, desafia-me a problematizar e a pensar que, “se a identidade cultural de fato carregasse consigo tantos traços de unidade essencial, indivisibilidade e permanência, não haveria como explicar a proliferação de múltiplas identidades inscritas em relações de poder e construídas pela diferença” (MOREIRA, 2011, p. 126-127), como tem acontecido ao longo dos anos na Pedagogia da Alternância.

Como um projeto educativo criado em Rondônia para atender os filhos de agricultores que vivem nas linhas vicinais do interior do estado, a Formação em Alternância é conhecida como uma pedagogia da parceria, da colaboração, da cooperação, da partilha (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013). Mas como isso ocorre com alunos morando tão longe, no interior de outros estados, como, por exemplo, Acre e Amazonas? Dentre esses alunos, escolhi como sujeito deste trabalho um que reside a quase 1.000 quilômetros de distância da Escola. Ao justificar a sua opção pela Escola e como articula o tempo-escola e o tempo-comunidade, pode respaldar minha compreensão das identidades que essa Pedagogia tem produzido.

Chamou-me a atenção na Escola, logo nas primeiras visitas, tanto na fala dos monitores quanto na dos alunos, mais ainda em sala de aula, a usual menção feita a dois alunos, irmãos, mas distintos para os sujeitos da Escola. Apesar de morarem na propriedade da família e participarem das mesmas experiências socioprofissionais relacionadas à pequena pecuária e à agricultura de subsistência, demonstram na Escola diferenças marcantes. É comum ouvir que um nasceu para viver no campo e gosta da Escola, afirmindo muitas vezes, segundo os monitores, que ela permite aprendizados úteis para criar alternativas de produção na propriedade, coisa que as escolas polos⁶² não fazem, e assim incentivam a mudança dos jovens para os espaços urbanos. Por outro lado, é usual ouvir que o outro aluno não nasceu para viver no campo. Não gosta da vida e do trabalho campesino, assim como acha a Escola, em função das normas de convivência, muito limitadora das iniciativas dos alunos. Parece que os jovens, na ótica dos monitores, já nascem determinados para ser ou não agricultores, ou seja, são concebidos como homogêneos, pois carregam um conjunto de características (WOODWARD, 2012) que todos os agricultores partilham, constituídas *a priori*, e não mudam com o passar do tempo. Essa recorrência com que monitores e alunos compararam as práticas e as falas dos alunos contribui para constituí-los: um como sujeito do campo, que deve no final do curso permanecer e trabalhar com a família no campo; o outro como sujeito

⁶² Nos Capítulos 1 e 2 deste trabalho, falei da Resolução 02 de 2008 (CNE/CEB), que, em seu artigo 3º inciso 1º, afirma que os anos iniciais do Ensino Fundamental poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos. Essas escolas nucleadas são conhecidas em Rondônia como escolas polos.

urbano, que provavelmente migrará para a cidade em busca de emprego. Na perspectiva dos Estudos Culturais, são bem mais que nomeações, visto que “[...] a linguagem, além de produzir aquilo que reconhecemos como realidade, também vai produzir os sujeitos dessa realidade, suas identidades” (GUARESCHI, MEDEIROS & BRUSCHI, 2013, p. 39).

Embora sabendo que a escolha dos alunos como participantes deste trabalho foi uma dentre as várias possíveis, acredito que ela me permitiu compreender como são produzidas e negociadas as identidades e diferenças dos jovens que fizeram a opção de se escolarizarem pela Formação em Alternância em Rondônia ou que a isso foram “forçados” pela família. A forma como a Pedagogia da Escola os afeta e como reagem frente a essa interpelação foi importante para que conseguisse identificar e analisar o processo de produção de significados sociais dos alunos, sob os efeitos da prática educativa na Pedagogia da Alternância, que provocam rupturas e marcas em suas identidades.

Em relação à escolha dos monitores para participarem deste trabalho, não foi diferente. Encontrei o mesmo embaraço que tive ao escolher os alunos, que participaram da pesquisa mais incisivamente. Afirmo isso porque considero que, a partir do momento em que proponho pesquisar as práticas e artefatos culturais de uma instituição, todos os que ali se interrelacionam, direta ou indiretamente, são sujeitos que não poderão ser ignorados. Portanto, a escolha dos 20 alunos, justificada acima, serviu de indício para que compreendesse quais identidades e diferenças o CEFFA de Ji-Paraná tem produzido, mas os outros alunos e monitores não escolhidos, como membros da instituição, participaram de alguma forma na pesquisa, influenciando os dados produzidos. Isso ocorre porque “o interesse central dos estudos culturais é perceber as intersecções entre as estruturas sociais e as formas e práticas culturais” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 49); consequentemente, não poderia encontrar essas intersecções somente nas práticas e relações estabelecidas que constituem os sujeitos escolhidos.

O primeiro contato com os monitores, como já disse, ocorreu no curso de formação realizado no início de fevereiro de 2016, antes do início do ano letivo. A monitora pediu que cada um se apresentasse e dissesse, entre outras coisas, o tempo de trabalho com a Pedagogia da Alternância. Num primeiro momento, minha atenção concentrou-se nos monitores que estavam chegando, portanto, com menos tempo de trabalho nos CEFFAs. Desses, escolhi como sujeito deste trabalho um que estava havia menos de um mês na condição de monitor. Apesar de ex-aluno do CEFFA, ainda não tinha tido contato com os alunos. Esse monitor, em um intervalo em que o interpelei, falou sobre a sua insegurança e o medo de não corresponder, já que havia terminado o curso superior poucos meses antes e não tinha

nenhuma experiência como docente. Disse-me que, no entanto, a diretoria da Associação e a direção da Escola achavam que tinha o perfil para o trabalho com os jovens do campo, a partir de uma proposta pedagógica que conhecia bem, conforme informou.

Pensei que observar e ouvir como esse monitor recém-chegado e uma monitora que já estava havia seis anos no exercício docente no CEFFA, também egressa da Formação em Alternância, desenvolvem suas atividades e se inter-relacionam com os outros sujeitos que ali circulam poderia contribuir para a compreensão das identidades e diferenças produzidas na Pedagogia da Alternância. Hoje, na condição de monitores, esses sujeitos são constituídos de forma diferente do que quando alunos, pois ocupam novas posições nas relações de poder. Para Bernardes e Hoenisch (2013, p. 111), “isso é fruto do estar permanentemente em uma rede discursiva, sobre a qual incidem formações discursivas que metamorfosem a todo o momento as visões de mundo e os modos de vivermos neste mundo”.

O monitor, principalmente se solteiro, ou seja, que não tem família que necessite de uma casa para morar, normalmente reside num pequeno apartamento na Escola ou divide com outros monitores solteiros uma casa que não esteja sendo ocupada por um casal de monitores. Além do salário que recebe, esse monitor não paga água, luz, internet e alimentação, isto é, recebe da instituição benefícios que dificilmente encontraria em outro ambiente de trabalho. Observei que os monitores e a coordenação pedagógica entendem que há entre os monitores alguns que estão na Escola por causa desses benefícios pelos quais não precisam pagar. Só que, segundo a maioria dos docentes, há um dentre os monitores residentes na Escola que não se empenha para fazer um bom trabalho, não se responsabiliza e vai, como dizem, “empurrando com a barriga”. Inclusive, em conversa informal com os alunos, estes afirmam que tal monitor, assim como outro, dos que vêm da cidade todos os dias, “*não têm profissionalismo; são preguiçosos; não se interessam por nada; não cumprem com o dever*”. Ouvir esses dois monitores tidos como “descomprometidos com a Escola”, observando como organizam seus momentos cotidianamente e como os acontecimentos que os envolvem são por eles tratados, poderia ser importante para minha pesquisa, considerando que “[...] a representação só adquire sentido por sua inserção numa cadeia diferencial de significantes” (SILVA, 2010, p. 41). Portanto, essas práticas de significações dos monitores como “preguiçosos”, “descompromissados”, que sob a perspectiva dos Estudos Culturais não são fixas, determinadas *a priori*, são dependentes de uma cadeia de significantes que vão construindo os sujeitos que circulam pela Escola.

Foi possível observar que, dentre os monitores, alguns já tiveram experiências docentes em escolas públicas regulares. Ouvi de monitores que esses colegas levam para os

CEFFAs os “vícios” da pedagogia tradicional, agindo como professores transmissores de conhecimentos e tendo para com os alunos uma relação que se caracteriza como autoritária. Por serem essas escolas, em sua grande maioria, como aponta Simon (2013, p. 73), “[...] locais nos quais as autoridades legitimadas têm tentado ‘regular’, em termos de dominação, formas particulares de significado”, os monitores relacionam os acontecimentos nos quais tais monitores estão envolvidos com suas trajetórias nas “escolas públicas” de onde vieram. Como esses significados não existem soltos para serem capturados, mas são socialmente construídos (SILVA, 2013), propus observar e ouvir dois monitores dentre os que vieram dessas escolas, focando a relação que estabelecem com os outros sujeitos do CEFFA e como esses discursos que os forjam vão sendo instituídos.

Se, como afirma Gimonet (2007), a alternância operou uma transformação da concepção de escola, isso implica que seus monitores tenham uma concepção de docência que venha ao encontro desse novo estatuto pedagógico. Como os CEFFAs propõem uma formação integral, ignorar as práticas sociais dos jovens, como o trabalho agropecuário, é fazer formação parcial. “Para isto é conveniente que o monitor participe ativamente de alguma comunidade e tenha uma vivência concreta da vida onde os alunos residem” (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p.73). Mas como monitores que estão há pouco tempo no CEFFA, residentes na cidade, sem uma formação pedagógica para o exercício docente, considerando que suas formações não são *a priori* para o magistério⁶³, poderão, conforme ouvi de alunos em sala de aula durante a observação, *dar uma aula que preste?* Ainda, um aluno referindo-se a um monitor disse: “*Ele sabe o conteúdo, mas não sabe dar aula. O que a gente faz e pensa não lhe interessa*”. Outro aluno continua, em relação ao mesmo monitor: “*Muito inseguro. Precisa ver como orienta o Plano de Estudo e conduz a síntese*”. Ou como ouvi dos alunos em relação a outro desses monitores: “*Muito bom professor, mas não monitor, pois não dá conta de trabalhar os instrumentos da Pedagogia da Alternância. É uma aula como as que eu tive na escola do governo, sem ligação com a minha realidade*”.

A regularidade com que ocorrem esses comentários sobre esses profissionais impeliu-me a investigar um deles, sua prática educativa e como se relaciona com os outros sujeitos que hodiernamente circulam pelo CEFFA. Talvez esses monitores cheguem à Escola moldados, formados, com identidades ligadas ao processo formativo em que estiveram inseridos até irem para a Pedagogia da Alternância. São identidades produzidas em locais

⁶³ São monitores filiados às Ciências Agrárias como Área do Conhecimento. Havia em 2016 na Escola profissionais habilitados em Agronomia (dois) e Medicina Veterinária (um).

históricos e institucionais específicos (HALL, 2012), que se deparam com variados significados utilizados pelos sujeitos que estão há mais tempo na Escola para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular a conduta de uns em relação aos outros (HALL, 1997), nesse caso, normalizar a conduta dos dois monitores que ainda não se “adequaram” ao trabalho docente no CEFFA.

Outra situação com a qual me deparei ao adentrar o CEFFA foi a do desafio de trabalhar a Pedagogia da Alternância numa instituição que tem pouco apoio do poder público e onde os pais não conseguem responsabilizar-se pelas despesas maiores, como, por exemplo, o pagamento dos monitores. Pelo que observei, a forma como a Escola está organizada pedagogicamente, atendendo os jovens do campo, articulando o tempo-escola e o tempo-comunidade, ao mesmo tempo em que consegue ir cumprindo com os compromissos financeiros, deve-se à atitude e ao comprometimento de pais e alguns monitores.

É reincidente a menção feita por alunos e, inclusive, monitores a alguns colegas tidos como responsáveis pela continuidade da Escola e pela preservação dos princípios pedagógicos da Formação em Alternância. São monitores que, segundo García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010, p. 72), entenderam que “trabalhar dentro e para um projeto desta natureza exige uma aceitação dos princípios e das finalidades que o definem. Aceitação que supõe identificação, responsabilidade pessoal, colaboração ativa”. Observar e ouvir um desses monitores que assumem a Pedagogia do CEFFA – alguém “*que veste a camisa da EFA*”, como disse uma aluna – a partir das exigências de um projeto educativo-social poderia ser relevante para a compreensão de como essa proposta pedagógica constitui os sujeitos que ali se inter-relacionam, estudam e trabalham.

A escolha dos monitores, assim como a dos alunos, foi feita optando-se por uma dentre as possibilidades que foram se abrindo ao adentrar o CEFFA. Considerou-se, em especial, a maneira contumaz com que algumas práticas e enunciados de alguns sujeitos apareciam, produzindo significados de acordo com as relações de poder estabelecidas, logo, carregados de efeitos transitórios e contingentes. Penso com Foucault (2008, p. 105) que “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos”.

A seguir, passo a relatar como a relação com o CEFFA e seus sujeitos e os carreadores com os quais operei possibilitaram-me, embora de forma instável, colocar em xeque certezas com as quais convivia antes deste trabalho. A partir dos Estudos Culturais, criaram-se possibilidades de compreender como a Pedagogia da Alternância, como um lócus cultural,

produz identidades e diferenças marcadas pela indeterminação e pela instabilidade (SILVA, 2012).

Ao longo do capítulo, ao apontar as unidades de análise, que foram sendo construídas no curso da investigação, coloquei-as como indagações, por entender que, mesmo diante da inquietação constante, dos (re)arranjos, do refazer, do retomar inúmeras vezes como parte do modo de fazer pesquisa nesse campo teórico, como afirma Paraíso (2012), não há um ponto de chegada, cujas respostas sejam definitivas. Para a autora, “[...] o discurso que produzimos em nossas pesquisas é um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teóricas-analíticas-descritivas que escolhemos para operar” (PARAÍSO, 2012, p. 28).

3.2 O cotidiano do CEFFA

Para proceder à comumente chamada análise dos dados produzidos, precisava estar atento à ideia de cultura como uma prática de significação que produz identidades e diferenças. Pela relação que estabeleço com o CEFFA, acabo por ajudar a constituir as coisas com as quais estou trabalhando, incluindo aí os sujeitos. Desse modo, além de não haver neutralidade, sob a ótica dos Estudos Culturais, não poderia contar com um guia a partir do qual examinaria os dados fornecidos pelo campo empírico, nem poderia conceber a análise como uma parte final do trabalho, em que os dados produzidos são tratados à luz do referencial teórico.

Nessa perspectiva teórica, não dá para “naturalizar” categorias, mas construí-las a partir das inquietações oriundas do campo epistemológico na relação com o campo empírico. Não é possível, então, pensar unidades de análise antecipadamente, antes de adentrar no campo empírico, pois teoria e empiria formam uma unidade que me permitirá problematizar o contexto em que alunos e monitores se inter-relacionam, constituindo-se. Baptista (2009) ajuda-me neste ponto quando afirma que a teoria ocupa um lugar central e determinante nos Estudos Culturais. Ao incursionarmos pelos seus caminhos, vamos encontrando os instrumentos lógicos para pensar o mundo de um modo mais profundo, crítico e rigoroso, conforme a autora.

Postulando que os significados não estão no campo empírico para serem descobertos e analisados, mas resultam de uma produção social, passando a existir a partir de uma prática social, durante todo o trabalho, as análises já foram sendo feitas. Isso ocorreu, por exemplo, quando descrevi, no Capítulo 2, meus pertencimentos identitários, marcas que selecionei de

minhas identidades que têm efeitos produtivos sobre as identidades e diferenças produzidas a partir de relações de poder no CEFFA, principalmente de alguns monitores, que me veem como alguém que conhece mais do que eles da Pedagogia em que estão inseridos, ou dos alunos, quando, durante a entrevista ou informalmente, me perguntavam se no meu tempo de trabalho na Escola as questões que envolvem os instrumentos pedagógicos ou os problemas disciplinares eram como se mostram hoje ou eram diferentes. Como os significados carregam a marca de como foram produzidos pelas representações, ao envolver-me com essa arena cultural, contribuí para a produção de identidades e diferenças.

A narração de como os agricultores foram se organizando em torno da Pedagogia da Alternância e de como esta se afirmou, legitimando determinadas representações de jovem do campo, gestão escolar, tempo na escola e tempo na família, não pode ser vista como um relato apenas de cunho histórico ou informativo, mas como momento de análise. Com as identidades e diferenças sendo constantemente produzidas e transformadas, os agricultores reinventaram-se, recriaram-se, por meio do trabalho coletivo, possibilitando aos jovens do campo novos sistemas de significação e representação cultural. Mediante a criação dos CEFFAs, também possibilitaram que os jovens fossem confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de novas identidades possíveis (HALL, 2011).

A análise aparece também quando fiz a descrição da escolha dos alunos e monitores sujeitos da pesquisa. Essa escolha, que produz identidades, está perpassada pelo lugar que ocupei e ocupo, forjado pela cultura escolar do CEFFA, mas distante dela por nove anos, e vendo durante muito tempo os fenômenos discursivos (HALL, 1997) que a marcam como fatos naturais, e não como expressão das formas pelas quais a escola dá sentido e organiza suas experiências (COSTA, 2011). Ao observar como os sentidos iam sendo produzidos dentro do sistema de significação da Escola, as práticas culturais que apareciam de forma mais frequente foram me chamando a atenção, pois incidiam de forma mais aguda nas condutas e ações de alguns sujeitos do que de outros. Esses, que entendo estarem “sofrendo” mais os efeitos das práticas da Escola, foram escolhidos para este trabalho, mas sem esquecer que todos os outros alunos e monitores estão envolvidos no processo de produção dos significados culturais, logo, são partícipes deste estudo.

Ao não pensar a linguagem como aquela que reflete meu modo de conhecer, mas admiti-la como algo que institui as pessoas, os objetos, as emoções, com um determinado sentido e não outro, como afirma Bujes (2011), é que a forma como os acontecimentos foram e serão aqui focalizados não deve ser vista como uma única via de acesso à questão enunciada. Ao descrever e problematizar os enunciados constitutivos dos sujeitos da pesquisa,

penso que a maneira escolhida poderá provocar questionamentos, discordância, controvérsia, pois estar atento à linguagem é vê-la como parte de uma luta mais ampla com relação a signos e práticas sociais (MEYER, 2012). Assim, nas análises, não tenho a pretensão de acesso à verdade, mas, por meio dos dados produzidos na pesquisa, fazer “[...] a descrição, a análise, a problematização e/ou a modificação de verdades contexto-dependentes” (MEYER, 2012, p. 54).

O rumo tomado por este trabalho também não pode ser visto como o único ou considerado o mais promissor. Sendo os sujeitos produzidos pela cultura, o contexto do CEFFA produz diferentes sujeitos, e a forma como essas identidades e diferenças podem ou são acessadas está atravessada pelas diferentes posições de sujeito do pesquisador. Dessa maneira, o caminho que tomei para lidar com os dados forjados no campo empírico está atravessado por concepções, crenças, vontades que carrego, efeitos dos significados que produzo embebido pela cultura.

Por isso, as análises aqui empreendidas são provisórias, metamorfoseáveis, abertas a novas possibilidades. Isso não significa que não sejam feitas de forma rigorosa, mas como um dos caminhos que descrevem, analisam e problematizam como se têm produzido os sujeitos do CEFFA. Na perspectiva em que se enseja este trabalho, as palavras “[...] sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado” (HALL, 2011, p. 41).

As visitas ao CEFFA de Ji-Paraná desde a primeira semana de fevereiro de 2016 e a relação estabelecida com os sujeitos da pesquisa e suas práticas sociais mostraram-me uma Escola que eu praticamente desconhecia. O processo de compreensibilidade sob o qual via a Escola não fazia mais sentido. Percebi, a partir dos Estudos Culturais, que circula dentro dela uma diversidade sociocultural feita de sujeitos plurais e contingentes (ANDRADE, 2012), cujas realidades não podem ser entendidas por pressupostos teóricos de validade universal.

Assim, durante todo o processo de produção de dados, iniciando com a escolha dos sujeitos por meio de observação, entrevistas e conversas informais com a coordenação pedagógica, diretoria, monitores e alunos, e prosseguindo com a leitura de documentos, como Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Curso e Plano de Formação, deparei-me com o problema de encontrar algumas unidades de análise, mesmo provisórias, que pudessem servir de norte para a problematização pretendida. A preocupação foi identificar nos enunciados as práticas recorrentes, que num processo amplo de articulação vão revelando as identidades e diferenças produzidas como efêmeras, casuais, mas que podem ter se tornado naturalizadas ou, como afirma Silva (2003), ter sua origem social esquecida. Assim, a tarefa da análise

numa perspectiva cultural “[...] consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização, [...] em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou ‘naturalizada’” (SILVA, 2003, p. 134).

Relendo exaustivamente os dados produzidos, foram aparecendo práticas de significação produzindo identidades e diferenças, relacionadas aos interesses manifestados nos objetivos deste trabalho. Essas unidades de análise, acredito, deram conta de “mapear as redes e as relações de poder que constituem, classificam e posicionam sujeitos e objetos de conhecimento, delimitando e descrevendo discursos em que tais posições de sujeito e objetos se constituem” (MEYER, 2012, p. 58) dentro do CEFFA.

Vi, então, mais do que antes, como necessário descrever a maneira como os sujeitos se inter-relacionam e como se organizam mediante as práticas sociais da Escola. Isso abriu espaço para o entendimento dos significados que ali são produzidos, acessando-os através da linguagem, como meio privilegiado pelo qual “damos sentido” (HALL, 2016) às coisas.

Os alunos que estudam no CEFFA de Ji-Paraná, durante o ano, passam 10 sessões de 12 dias na escola em regime de internato e 10 sessões de 16 dias com a família, computando em cada uma dessas sessões 10 dias letivos na sessão escolar e 11 dias letivos na sessão familiar, conforme descrito na Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio (2015). Esse período na família e/ou comunidade como sendo letivo está amparado legalmente pelo Parecer CNE/CEB nº 1 de 2006, que aprova os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs⁶⁴.

Embora considerando esses dois tempos como distintos, mas indissociáveis, neste trabalho, o foco foi a sessão escolar, em que os alunos da 4^a série dividem espaço com mais duas turmas, 1^a A e 3^a A. No início do ano letivo, fevereiro de 2016, as três turmas somavam 97 alunos, sendo desses 39 da 4^a série, não havendo evasão nessa turma. O mesmo não se observa nas outras cinco turmas matriculadas na Escola, que já perderam, conforme dados da secretaria em outubro de 2016, 18% dos seus alunos, principalmente na 2^a série, quando optam por estudar em outras escolas para terminar o Ensino Médio em três anos.

Esse índice, considerado pelo diretor e pela coordenação pedagógica como muito alto e, segundo o diretor, uma novidade na história do CEFFA de Ji-Paraná, motivou tanto o setor administrativo quanto o pedagógico para uma discussão, no sentido de já em 2017 terem um Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio com duração de três anos⁶⁵.

⁶⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em 22 de agosto de 2016.

⁶⁵ A Diretoria do CEFFA de Ji-Paraná, ao levar a ideia para discussão na reunião da AEFARO, foi convencida a esperar mais um ano e ampliar a discussão com os outros CEFFAs de Rondônia, no sentido de adotarem uma

Como esclareceu o diretor, a justificativa, tanto dos pais quanto de monitores, para uma formação de quatro anos – mais tempo para o aluno apropriar-se dos conhecimentos necessários à sua formação, como acompanhei na elaboração do projeto de implantação do Ensino Médio e Técnico em 2004 – já não se sustenta mais. Parece, conforme defendido por Arroyo (2013a, p. 315), que “os tempos dourados da educação e da docência prometendo o futuro desde que se esforçando, estudando, tendo êxito nos estudos no presente perderam força”. Observei que os estudantes valorizavam a Escola, como se percebe na fala do aluno Antônio⁶⁶: “*Hoje eu tenho responsabilidade, e foi o regime de alternância em si, as pessoas aqui, o convívio, os alunos, as amizades, o meu pai e minha mãe em si, porque, querendo ou não, a EFA mudou o jeito da minha família, mudou o jeito de pensar, de conviver, foi a Escola que fez essas mudanças*”⁶⁷. Entretanto, apesar desse reconhecimento, dispensar um ano a mais na formação seria perder tempo.

Trago essa questão por acreditar que todo esse movimento em torno do encurtamento do tempo do curso, tendo em vista uma formação mais rápida, tem a ver com os contornos da Pedagogia da Alternância em sua prática cotidiana e, consequentemente, afeta os sujeitos ali constituídos. Percebi, nesse período, que alguns alunos contam os dias que faltam para terminar o curso. Um desses, que começou na EFA do Vale do Paraíso na 5ª série, chegou a dizer, no início de setembro de 2016, que de 80 sessões escolares só faltavam duas. Parecia muito feliz de vencer o desafio, de ter conseguido ficar todo esse tempo na Escola, e complementou: “*Se o aluno não tiver capacidade de conviver em grupo, ele não se adéqua a esse sistema, é muito puxado*” (Leandro). Ou, como diz seu colega, o aluno Bruno, participando da conversa, sentado num banco perto da porta da sala de aula: “*Não vejo a hora de pegar o meu diploma. É uma vida aqui dentro*”.

Isso pode ocorrer, dada a forma como as práticas sociais dentro da Escola estão organizadas, de maneira a produzir tipos específicos de sujeitos. Durante a sessão escolar, os alunos levantam às 5h50 para fazer a limpeza de toda a estrutura física da Escola, além de

organização curricular que, mesmo guardando as devidas especificidades, seja mais homogênea, como afirma a direção da Escola.

⁶⁶Diante da necessidade de assegurar a confidencialidade e a privacidade dos participantes, de acordo com Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, foi pedido a cada sujeito da pesquisa que escolhesse o pseudônimo pelo qual gostaria de ser chamado e reconhecido neste trabalho. Na justificativa da escolha desses sujeitos, cuido neste capítulo para não serem identificados a partir do motivo da escolha, pois, sendo a Escola pequena, seriam inevitavelmente identificados.

⁶⁷ Mesmo as falas extensas - acima de três linhas - dos sujeitos não serão destacadas com recuo, como em citações. Virão ao longo do trabalho, dentro do texto e em itálico. Neste trabalho, ainda, serão reproduzidas muitas falas, inclusive longas, por entender que a linguagem constitui o próprio pensamento (KLEIN & DAMICO, 2012) e “[...] possui uma posição privilegiada na construção e circulação do significado” (HALL, 1997, p. 9).

cuidar do pomar, horta, horta medicinal, viveiro, jardim e criações. A Escola não tem funcionário para essas atividades. Como afirma a coordenação pedagógica, se os alunos fazem isso na família, devem fazer na Escola; faz parte do processo formativo dos jovens no tempo-escola. No entanto, o que ouvi dos alunos é que esses trabalhos, principalmente de limpeza, não são feitos por eles na família, ou pelo menos não por uma grande maioria deles. Na Escola, só o fazem porque são obrigados, até porque sua execução incide na nota qualitativa⁶⁸, como diz a aluna Violeta: “*O que não acho justo é perda de ponto na qualitativa por coisas mínimas, por exemplo, se você esquecer uma vassoura no corredor, esquecer de anotar no Caderno da Alternância um conteúdo que você estudou, eles (monitores) tiram pontos [...]*”. Portanto, trata-se de condutas reguladas normativamente pela cultura escolar do CEFFA.

O trabalho de limpeza e manutenção dos setores da Escola é feito em equipes e em forma de rodízio durante o ano. Por exemplo, um aluno que lavou banheiros numa sessão, na outra, pode estar cuidando das criações. A distribuição dos trabalhos, feita pelos monitores, procura fazer com que os alunos passem por todos os setores, além de trabalharem com colegas diferentes, inclusive, das outras duas turmas, como diz o aluno Rodrigues: “*Aqui na Escola, a gente aprende a conviver com todo tipo de pessoa, a gente aprende a viver sozinho. Tem um dever de manhã cedo, que é limpar o prédio; de tarde, que é o trabalho prático, tem o dever de lavar sua roupa, organização do seu armário, da cama... A gente vai aprendendo tudo isso*”.

Após esse trabalho de limpeza, que dura em torno de 45 minutos, os alunos dirigem-se ao refeitório para tomar o café da manhã. A seguir, vão para a sala de aula, com exceção dos alunos que são da louça e do refeitório, que só irão quando terminarem a limpeza. Às vezes, acabam perdendo alguns minutos de aula, pois não conseguem terminar o trabalho antes do início das três primeiras aulas do dia, entre 7h e 9h30 da manhã. Dessa forma, ser escalado para essas atividades, assim como para a limpeza dos banheiros, é visto pelos alunos como cansativo e mesmo prejudicial, como afirma o aluno Leandro: “*A grande dificuldade que temos na EFA é a cobrança dos monitores para cumprirmos todas as atividades no tempo determinado*”. Contudo, como observei, os alunos não questionam os sistemas de

⁶⁸ Presente tanto no PPP quanto no Plano de Curso, a avaliação no CEFFA de Ji-Paraná é composta da chamada avaliação quantitativa, que corresponde à avaliação de conteúdo dos componentes curriculares, representando 60% da nota bimestral, e da avaliação qualitativa contínua, que consiste em acompanhar como os alunos desenvolvem os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Caderno da Alternância, dentre outros (PLANO DE CURSO, 2014), correspondendo a 40% da nota bimestral. Os registros no Caderno da Alternância feitos pelo aluno, pela família e pelo monitor servem de base para que monitor e aluno definam a nota qualitativa, cabendo ao docente a última palavra.

representação que estruturam e sustentam essa prática, cujo processo de significação cabe aos monitores, mesmo quando o tempo determinado não é suficiente para a execução do trabalho a ser feito.

Após as três primeiras aulas, alunos e monitores vão para o refeitório para o lanche, que vai até 9h50. Como já disse, em função da limpeza, em todos os momentos de alimentação, há atrasos por parte de alguns alunos da limpeza da louça e do refeitório para irem à sala de aula, pois o tempo destinado às tarefas é insuficiente, sendo que, das 9h50 até as 11h30, há mais duas aulas. Esse atraso contraria o Art. 3º das Normas Internas, também chamada pelos sujeitos da Escola de Regimento, que pontua que os horários de aulas devem ser obedecidos pelos alunos. Porém, como a limpeza é uma “atividade necessária” para o bom andamento da instituição, isso desde o tempo em que trabalhei na Escola, não há problema em chegar atrasado, mesmo perdendo parte de algum conteúdo. “*Aqui na EFA tem muitos critérios complicados. Os monitores dizem que somos importantes na Escola, mas temos que andar da forma que mandam, não tem saída*”, afirma o aluno Jonas. Essas práticas, como estão mergulhadas num embate por significação, contribuem para regular as identidades dos estudantes.

Entre 11h30 e 13h, é o intervalo para o almoço e, segundo os monitores, horário para o descanso. Como observei durante esse período, grande parte dos alunos vai para a lavanderia lavar suas roupas, os de alguns setores refazem a limpeza, outros estudam e uma minoria dirige-se ao dormitório para descansar. Observei ainda que, nesse período, dificilmente algum aluno faz alguma coisa sozinho. Seja trabalhando, seja estudando, ou mesmo no dormitório, estão em grupos, conversando, rindo, brincando ou, como dizem, *tirando sarro* de alguém. Esse momento de socialização ajuda muito na formação do aluno da Pedagogia da Alternância, como afirma uma monitora: “*Os alunos da EFA saem daqui mais humanos. A convivência diária, não é, acaba criando um vínculo muito grande*” (Sara).

Das 13h às 15h30, acontecem as três últimas aulas do dia. Logo após, tem o lanche da tarde, e, depois de 20 minutos, inicia-se o chamado trabalho prático. Os alunos, assim como na limpeza, são distribuídos em sistema de rodízio durante a sessão escolar; sob a coordenação dos monitores, cada um em um ou mais setores, realiza atividades na horta, no jardim, na pocilga, no galinheiro, no viveiro, no minhocário, na horta medicinal, na biblioteca, na cozinha, na compostagem, no pomar, na apicultura, nas culturas anuais e perenes (café, banana, mamão, mandioca, maracujá, limão, etc.), dentre outras tarefas consideradas temporárias, como acompanhar um monitor para matar animais para a alimentação ou ajudar as cozinheiras a lavar as verduras para a janta. Observei que, independentemente do que o

aluno aprendeu ou não no trabalho em que estava escalado em determinada sessão escolar, na outra, vai para outro setor, e assim sucessivamente durante o ano. O importante, como diz um monitor, é que o aluno seja “(...) *responsável quanto ao horário de começar e terminar, empenho na tarefa que lhe for designada e ter disponibilidade para qualquer situação em que seja solicitado*” (Nivaldo). Desconsidera-se, na prática da Escola, que o aluno domine técnicas de exploração agrícola voltadas para a diversificação da agricultura e da pecuária, como está previsto no PPP (2014).

Mas qual seria o efeito dessas práticas marcadas por relações de poder sobre esses sujeitos? Estariam os conhecimentos produzidos mediante essas práticas contribuindo para a produção de identidades do campo? A aluna Débora dá um indicativo do que a Escola representa para os alunos. “*A Escola procura formar a pessoa para o mundo lá fora. Uma pessoa que saiba conviver bem, ter respeito pelos outros e com capacidade de construir sua vida, sem prejudicar os outros*”. A partir dessas ações cotidianas, variadas interpelações culturais – algumas mais duradouras, outras menos, mas todas provisórias – fragmentam e marcam as identidades discentes. Bauman (2008) pode nos auxiliar a entender o que ocorre com os alunos da Escola ao cumprirem esse ritual de passar pelos setores do chamado trabalho prático, dizendo que, “em vez de construir nossa identidade de maneira gradual e paciente, como se constrói uma casa, lidamos com formas montadas instantaneamente, apesar de desmanteladas com facilidade, pintadas umas sobre as outras; é uma *identidade palimpsestica* [...]” (BAUMAN, 2008, p. 115, grifos do autor).

Após o trabalho prático, que termina às 5h50, os alunos têm 40 minutos de lazer. Nesse período, como observei, alguns vão para a quadra poliesportiva; alguns pegam seus *notebooks* na secretaria e vão trabalhar em projetos ou relatórios de estágios, no Projeto Profissional do Jovem (PPJ); outros vão ouvir música ou ver filmes. 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. Essa convivência que, como veremos ao longo do trabalho, causa muitas tensões, sobretudo entre alunos e monitores, é muito valorizada pelos alunos, como Abençoadó⁶⁹, que afirma: “*Uma das coisas mais importantes da EFA é a convivência. As pessoas chegam cada uma com o seu estilo, mas como não tem jeito de ficar aqui sem conviver com o outro, as pessoas vão aprendendo que uma boa convivência facilita a vida aqui dentro*”.

⁶⁹ Esse aluno escolheu este pseudônimo, segundo ele, por ter uma família que se preocupa com o seu futuro, não tem muitas dificuldades financeiras e o colocou numa boa escola.

Após o banho, das 18h40 às 19h30, é horário da janta e da limpeza das louças, panelas e do refeitório pelos próprios alunos. Às 19h40, acontece a última atividade do dia, chamada serão. Normalmente, este fica a critério do monitor responsável do dia⁷⁰, contando com o auxílio de um aluno escolhido dentre todos da sessão escolar para ser o coordenador, que tem, dentre as suas funções: acordar os colegas de manhã, chamar para todas as atividades do dia e da noite, abrir e fechar portas em todas as dependências da Escola, com exceção da sala dos monitores, da coordenação pedagógica, da direção e da secretaria. Esse aluno-coordenador, como observei, ajuda os monitores a cuidarem do ambiente físico da Escola, a vigiarem os colegas e os trabalhos feitos. Compartilha com os monitores uma identidade a partir do momento em que, em muitos acontecimentos da esfera educativa da Escola, sofre os efeitos das mesmas práticas discursivas que forjam os monitores.

Criado na Pedagogia da Alternância como uma “atividade noturna diferenciada com o propósito de intensificar a formação integral, com momentos de palestras, dinâmicas de grupo, reflexão da realidade e também atividades complementares das disciplinas do curso” (PPP, 2014, p. 9), o serão tem sido visto por alguns alunos como apenas uma atividade que tem que ser cumprida pelos sujeitos da Escola. “*Uma das coisas que eu não gosto na EFA é dos serões à noite, fica cansativo, aproveita pouco*” (Ney). Ou: “*Tem monitor que dá serão porque tem que dar, inventa qualquer coisa para passar o tempo. Acrescenta pouco pra gente*” (José). Daí a importância de não vermos os significados construídos como essencializados, pois, sendo contingentes, fruto de relações de poder, os alunos podem produzir significados diferentes.

Às 21h30, os alunos vão para os dormitórios, pois é hora de descanso, chamado pelos sujeitos do CEFFA de horário de silêncio, como se pode ler no Art. 20 das Normas Internas (2013, p. 2): “Cumprir os horários estabelecidos para o silêncio (21h30minh) e de levantar 05h50min”. Essas Normas – complementando o que já disse no Capítulo 1 deste trabalho –, após proposição da Associação Promocional e dos monitores e aprovação em Assembleia de Pais, têm o intuito de contribuir para o bom funcionamento, relacionamento e crescimento de todo o grupo, de forma que todos se sintam responsáveis pelo andamento e desempenho das atividades internas da Escola, como se vê no Capítulo 1 – Da Apresentação dessas Normas.

⁷⁰ Os monitores são distribuídos durante a sessão escolar para acompanhar os alunos em todas as atividades durante 24 horas. O trabalho inicia-se às 7h e termina às 7h do dia seguinte, quando é feita entrega do trabalho para outro monitor, que o assumirá após ouvir um relato das ocorrências do período anterior. Como ouvi dos monitores, essa é a parte mais difícil do trabalho da Escola, pois o monitor tem que lidar com doenças que podem vir a ocorrer, além de questões disciplinares. A monitora Vera expressa bem o que significa esse trabalho: “*Uma das coisas que me fazem pensar em arranjar trabalho em outro lugar e deixar a EFA é ser responsável do dia. É muito desgastante. É dia de tensão. Sofro com antecedência*”.

Apesar de ser escolhido um coordenador para cada dormitório, que tem em média 12 alunos, sob a justificativa de que ele irá ajudar a controlar bagunças no horário de silêncio, esse momento tem sido bastante tenso. Como ouvi dos monitores, é o momento do dia em que mais ocorre indisciplina, pois o responsável do dia não consegue saber no escuro quem está “aprontando”. “*Acredito que o nosso grande x hoje em dia é a questão do dormitório, justamente porque os monitores do dia não conseguem acompanhar 100% do dormitório [...]*” (Ana). Como as identidades são instáveis, fragmentadas, em constante transformação, o espaço privado do dormitório tem sido um dos campos de possibilidades onde os alunos manifestam suas vontades, fazem suas brincadeiras, negadas pela ordem constituída na Escola. Essas relações multifacetadas que ocorrem nessa arena de conflitos contribuem para a constituição de sujeitos passíveis de serem vigiados, punidos, como se vê na fala de um monitor: “*É inadmissível a falta de respeito com os monitores. O regimento é para ser seguido; quem não seguir, pune*” (Sérgio).

Outra questão que me chamou a atenção tem a ver com as aulas. Como disse acima, são oito aulas diárias, ministradas por monitores e professores hora-aula. Durante o período em que visitei o CEFFA de Ji-Paraná, houve demissões e contratações. Uma monitora foi demitida por não estar, segundo a direção, correspondendo. Alunos e os próprios colegas avaliavam o seu trabalho como insuficiente para o que a Escola espera de um monitor. O aluno Dhondhon⁷¹, ao referir-se à monitora, diz: “*Falta profissionalismo e interesse nas atividades que envolvem a Escola. Está na Escola só pelo dinheiro*”. Uma monitora complementa: “*A monitora tem dificuldade e desinteresse em trabalhar os conteúdos e de se relacionar com os alunos. Falta profissionalismo*” (Regina). Outras duas monitoras foram contratadas, mas, como pude notar, não fizeram nenhuma formação para conhecimento dos princípios pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Arroyo (2013, p. 358) enfatiza que, “diante de novas situações de trabalho, serão exigidas novas práticas e novas identidades a serem formadas”.

Como os alunos já estão na Escola há alguns anos e têm da Pedagogia da Alternância um conhecimento maior, as relações que estabelecem com monitores em suas práticas de sala de aula não são simples relações sociais, como afirma Silva (2010), mas relações sociais de poder. O aluno Larry⁷² observa: “*Tem monitor novato que chega aqui, que a gente sabe mais*

⁷¹ Ao ser perguntado o porquê da escolha deste pseudônimo, o aluno afirmou que viu num jogo *online* e gostou. Disse, ainda, que não ia perder a chance de usá-lo, agora que podia.

⁷² Segundo o aluno, Larry é um personagem do mundo da ficção com o qual se identifica. Por isso o escolheu para assim reconhecer-se no trabalho.

do que ele". As práticas desses monitores novatos que desconhecem a Pedagogia na qual já estão trabalhando, as práticas dos monitores ex-alunos da Escola, as práticas dos que fizeram a formação para serem monitores, as práticas dos professores horas-aula que não precisam trabalhar os instrumentos pedagógicos da Formação em Alternância, têm efeitos sobre as identidades que ali são produzidas, como se vê na fala da monitora Sara: "*Cheguei aqui e não tive formação sobre como trabalhar essa pedagogia. Se eu disser para você que eu sei, estarei mentindo. Quem me ajuda às vezes são alguns colegas e os alunos*". Para problematizar o modo como a Escola pode pensar o processo formativo de seus docentes, recorro a Arroyo (2013a):

[...] se as identidades e a cultura docente foram construídas na afirmação do prestígio do saber e dos métodos de cada disciplina, alargar a concepção de educação exigirá novas situações de trabalho, novos tempos e novas competências, o que gera uma crise no sistema identitário e nas representações culturais da docência. (ARROYO, 2013a, p. 358).

Ainda em relação às aulas observadas, tanto de monitores, quanto de professores horas-aula, percebi as comparações que os alunos fazem, mesmo não sendo questionados a respeito. A grande maioria entende que os monitores têm uma maior capacidade de atuar no contexto do CEFFA. "*Os monitores são mais dedicados e interagem com a vida do aluno. Horas-aula só ministra aulas*" (Laísmara); ou ainda: "*Monitores: aprendemos com eles; hora-aula: aprendem com a gente*" (Jonas). Um número menor de alunos afirma que os professores que vêm da cidade só ministrar aulas são mais motivados, portanto, contribuem muito para sua formação. "*Os monitores parecem estar enjoados de dar aula. Os que são horas-aula sempre se encantam com o nosso esforço*" (Violeta). Há também aluno que entende que isso é relativo, pois depende do profissional: "*Aqui na Escola, tanto faz monitores ou professores hora-aula, não muda nada. Às vezes, o monitor não está nem aí para os alunos*" (José).

Sendo por meio dos significados produzidos por essas representações que os alunos dão sentidos às suas experiências e àquilo em que vão se tornando, observam-se os efeitos produtivos/formadores/construtivos (WORTMANN, 2011) da Pedagogia da Alternância mediante sua prática, seus artefatos, sobre os sujeitos que ali estudam e trabalham. Essas posições que assumem e com as quais vão se identificando constituem as identidades dos sujeitos da Escola (WOODWARD, 2012). Contudo, como são plurais e contingentes, produzidas culturalmente e marcadas por relações de poder, há no espaço educativo do CEFFA novas identidades sendo acionadas, em consonância com as posições de sujeito.

Nos próximos subcapítulos, passo a problematizar as unidades de análises construídas à medida que a investigação foi se dando, tendo em vista problematizar/compreender como são produzidas as identidades e diferenças na Pedagogia da Alternância. Ao recorrer ao campo teórico dos Estudos Culturais, estou ciente de que não tenho regras universais para fazer a análise, por isso, somente descrevendo (PARAÍSO, 2012) posso compreender como os sujeitos do CEFFA chegam a ser o que são. Ao descrever, posso “estranhá-lo que é aceito como normal, desnaturalizando-o [...]” (MEYER, 2012, p. 58), fazendo aparecer outros sentidos, outras linguagens, outras práticas, outras representações, atento ao processo social pelo qual os significados são produzidos.

3.3 O CEFFA como espaço de produção de sujeitos autônomos, conscientes, emancipados?

Ao adentrar no CEFFA de Ji-Paraná tencionando compreender que identidades e diferenças a Pedagogia da Alternância vem produzindo, estabeleci com a coordenação pedagógica uma relação de reciprocidade, que acredito tenha sido fundamental para o processo de produção de dados. Quando expliquei o que me levava à Escola e como desenvolveria o trabalho, foi-me solicitado que contribuísse com as discussões que ora iniciavam, pois havia uma necessidade e, a partir dessa, um movimento dos sujeitos da Escola em promover mudanças curriculares, com ênfase na redução do tempo do curso, de quatro para três anos, como apontei anteriormente.

Ao justificar o pedido para minha colaboração, a coordenação pedagógica disse que o PPP da Escola é praticamente o mesmo, criado quando eu ainda era o seu diretor em 2004, e que por isso, há algum tempo, a associação, a direção e o setor pedagógico já vêm sentindo a necessidade de uma mudança de quatro para três anos. A cada ano que passa, aumenta o índice de evasão, especialmente no segundo ano. Para uma monitora, os alunos “*não ficam porque no terceiro ano eles já são maiores de idade. A família manda e desmanda até os 18 anos; depois dos 18, dificilmente o menino que não gosta de estudar ou o menino que não se identifica com o curso fica na Escola*” (Regina).

Visando, então, a contribuir com as discussões engendradas, e pensando em minha pesquisa, aproveitei a oportunidade para solicitar os documentos principais que orientam o fazer pedagógico do CEFFA de Ji-Paraná, quais sejam: o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Curso e o Plano de Formação. Nesse momento, não imaginava ainda que os dois

últimos, que inicialmente não tinha intenção de estudar, fossem aparecer como importantes no entendimento dos objetivos propostos para este trabalho.

Ao delinejar os contornos provisórios da investigação, a experiência de quase duas décadas com a prática educativa da Pedagogia da Alternância levava-me, de início, a acreditar que, além do PPP, o Caderno da Alternância, criado com o intuito de permitir o diálogo entre o aluno, a escola e a família, e o Caderno da Realidade⁷³, onde o aluno registra suas reflexões a partir do Plano de Estudo (PE)⁷⁴, seriam os artefatos culturais “mais relevantes” para minha pesquisa. No entanto, ao adentrar no CEFFA, percebi que, além desses instrumentos, o Plano de Curso e o Plano de Formação têm um papel significativo do ponto de vista de afetação dos sujeitos, pois são constituídos para serem a expressão da Pedagogia da Alternância em ação, ou seja, como ela se dará no cotidiano da Escola e incidirá sobre os sujeitos. Assim, comecei a vê-los como elementos da Escola que, ao adquirirem o status de currículo, estabelecem diferenças, constroem hierarquias e produzem identidades (SILVA, 2010).

Em relação aos instrumentos pedagógicos da Escola, dentre esses, o Caderno da Alternância e o Caderno da Realidade, e à maneira como incidem sobre as identidades e diferenças dos sujeitos da formação alternada, falarei em outro subcapítulo (3.6), onde discuto como os instrumentos pedagógicos da Escola afetam a produção de alunos e monitores. Gostaria de trazer neste momento a forma como, desde os documentos que norteiam as ações da Escola, como o PPP, o Plano de Curso e o Plano de Formação, até os enunciados dos sujeitos da Escola, aparece reiteradamente a ideia de que a escola tem como meta a ser atingida a formação de uma consciência crítica nos jovens, ou seja, possibilitar que construam sua identidade e seu projeto de vida de modo refletido e consciente (PPP, 2014), apontando-se que “*o papel da Escola e de nós, monitores, é formar consciência crítica, bem crítica mesmo*” (Sara). Discuto, ainda, como a Escola, desde os requisitos de acesso, opera na tentativa de homogeneização, sinalizando que tipos de identidades são mais desejáveis, de forma a tornar os alunos idênticos, apagando suas diferenças em nome de uma pretensa formação cidadã crítica e consciente. Mostro a ênfase que se dá aos conhecimentos chamados científicos, em detrimento dos saberes oriundos das práticas sociais produzidas pelas famílias agricultoras. A fala de uma aluna repercute bem o que pretendo problematizar. “*Aqui na EFA, o estudo é bem*

⁷³ No Capítulo 1 deste trabalho, há uma conceituação do Caderno da Alternância, do Caderno da Realidade e do Plano de Estudo como instrumentos pedagógicos inerentes à Pedagogia da Alternância.

⁷⁴ Como observei durante o tempo em que estive no CEFFA de Ji-Paraná, alunos e monitores referem-se ao Plano de Estudo por meio da sigla PE, ou PEs, quando fazem referência a mais de um Plano de Estudo. Assim aparecerá na maioria das falas dos sujeitos transcritas neste trabalho.

mais forte. As aulas são pra valer. Aqui a gente aprende as coisas que precisa para mudar de vida e ter uma vida diferente da dos nossos pais” (Débora).

Não perceber antes como esses documentos envolvem a construção de significados e valores culturais (SILVA, 2003) e, dependendo da posição na relação de poder de quem os produz, acabam por atuar incessantemente na construção das identidades e diferenças dos sujeitos da Pedagogia da Alternância, mostra como fui produzido para ver determinados aspectos da prática educativa da Escola. Ao olhá-la agora, sob a ótica dos Estudos Culturais, fui deslocado do lugar naturalizado em que me movia.

Vejo agora que a organização curricular fundada no PPP, no Plano de Curso e no Plano de Formação repercute de forma aguda sobre os sujeitos, ajudando a definir o que o CEFFA vai produzir e o que quer produzir (SILVA, 2010). Os monitores, ao afirmarem, por exemplo, que “*ser monitor é um ato político, pois nós formamos consciências*” (Vera), ou “*eu acho que o papel principal da Escola e o nosso, como monitores, é formar consciências*” (Carlos), estão apenas expressando o que o projeto educativo fundado na Formação em Alternância e materializado nos documentos expressa. No perfil de conclusão do curso, por exemplo, a Escola almeja que os alunos saiam responsáveis e com o dever de construir seu futuro profissional com maturidade e competência profissional, devendo ter adquirido o perfil de um cidadão consciente em sua totalidade (PPP, 2014). Por isso, os monitores Marcos e Sara afirmam, de forma convicta, quando conversamos sobre o que a Escola espera de seus alunos: “*Acho que a EFA tem um diferencial muito grande, porque, além de ela formar bons técnicos, ela forma cidadãos, com respeito, com ética*” (Marcos). “*Quando o aluno sai da Escola, ele sai preparado para a sociedade, sabe expor suas ideias, sabe ser crítico, competente, sábedores de seus direitos e deveres*” (Sara).

Desse modo, como expressão da forma como se constituem os jovens do campo por meio da Formação em Alternância, o PPP pode ser um instrumento para a produção de sujeitos conformistas e essencializados, como nas pedagogias tradicionais, ou produzir sujeitos “emancipados” e “libertos”, como propõem as pedagogias progressistas (SILVA, 2013). 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). Porém, 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 vê na fala do monitor Carlos: “*Acho que, se não formarmos consciência, não adianta ensinar mais nada,*

tentar passar nada, porque, se o aluno não for consciente e a família também não for consciente, eu estou jogando meu tempo todo fora”.

Os outros monitores, assim como Carlos, expressam a ideia de formar um cidadão consciente. “*Formamos consciência*” (Vera), “*formamos consciência crítica*” (Sara), “*aluno consciente*” (Marcos), “*formação cidadã*” (Sérgio), “*formação de cidadãos*” (Ana), “*formar uma consciência crítica*” (Nivaldo). Pensam o sujeito como fundamentalmente centrado, guiado unicamente pela razão, como identifica Silva (2003). Um sujeito que “[...] está no centro da ação social e sua consciência é o centro de suas próprias ações” (SILVA, 2003, p. 113). Para isso, como acompanhei, os monitores preparam suas aulas tendo como instrumentos norteadores para o que vão ensinar na sessão escolar o Plano de Curso, onde constam os Componentes Curriculares em que se dá a proposta de integração entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, e o Plano de Formação, que fornece os indicativos de como serão trabalhados durante o ano os instrumentos pedagógicos, que oportunizam a articulação dos dois espaços-tempo da alternância, estadia no meio e estadia no CEFFA, como afirma Gimonet (2007). Dessa forma, por intermédio do processo de ensino em que o currículo se torna ação, definem-se e constroem-se as identidades (SILVA, 2010) dentro da Escola.

O destaque dado às práticas, em especial a partir dos documentos da organização curricular e dos monitores, para formar um sujeito consciente revela uma Escola que estabelece uma linha de chegada igual para todos. Há uma ênfase no discurso, já internalizado pelos sujeitos, como se vê na fala do monitor Carlos, de que “*a Escola forma cidadãos. A Escola oferece uma formação cidadã*”, e nas falas abaixo dos alunos Jonas e Antônio, de que o CEFFA se propõe a formar sujeitos conscientes, cidadãos críticos, mesmo afirmendo, como mostrarei mais adiante, que a Escola gosta de punir: “*Eu acho que formar consciência é o segundo diploma que a Escola emite, sem ser de papel, não é*” (Jonas); “*A EFA faz do aluno um cidadão capaz de atuar de forma crítica no meio onde vive*” (Antônio). Isso ocorre porque se pensa que cada sujeito possui certas características essenciais, que irão se modificando sob a prática pedagógica da Escola. Daí a preocupação em formar um sujeito consciente, soberano, capaz de ter controle absoluto sobre suas próprias ações. Corazza e Silva (2003) evidenciam que esse sujeito não existe, sendo um efeito do discurso, um efeito da interpelação – é o efeito 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. Afirmam 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 sigo nesta tese, “[...] 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. Portanto, ao ter como um dos objetivos aprimorar o educando como pessoa humana (PPP, 2014) e a ideia de que “A EFA contribui diretamente não apenas na educação em si, mas também na formação de cidadãos com mais saberes e valores, que outras escolas não conseguem atingir”, como diz o monitor Carlos, a Pedagogia da Alternância vai criando significados e colocando-os em circulação.

Acredito que essa forma de pensar o sujeito presente no CEFFA de Ji-Paraná se dá principalmente, como já afirmei, em função dos três documentos citados, que orientam a formação geral em diferentes níveis e a formação profissional em diversos patamares, bem como uma formação contínua, com níveis e formas variáveis (GIMONET, 2007), sendo responsáveis por estruturar um consenso quanto ao conhecimento a ser trabalhado junto aos sujeitos. Essa consonância gira em torno de uma ideia de conhecimento como estático, pois emerge de uma visão de cultura como algo permanente, estável, regular. Assim, tanto o PPP quanto o Plano de Curso e o Plano de Formação não são vistos como um campo de luta na construção e na imposição de significados, mas como um consenso fabricado que fecha o campo da significação (SILVA, 2010). Cada monitor, ao chegar à Escola, deve adequar-se ao que está escrito, já que é assim que funciona a Formação em Alternância, como se percebe na fala da monitora Sara: “*Quando eu cheguei aqui, fiquei perdida. Eu sabia que era diferente da escola pública, mas não conseguia me adequar ao projeto da Escola. Aos poucos, fui percebendo como preparar as aulas, como encaixar os instrumentos. Hoje, ainda é muito difícil, mas é bem mais tranquilo*”.

Olhando-se esses documentos e os enunciados dos sujeitos, que centram esforços no sentido de produzir um sujeito que está na Escola para construir sua autonomia, sua consciência crítica como cidadão ativo, democrático, isso não significa que não existem

cidadãos ou que não seja importante o sujeito constituir-se como alguém capaz do exercício da cidadania. Segundo Escosteguy (2010, p. 4), “[...] a concepção de cidadania é fundamental, pois esta articula o terreno da micropolítica referente ao sujeito e suas interações sociais com o da macropolítica visto como o espaço oficial onde os direitos são ou não são reconhecidos”. Por isso, entendo que, ao pensar o contexto do CEFFA como um lugar em que se vão delineando as identidades do sujeito, é preciso, na Pedagogia da Alternância, “[...] renunciar às ideias de libertação, emancipação e autonomia” (CORAZZA E SILVA, 2003, p. 4), por não haver essência a ser restaurada.

Não se concebe, portanto, que haja sujeitos conscientes, sem consciência ou em processo de formação da consciência crítica, mas sujeitos cujas identidades vão sendo construídas em meio a relações de poder, que dirigem o processo de significação (SILVA, 2010). Conceber o sujeito como alguém que deve ser conscientizado, visto ser guiado apenas por sua racionalidade, é tratar a identidade como questão de essência, e não como questão de política. É não perceber que na Escola, “sendo construído culturalmente, o currículo reflete o resultado de um embate de forças, e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais” (COSTA, 2011, p. 117).

Trata-se de pensar o CEFFA sem a pretensão de emancipação. Diz um aluno: “*O cara que vem para a EFA pensando ‘lá eu vou ser assim ou assado’, se engana. Aqui não funciona do jeito que a gente pensa. A Escola sabe como ir te direcionando para onde ela quer, é para isso que ela existe*” (Ângelo). Talvez se deva a isso o lamento do monitor: “*A Escola está deixando um pouco a desejar em relação à formação de uma consciência crítica dos alunos*” (Nivaldo). Por isso, a necessidade de perceber as identidades que vão sendo produzidas pela Escola como negociação, de não ver o sujeito como possuindo uma essência que a Escola ajuda a descobrir, mas entender que vivemos hoje em espaços de negociações plurais, em que as identidades são ambíguas, provisórias, constituídas culturalmente por relações de poder.

Como uma Escola que nasceu para escolarizar os jovens agricultores do interior do Estado, não os desvinculando do meio rural (PPP, 2014), o CEFFA de Ji-Paraná não consegue atender todos os jovens que o procuram, por isso, precisa selecionar alguns alunos para o exercício pedagógico, já que não tem condições, nem na estrutura física, nem na questão pedagógica, de receber todos os interessados. Segundo o diretor, hoje a Escola comporta mais alunos do que deveria, já que a estrutura física é pequena e não há dinheiro para ampliá-la. Quanto à questão pedagógica, esclarece o diretor, o desafio passa pela contratação de mais

monitores, mas a Associação já tem dificuldade em fazer o pagamento dos que tem hoje⁷⁵, mantendo-os na Escola.

Com o intuito de “*ter alunos em quem valha a pena investir*”, como diz a monitora Ana, a Escola criou os Requisitos de Acesso, como se vê no Item 5 do Plano de Curso. Penso que seja uma tentativa de selecionar “*alunos que em sua formação sejam responsáveis, criativos e dinâmicos*”, como afirma a monitora Regina, ou seja, evitando-se que entrem na Escola alunos que não preencham o perfil que a Formação em Alternância requer, como se depreende da fala da aluna Faith⁷⁶. “*A dificuldade em ser aluno da Escola é a exigência que se tem conosco, alunos, pois acreditam que, por sermos da EFA, devemos ser ótimos, mas às vezes conseguimos ser apenas bons ou regulares*”.

Pelo que se observa nos documentos, bem como nas entrevistas com monitores e alunos, é que, entre o aluno que chega à Escola e o aluno que sai como Técnico em Agropecuária e com o Ensino Médio, há uma regularidade, tanto em nível de comportamento quanto de aprendizagem. A Escola é encarregada de, durante o processo formativo, ir anulando as diferenças provocadoras de desequilíbrios, como se vê na fala de um monitor: “*A Escola tenta fazer sua parte de torná-los iguais, e, quando a Escola faz a sua parte, a gente vê mudanças nítidas nos alunos*” (Sérgio).

A Escola, ao ter um perfil de conclusão igual para todos os alunos, procurando durante o curso ir adequando-os aos seus parâmetros administrativo-pedagógicos, devido à “*(...) necessidade de formação pessoal e profissional igual para todos*”, como afirma a monitora Ana, parece esquecer que os jovens com quem a Formação em Alternância trabalha não são iguais e que qualquer tentativa de homogeneizá-los será infrutífera, já que, como sujeitos, possuem identidades que não são unificadas em torno de um “eu” coerente, como defende Hall (2011). Uma monitora já demonstra certa preocupação com essa questão ao afirmar: “*Sabe, tem hora que a gente parece esquecer que as pessoas são diferentes, que sofrem mais para se adaptarem à Escola*” (Sara).

Nessa perspectiva, compartilho aqui a indagação de Arroyo (2014) sobre a forma como a escola, de uma forma geral, vem lidando com os jovens contemporâneos. “Por que as presenças dos diferentes se tornam um incômodo e provocam reações de controle?” (ARROYO, 2014, p. 122). Ou: por que, quando reagem a essas representações negativas

⁷⁵ Alguns monitores da Escola são cedidos pela Secretaria de Educação do Estado, enquanto que, para pagamento dos outros, a direção da Associação busca celebrar convênio com o Governo do Estado. A Escola não tem nenhuma fonte de renda que dê conta de arcar com essas despesas.

⁷⁶ Ao inquirir a aluna sobre a escolha deste pseudônimo, ela disse que é uma pessoa sonhadora, que acredita num mundo melhor, com pessoas melhores. Por isso, achava que Faith, segundo ela, *fantasia*, a representaria bem. A tradução da palavra Faith do inglês para o português do inglês é Fé e do espanhol para o português é Fe.

sobre eles, se recorre às normas disciplinares para mostrar-lhes os lugares que devem ocupar? Ao questionar junto aos monitores se eles entendiam ser essa a melhor forma de lidar com os jovens do campo que chegam à Escola, uma monitora respondeu que “(...) é natural que assim se faça, a educação é assim. Educar é ir adaptando o aluno à sociedade em que ele vai viver” (Vera). Recorro a Hall para contestar essa forma naturalizada de pensar a Pedagogia da Alternância. Diz o autor que “são os participantes de uma cultura que dão sentido a indivíduos, objetos e acontecimentos. As ‘coisas em si’ raramente – talvez nunca – têm um significado único, fixo e inalterável” (HALL, 2016, p. 20).

A Escola, que atua no sentido de ir tornando os alunos os mais parecidos possíveis, parece não dar conta da presença inexorável da diferença como aquilo que melhor narra o que é humano, como diz Skliar (2014), sendo esta não um sujeito, mas uma relação. Por isso, mesmo que cheguem à escola alunos desiguais – moradores de acampamentos ou assentamentos, filhos de pequenos fazendeiros da região, alunos negros e brancos, por exemplo –, a Escola opera para “(...) ir trabalhando na busca da igualdade entre todos na EFA”, como disse o monitor Sérgio. Vai-se, assim, atuando na direção de marcá-los como diferentes para administrá-los e homogeneizá-los. O monitor Carlos reforça essa ideia: “As normas fazem com que os mesmos sigam um determinado caminho que achamos o mais correto” (Carlos). Para que essas normas, aprovadas em Assembleia da Associação da Escola, sejam cumpridas, a diretoria da Associação faz visitas periódicas aos alunos, como se lê no antepenúltimo parágrafo das Normas Internas. Sob essa vigilância, a mesmidade da escola proíbe a diferença dos outros (SKLIAR, 2003).

Vejo que há uma ambivalência entre o que o PPP pretende e o que ocorre na prática do CEFFA. Isso se deve ao fato de os sujeitos que ali estudam e trabalham viverem “num ambiente fluido, em constante mudança, [onde] a ideia de eternidade, duração perpétua ou valor permanente, imune ao fluxo do tempo não tem fundamento [...]” (BAUMAN, 2005, p. 79-80). Ao chegarem à Escola e serem “convidados” a aderir a essas identidades impostas, as quais não têm permissão para abandonar (BAUMAN, 2005), ou pelo menos não deveriam ter, os alunos, como se observa, resistem a terem suas identidades capturadas. Buscam, mediante suas práticas dentro da Escola, produzir significados que organizam e regulam suas práticas sociais, influenciam suas condutas e, consequentemente, como afirma Hall (2016), geram efeitos reais e práticos. A fala do aluno Leandro retrata bem isso: “A Escola tem dificuldade com os alunos que não conhecem a Pedagogia da Alternância. Os que vêm da EFA do Vale do Paraíso conhecem. Os que não foram alunos de EFA são diferentes, às vezes fora do

perfil, que pensam que estão ainda na escola pública. Eu acho que, se a Escola pudesse pegar só alunos que fizeram o Ensino Fundamental em EFAs, claro que ela pegaria”.

A forma como a Escola define como os alunos devem comportar-se para no final do curso terem se tornado cidadãos conscientes em sua totalidade (PLANO DE CURSO, 2014) e a maneira como, por meio dos 95 artigos das Normas Internas, esses alunos são “controlados” em seus movimentos evidenciam uma tendência à naturalização. “*As ideias de todos os alunos são quase iguais, temos na Escola objetivos e ideais bem parecidos*” (Violeta). Como se observa, a aluna, depois de quatro anos na Escola, sofre os efeitos do currículo pelo qual se educa, sendo regulada, normalizada. Silva (2012, p. 83) aponta que

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Apesar de a Escola ação determinadas identidades de acordo com os interesses manifestados nos documentos oficiais e inclusive fazer uso da coerção na tentativa de ter uma identidade como norma, os sujeitos, principalmente os alunos, assumem determinadas formas de conduta, negociam determinadas identidades vistas pela Escola como desviantes, incompatíveis, como evidencia a fala do monitor Sérgio. “*A Escola tenta homogeneizar os alunos, mas não tem jeito, não consegue fazer isso 100%. A gente consegue amenizar, porque eles estão sempre maquinando alguma coisa*”. Ou, como afirma a aluna Faith: “*Aqui tem gente como eu, que não consegue se encaixar totalmente no sistema que a Escola quer, mas isso não nos torna inferiores aos outros colegas, apenas diferentes*”. Por isso, há uma necessidade de superação da visão padronizadora com que, no CEFFA, olham e julgam qualquer manifestação dos alunos, concebendo-as como negativas por fugirem dos modelos de comportamento esperados na Escola.

Penso que influenciam muito no que vem acontecendo na Escola as mudanças socioeconômicas e culturais que ocorreram, principalmente, na última década. Com as novas tecnologias, como computador, celular, internet, os sujeitos do campo criam novas perspectivas identitárias, que se distanciam do modo até então construído de ser agricultor, visto como atrasado, ignorante, inculto. Mesmo sabendo que essas mudanças não atingem todos os alunos, especialmente de assentamentos e acampamentos recém-implantados, infiro que está havendo uma mudança na produção dos sujeitos do campo.

Como a Escola não tem dado conta de efetuar uma prática pedagógica vinculada às questões da realidade das famílias agricultoras, não percebe que, embora os agricultores façam uso de produtos e equipamentos que até recentemente eram tidos como da cultura urbana, o modo de produção pelo qual se constituem está ainda ancorado na temporalidade do campo, que, mesmo diante de novas interpelações, oriundas das novas tecnologias, por exemplo, buscam preservar os valores a partir dos quais foram construídos. Isso não quer dizer que não haja mudanças, mesmo porque as identidades são construções históricas e, no contato com essas novas tecnologias, vão se modificando, visto não serem fixas, estáticas, mas dinâmicas e metamorfoseáveis.

Acentua-se, portanto, a pluralidade de identidades. Os novos artefatos culturais aos quais os alunos têm acesso produzem novas identidades fragmentadas, discursivamente construídas, descentradas, relacionais (MOREIRA, 2011), desestabilizando de forma mais rápida as identidades até então produzidas. O jovem do campo com o qual a Escola trabalhava como um “jovem previsível”, que desde muito cedo ajudava o pai na lida com a roça, assumindo “naturalmente” o seu lugar, cria hoje novas perspectivas identitárias, como se vê na fala dos alunos: “*Eu sei que a Escola quer fixar o aluno no campo, mas pretendo fazer uma faculdade, arranjar um emprego na cidade, quero uma vida melhor*” (José); ou: “*Eu moro em Ji-Paraná, na cidade, mas minha família tem um sítio, só que eu quase não vou lá*” (Leandro). Parece que este jovem, na contemporaneidade, desafia o propósito para o qual a Escola foi criada, “[...] como alternativa de educação para o meio rural, sem desvincular o aluno de sua família e comunidade”, como se vê no PPP (2014, p. 4) quando se faz um resgate histórico do CEFFA Itapirema. Talvez por isso haja essa divergência entre o discurso dos teóricos e do próprio PPP de que a Escola é do jovem do campo, ao mesmo tempo em que acaba selecionando alunos da cidade. Nesse sentido, ao objetivar a formação integral dos jovens fundamentada na Pedagogia da Alternância (PLANO DE CURSO, 2014), não importa muito a proveniência do jovem com o qual trabalha, pois o propósito é a produção de identidades que se afinem com a ideia de uma consciência cidadã, esquecendo-se que hoje chegam às Escolas, e também aos CEFFAs, jovens com múltiplas identidades.

Esse discurso de igualdade vai forjando os sujeitos da Escola, sendo atribuída aos monitores a responsabilidade de garantir a reprodução dos idênticos, visto que, mediante as relações de poder, ocupam posições de sujeito que, ao dominarem os atuais regimes de representação, vão produzindo o aluno como uma realidade social que é ao mesmo tempo um “outro” e, ainda assim, inteiramente apreensível e visível, de acordo com Bhabha (2007). Um aluno retrata como tem se sentido perante o processo de uniformização sob o qual tem vivido:

“Somos seres diferentes, deveríamos ser incentivados a buscar o melhor que cada um pode dar. A Escola deveria transformar cada um de nós em questionador da sociedade, não um robô da sociedade tirânica” (João Pedro). Dessa forma, pensando que as identidades não são forjadas a partir do idêntico, mas da diferença, daquilo que não se é, como afirma Canclini (2011), talvez se possa compreender por que a Escola parece não estar conseguindo mobilizar os sujeitos para os propósitos para os quais foi criada, como se vê na fala da aluna Micaelly: “*A minha família não está mais participando da Escola, pois na maioria das assembleias induzem os pais a votarem em algo que os mesmos não estão a favor*”. Ou no lamento da monitora Ana: “*As famílias evoluíram, e os tempos também. Então, muitas vezes, ainda tenho a sensação de que a Escola está presa a um passado que não condiz com a atualidade das famílias*”.

Podemos inferir a partir do que foi descrito que, ainda que os enunciados pareçam apontar para uma escola como uma comunidade homogênea, tem-se uma escola híbrida, multifacetada, cujos membros não são sujeitos só dela, mas participam, principalmente os alunos, na sessão familiar, de outras organizações que os constituem, assim produzindo outros significados que carregam para a sessão escolar, influenciando a produção das identidades docentes. Isso se dá porque, “o sentido é constantemente elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte” (HALL, 2016, p. 22).

Nessa perspectiva, os alunos parecem viver uma prática pedagógica ambivalente. Ao mesmo tempo em que a enaltecem – “*se não fosse a EFA, eu não teria o pensamento que eu tenho hoje, um pensamento aberto para ideias novas, sabendo dividir e preparado para a sociedade*” (John) –, veem-na como portadora de alguns males, como quando o aluno Ney, na entrevista, parece absorto, já imaginando uma vida pós-EFA: “*Onde vamos viver e trabalhar é bem diferente do jeito que é aqui. Vamos ter que aprender a conviver com deficientes, homossexuais, bandidagem. É outra realidade, cara, porque nem aqui, nem onde a gente mora tem isso*”. Deparamo-nos, portanto, no CEFFA, com identidades instáveis, contraditórias, plurais, governadas, reguladas pelo contexto educativo da Escola; por meio das relações de poder, aqueles que ocupam posições de sujeito hierarquicamente com menor poder de decisão sofrem sobre suas condutas os efeitos do regime dominante de representação, mas podendo subvertê-lo, já que os significados produzidos nunca poderão ser fixados (HALL, 2016), tampouco as relações de poder.

Essa ambivalência passa pela valorização que é dada aos conhecimentos tidos como científicos, num processo de disciplinarização em que a finalidade é formar sujeitos emancipados por meio de um currículo que objetiva moldar uma consciência crítica, como é

recorrente na fala dos sujeitos. “A EFA prepara o aluno para ser um cidadão com uma consciência crítica sobre as questões que os agricultores vivem” (Jorge). Para possibilitar a construção da autonomia, do pensamento crítico, tendo como norte a ação e a reflexão sobre o contexto em que estudam e trabalham (PPP, 2014), os monitores recorrem aos conteúdos listados nos livros didáticos, ignorando os saberes oriundos das práticas sociais que forjam os agricultores. Arroyo (2013a) chama atenção para o fato de que, quando a Escola ignora as experiências e a diversidade de seus sujeitos, apenas algumas experiências, alguns sujeitos e alguns conhecimentos serão considerados válidos, universais e legítimos, em detrimento dos saberes oriundos das práticas sociais produzidas fora dela. Abre-se, assim, espaço para que os conhecimentos e valores acumulados e distribuídos nos livros didáticos sejam vistos com maior legitimidade, instituindo-se pelos seus valores intelectuais como indispensáveis à formação dos alunos. Como não há prática curricular imparcial, as identidades vão sendo forjadas, praticamente impostas, regulando as condutas dos sujeitos da Escola de forma hesitante, como na fala do aluno João Pedro: “*O que eu mais gosto na Escola é das aulas, aquelas que eu estudo e me preparam para o mundo*”. Pouco antes, João Pedro tinha afirmado que a Escola deveria transformar o aluno em questionador da sociedade, e não em um robô.

Portanto, a ideia de que os conhecimentos produzidos mediante os artefatos e práticas culturais dos sujeitos com quem a Escola trabalha deve ter coerência, unidade e integração com os conhecimentos oriundos das disciplinas (GIMONET, 2007) parece não encontrar eco na prática pedagógica da Escola. Isso acaba influenciando a forma como os sujeitos se veem como marcados pelo atraso, do qual devem sair por intermédio dos saberes que a escola detém, ajudando-os a deixar para trás as identidades inferiorizadas. As falas dos alunos Ney e Lorelaynne⁷⁷ expressam bem isso: “*Espero que os conhecimentos que eu aprender aqui na EFA me ajude a ter um futuro melhor do que dos outros jovens da minha comunidade*” (Ney); “*O povo da roça só vai ter valor no dia que não for visto mais como caipira. Para isso, precisa estudar, para saber falar, para não ser enganado, ser respeitado*” (Lorelaynne).

Como se observa a partir da fala dos alunos, estes vão sendo constituídos, mesmo de forma oscilante, pensando que a Escola lhes oportunizará um futuro melhor do que o de quem não estuda nela; que os valores que as famílias camponesas criam e que os constituem não são tidos como válidos, pois não provêm da ciência, a qual a Escola administra mediante suas

⁷⁷ Quando perguntei à aluna porque desse pseudônimo, me disse que, quando estava no Ensino Fundamental queria ter um nome que tivesse y, achava legal. “*Só eu tinha nome de gente da roça. Hoje eu entendo isso, mas naquela época não. Então vou aproveitar essa chance, e usar um nome com essa letra*”.

aulas, “*que são para valer*” (Débora). Entendem que quem se apropriar dos conhecimentos que a Escola domina e repassa estará preparado para o mundo e terá uma vida diferente da vida dos pais, “*que não sabem falar, são enganados e não são respeitados*” (Lorelaynne). O currículo do CEFFA, então, aparece como “[...] o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da norma culta” (ARROYO, 2013a, p. 41), enquanto os agricultores, povo comum, como afirma o autor, tem os seus conhecimentos sacrificados, segregados como irracionais. Puro senso comum, da vida comum, como afirma o autor. Nessa perspectiva, a noção de conhecimento que os sujeitos da Escola expressam, como diz Silva (2010), é fundamentalmente realista. Esses significados expressam claramente uma visão de pedagogia em que a identidade costura o sujeito à sua estrutura (HALL, 2011).

Portanto, os alunos do CEFFA, ao estarem sob os efeitos de uma proposta pedagógica que propõe valorizar os conhecimentos produzidos pelas famílias, mas que na prática dá ênfase aos conhecimentos postos nos livros didáticos, não sendo produzidos através de um currículo expresso na linguagem dominante, transmitido através do código cultural dominante (SILVA, 2003). Isso pode ser inferido a partir da fala do aluno José: “*Com os ensinamentos da Escola, eu posso mudar a forma atrasada que a minha família trabalha a terra e cuida das criações*”. Há, como se observa, um conhecimento legítimo, importante, sob a responsabilidade da Escola, e um conhecimento pobre, atrasado, que a Escola “precisa” superar com as aulas, em que conhecimentos emanam das disciplinas. A partir de Giroux (2013), infere-se que essa dicotomia pode ser prejudicial para a formação do aluno, pois as questões com as quais a família trabalha e que a constituem sofrem poucos impactos com a ação educativa.

Sendo os significados construídos social e historicamente, dentro de um contexto atravessado por práticas discursivas de sujeitos envoltos em relações de poder, as formas de vida dos sujeitos do campo, envolvidos pelo projeto educativo do CEFFA, têm influenciado pouco a proposta pedagógica da Escola, ou seja, ao chegarem ao CEFFA, os sujeitos são de algum modo encarcerados pelos limites impostos pela instituição, sendo necessária a invenção de novas identidades (BAUMAN, 2005) que se sujeitem às suas regras. Para o monitor Marcos, “*alguns alunos, quando chegam aqui, não entendem os objetivos da Escola, que é prepará-los para que sejam alguém. Então, aí, o trabalho para que alcancem o mesmo nível dos outros é grande*”. A proposta educativa vai, então, se constituindo e assim constituindo os sujeitos do campo do interior de Rondônia, que, segundo o monitor, “*ainda não são*”, mas poderão tornar-se alguém “*do mesmo nível que os outros*” a partir do trabalho do CEFFA.

Para isso, utilizam-se conteúdos visando a padronizar os sujeitos, desconsiderando-se as condições de desigualdade e as diferenças com que chegam para a formação escolar

O CEFFA, portanto, reproduz um modelo de escola que acaba por deixar de fora os saberes dos sujeitos que ela produz. Essas ausências “[...] não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais” (ARROYO, 2013a, p. 143). Mesmo sob essas interpelações da pedagogia da Escola, fragmentando as identidades tanto de alunos quanto de monitores, alguns alunos, como Débora e Bruno, vão articulando as suas identidades, produzindo outros significados por intermédio dos encontros que os constituem, seja na escola, seja na família: “*Se tirassem os instrumentos como PE, Caderno da Alternância, Caderno da Realidade, e deixassem só visitas às famílias, seria bom, porque não estão servindo mesmo para buscar a realidade nossa, lá do sítio, para a Escola*” (Débora); “*Acho que o papel da Escola deveria ser ajudar as famílias a melhorarem os seus conhecimentos, que já são muitos, para o trabalho na propriedade. Mas não, ensinam umas coisas que eu fico me perguntando, para que isso serve?*” (Bruno).

Vê-se que, mesmo o CEFFA se colocando teoricamente como uma rede complexa de relações (GIMONET, 2007), a forma como a proposta pedagógica da Escola está organizada dá ênfase a um projeto disciplinar seriado seguido pelos docentes cuja carga horária tem a sua maior parte destinada ao ensino de conteúdos pobres em experiências sociais (ARROYO, 2013a).

Os Estudos Culturais, dessa forma, mostraram-me outra Pedagogia da Alternância, totalmente distinta da que eu tinha conhecido. Hoje a percebo como composta por diferentes relações de força, relações de poder que vão constituindo os sujeitos, visto que estes não são dados *a priori*, mas efeitos de práticas concretas. Até recentemente, por conceber os artefatos e práticas culturais do CEFFA como naturalizados, com contornos definitivos, não percebia os conflitos envolvidos na constituição dos sujeitos que ali estudam e trabalham. Não supunha que havia tensões na forma como essas coisas foram se tornando “verdadeiras” (SILVA, 2010). Os monitores, como Ana e Vera, chegam a lamentar essas inconsistências que ocorrem hoje em relação à necessidade de tirarem do anonimato os conhecimentos produzidos pelas trajetórias truncadas (ARROYO, 2013a) dos sujeitos do campo com quem trabalham e de pensarem o aluno como outro sujeito, para quem a Escola não está preparada. “*O grande problema é que praticamos uma formação que não condiz com a realidade das famílias e alunos que temos hoje. Talvez por isso, não estamos conseguindo esse encadeamento entre o*

tempo-escola e o tempo-comunidade, ficando os conhecimentos das famílias desvalorizados na prática da Escola” (Ana). “Há alguns anos, o monitor falava e o aluno ouvia, obedecia. Tinha medo que o pai soubesse de qualquer coisa errada que fizesse. Hoje, não está nem aí, nos desafia o tempo todo, porque tem pai que ainda acoberta as coisas erradas que o filho faz” (Vera). O aluno José expressa bem a posição dos alunos nesse embate: “*Uma das dificuldades aqui na Escola é sermos aceitos como somos, da nossa maneira*”.

Silva (2013), ao falar das narrativas contidas no currículo, que explícita ou implicitamente corporificam noções sobre os diferentes grupos sociais, dizendo qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecimentos são válidos e quais formas não são, pode ajudar-me a entender como no CEFFA algumas vozes foram conquistando notabilidade, enquanto outras foram sendo desautorizadas.

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. (SILVA, 2013, p. 190).

Assim, os conhecimentos que os alunos trazem das comunidades rurais, sendo provisórios, abertos a indagações, repletos das experiências postas pela dinâmica social-comunitária, não se configuram como conhecimentos prioritários da organização pedagógica. Os conhecimentos da família, previstos como objetos de estudo, muitas vezes ficam secundarizados. Como pude acompanhar, a maior parte dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas é extraída de livros, revistas técnicas ou textos da internet, constituindo-se como os conhecimentos que devem fazer parte do ensino. Observa-se que os monitores ficam procurando nos índices dos livros didáticos e revistas, nos *sites* de materiais pedagógicos, os conteúdos que irão trabalhar com os alunos. Nota-se uma preocupação com a sequência, com a linearidade dos conteúdos.

Essa maneira como a Escola se posiciona frente à questão de qual conhecimento é válido requer formas de relações assimétricas, hierarquizadas entre quem ensina e quem aprende, pois, como os alunos não são homogêneos, os monitores, autorizados pelos pais, recorrem às normas no sentido de enquadrar os “rebeldes”. Ao priorizarem os conhecimentos que dificilmente capacitarão os alunos para refletir (SANTOMÉ, 2013), em meio a relações de poder, os monitores procuram “convencê-los” de que esses conteúdos, deslocados de suas experiências, são necessários para que possam tornar-se cidadãos conscientes, autônomos,

côncios de seus direitos e deveres, sujeitos qualificados para o trabalho. Os alunos, por sua vez, para fazerem frente às posições de vantagem das identidades hegemônicas, estabelecem entre si relações de convivência, de amizade, como veremos a seguir, que permitem novas configurações identitárias, haja vista que tanto a identidade quanto a diferença se produzem nas relações sociais, apesar do contexto de controle, regulação, hierarquização.

3.4 As Normas Internas como expressão dos sentidos dominantes, normatizando condutas, produzindo mesmidades?

O CEFFA, ao trabalhar tentando padronizar os alunos, desde o perfil de admissão até a conclusão, com os mesmos contornos, compartilha significados que vão forjando os sujeitos de acordo com os interesses manifestados nos documentos oficiais sob a responsabilidade dos monitores, sujeitos culturais também marcados pela cultura da Formação em Alternância. A forma como essa organização curricular controla, regula, governa (SILVA, 2013), faz com que os alunos desenvolvam práticas para além da normalização e hierarquização a partir das quais a Escola opera. Neste tópico, discuto a ênfase que é dada pelos alunos à convivência, podendo ser essa uma tentativa de produzir sentidos que desafiam as normas criadas para normatizar suas condutas, recrutando-os a assumirem determinadas posições. Diante dos monitores, vistos como guardiões das normas, que pelas posições de sujeito que ocupam nas relações de poder estabelecidas procuram vencer a batalha pelo significado, é recorrente os alunos afirmarem que uma das características da Escola é a punição, como diz a aluna Débora. Esse tensionamento provocado pelas normas torna-se mais agudo quando os alunos, e somente eles, são proibidos de fazer uso dos celulares e acessar a internet no tempo-escola. A forma como isso os afeta, produzindo-os como incapazes de lidar com as novas tecnologias, cria também possibilidades de romperem com a tentativa de uniformização, com o pretenso ideal de uma identidade homogênea no CEFFA, num contexto de internato.

A Pedagogia da Alternância em Rondônia tem no internato uma de suas características marcantes, isso porque, ao receber em 2016 alunos oriundos de 18 municípios, com a grande maioria residindo na zona rural, não haveria, segundo o diretor, possibilidade de eles retornarem às suas casas todos os dias. Para Nosella (2013), o internato é visto como condição existencial para uma autêntica reflexão, começando desde a primeira experiência na França, em 1935. “O regime de internato acostuma os jovens à vida comunitária, à discussão, ao trabalho de pesquisa, ao estudo individual e ao trabalho de equipe” (NOSELLA, 2013, p. 167).

Nessa relação de tempo integral com a Escola, alunos e monitores ocupam o espaço pedagógico marcado pelas relações de poder, em que cada grupo vai produzindo significados, de acordo com o lugar ocupado nessa arena cultural. Os alunos, por meio das posições de sujeitos que ocupam, vão atribuindo sentidos, que de alguma forma se tornam inteligíveis e produzem efeitos, a partir do lugar em que estão posicionados. Assim, a convivência passa a ser concebida como um processo regulador das ações coletivas, sendo para os alunos uma prática cultural constituinte de suas identidades no CEFFA.

Os alunos afirmam que “*o que eu mais gosto da EFA é do modo de convivência, principalmente entre os alunos*” (Débora), “*a convivência é a parte da Pedagogia da Alternância que eu mais gosto*” (Violeta), “*gosto muito da convivência entre os alunos, é uma convivência muito boa, a gente tem aquela união [...]*”, “*se alguém precisar de ajuda, vamos ajudar*” (Antônio). Ao valorizarem a convivência, num campo marcado pela luta por imposição dos significados, em que as famílias fazem um grande esforço para fixá-los (HALL, 2016), os alunos da Escola vão imprimindo novos sentidos nos que já estão circulando há mais tempo, fazendo com que os significados produzidos e materializados nas Normas começem a derrapar, escorregar, deslizar.

Isso se dá a partir do momento em que as chamadas Normas Internas (2013) se afirmam como um dispositivo cedido pelos pais aos monitores para dizer aos alunos como devem comportar-se dentro da Escola. Como não participam da elaboração das Normas, visto que o Estatuto da APEFAJIP⁷⁸ não lhes permite, os alunos partilham significados construídos no contexto educativo do CEFFA, como: “*Não gosto da forma que o regimento interno foi imposto aos alunos*” (José). Ou: “*É muito fácil fazer regras de convivência para os outros, queria ver se fosse para eles ficarem aqui como a gente fica, se elas seriam tão rígidas*” (Bruno). E ainda: “*Duvido que meu pai aguente as normas aqui da Escola. Ah, mas não aguenta mesmo*” (Dhondhon).

A valoração que é dada à convivência ocorre em um contexto pelo qual a maioria dos pais não passou, ou seja, não vivenciou, portanto, eles não experimentaram esse processo de socialização forjado pelas Normas. Talvez por isso não se deem conta do descontentamento com que a maioria dos alunos as encara. “*As normas da Escola são muito rígidas, por isso alguns não se adéquam ao sistema em alternância. Eu acredito que sem as normas não funcionaria, mas algumas são exageros*”, afirma o aluno Leandro. Eu disse “a maioria”

⁷⁸ Documento que rege a Associação Promocional da Escola Família Agrícola de Ji-Paraná, criada em 1997 com a finalidade de propiciar formação integral ao jovem do campo, adequando o processo ensino-aprendizagem ao seu modo de vida (PPP, 2014). Sua diretoria é composta por agricultores, pais de alunos e pessoas que, mesmo não tendo filhos na Escola, se afinam com a sua proposta educativa, fundada na Pedagogia da Alternância.

porque tem alunos que afirmam que gostam das Normas, que as acham necessárias e justas. “*Gosto das Normas, que nos ensinam a lidar com o mundo*” (Laísmara); “*Acho as Normas normais porque toda instituição tem normas, então, dependendo das características do aluno, se ele for comportado, ele vai seguir as Normas, se não for, ele pode infringir, então, elas têm uma existência necessária, normal*” (Rodrigues). “*Sem as normas aqui, acho que não seria uma EFA, não teria o aprendizado que tem nesse colégio. Eu concordo com todas as Normas*” (Bruno).

Sendo a Escola uma arena de conflitos, os significados produzidos por este último grupo de alunos colocam-nos em colisão com os colegas, pois são vistos como bajuladores. Para referirem-se a esses alunos, os colegas utilizam termos como *puxa-sacos, baba-ovos, x-9* e outras denominações que mostram que há uma insatisfação com eles. Segundo alguns, tais alunos são capazes até de “entregar” os colegas para se darem bem dentro da Escola. “*Para se dar bem aqui na Escola, o aluno tem que ser responsável, educado, baba-ovo, x-9*” (Abençoadinho). Ou: “*Tem alunos aqui que são preferidos dos monitores. Tem monitores e mesmo professor hora-aula que tem a galera dele, tem os que ele puxa o saco, que até dá nota maior*” (Toquinho⁷⁹). Conversando com os monitores sobre os alunos acharem que há uma predileção por alguns estudantes, alguns manifestaram-se, concordando: “*Tem aqueles que, sei lá, se são mais carentes, não sei o que é, mas a gente coloca debaixo das asas, instinto maternal, não é?*” (Sara). “*Claro que tem alunos preferidos pelos monitores, são aqueles mais dóceis, fáceis de lidar, que não precisam ser vigiados*” (Vera).

Tendo em vista esse destaque dado à convivência no processo de produção dos sujeitos do CEFFA, recorro a Skliar (2014) para discutir o que é convivência e qual a sua importância. Para o autor,

[...] o termo “convivência” obriga-nos a um primeiro ato de distinção: trata-se daquilo que se distingue entre diferentes seres e que provoca, diante de tudo, contrariedade, receio, desconforto, perturbação. Se não houvesse estranhamento, a pergunta pela convivência nem sequer nasceria, porque conviver é, essencialmente, estar em meio à intranquilidade, permanecer na turbulência, tensionar-se entre diferenças, revelar alteridades, não poder dissimular desconfortos. (SKLIAR, 2014, p. 35).

⁷⁹ O aluno escolheu esse pseudônimo, segundo ele, em homenagem ao avô, que “tinha esse apelido” e “era um grande amigo”. Ocorre-me aqui que, ao pedir somente a alguns alunos para dizerem o porquê da escolha do pseudônimo, isso mostra como fui produzido para operar com a norma. Parece que ninguém tem o direito de se chamar Abençoadinho, Dhondhon, Larry, Faith, Lorelaynne e Toquinho. Esses nomes “anormais” provocam e produzem uma permanente suspeita sobre sua humanidade, como se infere a partir de Skliar (2014). Esses modos de regulação, sob os quais fui produzido, tentam definir o campo do costumeiro, do aceito, do normalizado e do esperado (SIMON, 2013). Assim, não havia até agora visto nenhum inconveniente em atribuir aos outros nomes “normais” todas as características positivas, porque eram esperados, inquestionáveis. Silva (2012) chama atenção para o fato de que a diferença é parte ativa na formação da identidade.

Essa turbulência, essa intranquilidade e os estranhamentos provocados pela convivência na Escola mostram que, nas relações de poder estabelecidas entre monitores e alunos, falta equivalência entre os dois lados na troca comunicativa (HALL, 2013). Os significados produzidos pelos alunos durante o tempo-escola são colocados em circulação, tornando-se aceitos, normais ou entendidos como transgressão que afeta a dinâmica da instituição, como se vê na fala do aluno Jonas: “*Na EFA, a relação de alunos é o que mais se destaca. Essa vivência prepara todos para um convívio social. A parte ruim é que a relação dos alunos com os monitores, às vezes, se baseia no medo, e não no respeito*”. Para pensar sobre o porquê dessa necessidade de os alunos da Pedagogia da Alternância acionarem identidades que se afinam com as dos colegas, vale citar Simon (2013): “[...] as escolas têm sido locais nos quais autoridades legitimadas têm tentado ‘regular’, em termos de dominação, formas particulares de significado” (SIMON, 2013, p. 73). Um monitor afirma: “*Para se dar bem aqui na Escola, o aluno tem que seguir normas, regras. Não é igual lá fora, que ele fica à vontade, não tem responsabilidades*” (Carlos). Já para os alunos: “*A convivência alunos e monitores não é harmônica, tem uma separação, tem uma parede no meio [...]*” (Violeta). Ou: “*A convivência entre alunos é boa, porque assim, lá no dormitório, a gente sempre brinca, sempre está unido, não é? Agora, a convivência de aluno com monitor não é boa porque eles acabam escolhendo os alunos que para eles são os perfeitinhos, os que estão andando correto*” (Micaelly).

Essa polarização nas relações interpessoais no CEFFA de Ji-Paraná, como tive chance de acompanhar, não é de agora. Historicamente, os alunos foram alvos das estratégias disciplinadoras dos dirigentes, sob a alegação de que, num ambiente familiar, adolescentes (rapazes e moças) não saberiam comportar-se e a Escola ficaria mal vista nas comunidades. Bauman (2011) assinala que essa animosidade entre os mais velhos e os mais jovens não é recente. Diz o autor que, desde épocas bastante remotas, já havia uma longa história de incompreensão recíproca entre gerações, em que a relação entre os “velhos” e os “jovens” era de desconfiança mútua. Um aluno retrata bem essa desconfiança ao afirmar: “*Não gosto da separação que há entre monitores e alunos, desconfianças, julgamentos, punições*” (Dhondhon). Para Arroyo (2014, p. 238),

Na medida em que as vidas adultas se vão empobrecendo de experiências adensadas porque submetidas à rigidez e estreiteza dos padrões sociais e de trabalhos, nos tornamos cegos a ver e entender a adolescência e a juventude como um tempo denso em experiências tensas, até prematuras e imprevisíveis. Nos limites. Condenar essas vivências densas pode ser uma maneira de empobrecimento das nossas.

Como convivem numa relação desigual de poder, em que os enunciados que os monitores – mais velhos – proferem possuem maior efeito de verdade, os alunos recorrem à amizade com os colegas, produzindo significados em que suas identidades são reconhecidas, ganham visibilidades, pois são produzidas majoritariamente como meio de resistência aos processos de significação prevalecentes. Embora a cultura do CEFFA regule as práticas sociais dos alunos, estes, mediante as relações que estabelecem, não se posicionando como sujeitos e produzindo significados sociais que lhes permitem explicar suas experiências. O aluno John descreve como isso se dá: “*A partir do momento em que você começa a vivenciar o estilo EFA, o modelo EFA aqui, você vai aprendendo a conviver de uma forma como se fossem irmãos, ou seja, às vezes tem aquelas discussões, mas quando você está em casa você acaba discutindo com o irmão, mas você tem que voltar, porque você está convivendo com ele, você não tem como brigar com alguém e conviver com esse alguém. Então, isso vai te modificando, a tua ideia acaba sendo modificada, e você vai aprendendo a conviver, vai aprendendo que brigar não é a melhor saída, discutir não é a melhor saída, porque você vai ter que conviver [...]*”.

Em relação ainda à convivência, considero importante retomar a questão das amizades, dada a ênfase com que os alunos a elas se referem. É recorrente os alunos afirmarem que “*o que chama a atenção na Escola é a amizade entre os alunos*” (Bruno) ou que “*quem estuda em EFA tem irmãos, amigos, não tem colegas, agora, claro que o santo não bate com alguns, mas tudo bem*” (Dhondhon). Skliar (2014, p. 35) afirma que “existe convivência porque há a sensação de ser afetado e de afetar”. Essa forma como a convivência afeta os alunos e monitores provoca um estranhamento, visto que, por meio das relações de poder, os monitores produzem significados que têm efeitos profundos sobre a maneira como as identidades discentes são localizadas e representadas (HALL, 2011); por isso, os alunos produzem e colocam em circulação sentidos que não podem ser aprisionados pelas Normas. “*Aqui os alunos são como uma família, todos ajudam o próximo. É por causa das amizades que gosto de estar na EFA*” (Ney); “*A Escola é boa, mas é muito chata, cara. Se não fossem os amigos que eu fiz aqui dentro, eu já tinha desistido há muito tempo*” (Dhondhon).

Como os jovens de hoje são *maquiavélicos*, como diz o monitor Sérgio, e buscam na convivência e nas amizades com os colegas meios de ficar “tramando” (Marcos), o CEFFA procura conter as indisciplinas por meio das Normas Internas, ou seja, primeiro, criou-se o perfil do aluno transgressor, indisciplinado, inadequado para a Pedagogia da Escola; depois, criaram-se as Normas, que atuam no sentido de produzir os alunos como a Escola previu.

Inclusive, no que se refere à convivência, as Normas Internas, no Parágrafo Único do Capítulo XVI – Da Convivência Grupal, afirmam que “a escola adotará tolerância zero para trotes e outras brincadeiras que tenham a intenção de humilhar o outro. Neste caso o educando será suspenso e poderá sofrer perca [sic] da qualitativa, dependendo da gravidade do caso o alternante maior de idade poderá ser responsabilizado judicialmente” (NORMAS INTERNAS, 2013, p. 5). Mais adiante, no Capítulo XXVI – Dos Esclarecimentos, Art. 94, está escrito que a tolerância zero tem o peso de suspensão de cinco dias e qualitativa⁸⁰ zero.

Ao dizer que os monitores se utilizam das Normas como elemento controlador dos comportamentos considerados subversivos, sendo a convivência entre os alunos uma força produtora de identidades que se afinam, não significa que os monitores não valorizem a convivência dentro da Escola. Os sujeitos do CEFFA aprendem a falar dentro dos limites de produção de significados que circulam interpelando-os de forma aguda. Os monitores, como vemos abaixo, referem-se à convivência de forma oscilante. Para uns, é um elemento que, dentro da proposta da Escola, tem a possibilidade de contribuir para o processo de humanização dos jovens: “*A convivência diária a que são obrigados, o ter que abrir mão da individualidade, o precisar do outro, os torna mais humanos*” (Vera); “*A convivência aqui dentro da EFA ajuda a tornar os alunos mais solidários, mais humanos. Facilita para eles entenderem como se comportar no mundo lá fora*” (Sérgio). Para outros, é uma prática social que deve ser policiada, por ser palco de desavenças entre os sujeitos: “*Em relação à convivência, tem que ter cuidado. Hoje eles formam um grupinho, amanhã já desfazem e formam outro, não dá para confiar*” (Sara); “*A convivência entre os alunos já foi melhor. Hoje estão perdendo o respeito pelo colega e pelos monitores. Se não fossem as Normas, nós não teríamos controle*” (Carlos). São discursos que constroem posições de sujeito e que só fazem sentido, se tornam inteligíveis e produzem efeitos (HALL, 2016) dentro do contexto educativo do CEFFA. Isso se dá por ser a Escola um espaço cultural, lócus de produção de identidades contingentes, entendida “[...] como produção irregular e incompleta de sentido e valor, freqüentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato de sobrevivência social” (BHABHA, 2007, 140), em que nem todos, “*na hora de chorar, choram juntos*” (Toquinho).

É possível perceber, a partir do que foi descrito, que, dentro do CEFFA, há uma disputa que demarca as identidades de alunos e monitores. Quando os alunos chegam à Escola

⁸⁰Conforme a Coordenação Pedagógica, 40% da nota bimestral do aluno do CEFFA estão relacionados aos Instrumentos Pedagógicos. Esse percentual está distribuído da seguinte forma: Plano de Estudo (10%), Caderno da Alternância (5%), Caderno da Realidade (5%), Atividades Práticas (5%), convivência (5%), habilidades (5%), pesquisa/experiência (5%). Os outros 60% advêm das avaliações dos conteúdos das disciplinas.

para a sessão escolar, os monitores já estão esperando por eles. Há toda uma expectativa de que o processo de ensino e aprendizagem ocorra dentro da mais “perfeita normalidade”, ou seja, cada um atuando dentro dos limites preestabelecidos para uma Formação em Alternância. Caso isso não ocorra, os monitores poderão recorrer às Normas Internas para regular os comportamentos nesse período. Os monitores produzem representações que, a partir das Normas, classificam os alunos como bons x ruins, têm perfil x não têm perfil, disciplinados x indisciplinados. “*Rapaz, nós temos alunos bons aqui dentro, mas aparece cada peça, que eu vou te falar. Mas eles vão se adaptando, vão entrando nos moldes da EFA*” (Marcos). “*Os alunos reconhecem o monitor no primeiro dia de serviço do monitor. Tem monitor que está ali, na sua posição de comando, de quem dirige, e o aluno vai saber respeitar ele. Mas tem aluno que se aproveita do monitor mais inexperiente para aprontar*” (Sérgio). Isso não quer dizer que as identidades dos alunos vão sendo construídas somente em oposição aos monitores no embate com as Normas, mas também pela negociação, portanto, de forma ambivalente, efêmera.

Essas representações vão produzindo os alunos da Escola de acordo com o momento histórico atual, considerando que os significados não são dados como definitivos. Essa forma como os alunos vão sendo classificados opera dentro de um conjunto de práticas culturais em que uns ficam dentro, outros fora, considerando-se que a prática educativa do CEFFA forja identidades e diferenças.

Diante dos monitores produzindo significados que se quer que prevaleçam sobre os significados produzidos pelos alunos (SILVA, 2010), os alunos, por meio do processo de significação, como em relação à convivência e às normas, produzem efeitos que pretendem fixar posições de sujeito, mas elas continuam incertas, imprevisíveis, plurais. “*A punição por parte dos monitores sempre foi uma característica da EFA, dizer bem, assim, ‘ah, o aluno fez isso, vamos punir’, até porque é uma relação, assim, muito de ‘eu mando, vocês obedecem, existem as regras, vocês cumpram’*” (João Pedro). Diante desses sentidos que procuram regular suas práticas e condutas, os alunos compartilham ideias, que, como vimos em Hall (2016), 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*” (Débora); “*Aqui na EFA, os alunos não têm muita chance de defesa*” (Ney); “*Aqui na Escola, parece que a necessidade de punir é maior do que a necessidade de descobrir quem fez a coisa errada*” (Antônio); “*A Escola dá pouca chance de defesa aos alunos quando vai resolver um problema de indisciplina, porque o negócio dela é punir, mostrar quem manda*” (Abençoado).

Além dessas falas, muitas outras foram sendo produzidas. Quando conversava com algum aluno e perguntava sobre o que achava da Pedagogia da Escola, ouvia: “*Gosto muito da forma como a EFA trabalha a Pedagogia da Alternância, nos ajuda muito no trabalho na propriedade e na comunidade, mas há um exagero na aplicação das Normas. Só pensam em punir o aluno*” (José). Ou ainda: “*Na Escola, gosto da convivência, gosto de aprender, gosto de todas as atividades desenvolvidas. Só não gosto da forma como os monitores executam o regimento [...]*” (Leandro).

Assim, os alunos, ao referirem-se à Escola como aquela que gosta de punir, compartilham um mapa conceitual relativamente parecido (HALL, 2016), o que lhes permite, como se vê em Hall (2016), construir um conjunto de correspondências, ou uma cadeia de equivalências sobre o que ocorre no espaço educativo do CEFFA. Portanto, ao estarem sob os efeitos do contexto da Escola e enunciarem que os monitores gostam de punir, os alunos “[...] interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro” (HALL, 2016, p. 20).

Considerando que o discurso produz um lugar tanto para os alunos quanto para os monitores, questionei os monitores sobre esses significados produzidos pelos alunos, em que são vistos como punidores. Dentre os entrevistados, somente uma monitora concorda que a Escola gosta de punir, mas deixa a entender que são as Normas que promovem a punição: “*As Normas da Escola visam muito a punir, punir, punir. Eu acho que às vezes uma boa conversa, uma conversa bem orientada, teria um efeito muito maior do que uma punição, como uma suspensão ou uma advertência*” (Sara). Como se percebe, os monitores constituídos pelo aparato pedagógico da Formação em Alternância veem-se como cumpridores de suas obrigações, pois, nas posições de sujeitos estabelecidas mediante as representações interpretam e expressam a forma como compreendem as Normas, que irão forjando as identidades e marcando as diferenças no CEFFA.

Pelo que observei e ouvi, acredito que não seria despautério afirmar que no CEFFA há uma polarização em torno das Normas e, a partir delas, práticas sociais que tentam fixar os alunos em determinadas posições de sujeito, como se observa na fala de um aluno e de uma monitora: “*Grande parte das Normas disciplinares são sufocantes, impossibilitando o crescimento social do aluno*” (Dhondhon); “*Há uma grande influência das Normas disciplinares sobre o aluno da Escola, pois os mesmos aprendem a conviver em sociedade, sabendo suas obrigações e deveres a cumprir*” (Sara). Assim, os sujeitos são enquadrados nas Normas, porque indisciplinados, transgressores. Nesse sentido, como afirma Arroyo (2013b, p.65), “as normas nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades

humanas e pedagógicas". A partir de Foucault (1999), pode-se afirmar que essas normas tanto podem aplicar-se a um corpo que se quer disciplinar, quanto a todos os sujeitos que se quer regulamentar.

Portanto, os monitores, ao posicionarem-se como "Nós", que devemos punir "Eles", indicam as posições de sujeito que ocupam, produzindo sempre novas estratégias de controle. "As normas estão atendendo, mas eles estão mais ousados. Como lá (na família) pode tudo, aqui, quando alguém vai fazer alguma coisa errada, que eles sabem que é errado, eles fazem, é adrenalina, é o frio na barriga, eles vão e fazem" (Regina); "Acredito que as Normas deveriam ser revistas. Em alguns pontos, deve haver maior rigorosidade, pois os jovens de hoje são maquiavélicos. Não estão nem aí pra nada" (Sérgio). Arroyo (2013b, p. 145) lembra que "a transgressão é um movimento constituinte de sujeitos éticos". O autor afirma que na escola se petrifica o sujeito, com tudo cercado, gradeado, normatizado. Assim, as normas vão sendo operadas no sentido de promover uma homogeneização, desautorizando os alunos e silenciando suas vozes e histórias (MOREIRA, 2011). Uma monitora expressa bem isso: "Por causa das Normas, eu sinto, assim, muita barreira entre aluno e monitor, eu sinto essa dificuldade. Eles veem a nós como punidores, essa é a visão que eles têm de nós, e nós os vemos como a quem punir" (Sara). Sob essa perspectiva, uma aluna afirma: "Os alunos e os monitores não têm os mesmos direitos, não temos vez e voz igual a eles [...]. O punir nem sempre vai consertar uma pessoa ou fazer com que ela ande no caminho certo. Punir pode criar pessoas revoltadas" (Violeta).

Recorro a Moreira (2011) para entender que, por mais que os grupos que possuem a hegemonia nas relações de poder tentem congelar as identidades e silenciar as vozes dos que estão abaixo na hierarquia instituída, estes têm resistido e buscado se organizar para garantir seus direitos, suas identidades, conforme pode ser notado na fala do aluno Ney: "Aqui tem alunos que aceitam tudo. São muito passivos. Quando um grupinho contesta e vai discutir, os outros não se envolvem, aí, os que querem discutir os problemas que as Normas causam para nós ficam marcados". Já outros se conformam, como exemplifica a fala desta aluna: "Eu concordo com as Normas e acho justas, superjustas, muito justas na verdade, todas elas, já li várias vezes o regimento" (Laísmara).

Ao falarmos da polarização em torno das Normas, não podemos vê-las somente como algo a que os alunos e monitores atribuem significados fixos, permanentes, como um instrumento a que os monitores recorrem para punir, tornando a Escola "*um semipresídio*", como diz o aluno Dhondhon, ou "*uma prisão*", como a caracteriza a aluna Débora, penalizando os alunos, reprimindo-os, castigando-os. Como o CEFFA não é um espaço

homogêneo, mas contingente, plural, atravessado pela cultura, os alunos e monitores produzem outros significados, que se apresentam como distintos desses, ou seja, muitos veem as Normas como boas e necessárias no processo educativo da Pedagogia da Alternância. Para alguns alunos, “*as Normas disciplinares ajudam tanto no desenvolvimento profissional, como na convivência com as pessoas*” (Laísmara); “*as Normas disciplinares proporcionam um melhor convívio no grupo, nos ensinam a ser mais responsáveis e pagar por nossos atos*” (Larry). Da mesma maneira, para alguns monitores: “*Há uma grande influência das Normas disciplinares sobre o aluno da Escola, que trabalha para que os mesmos desenvolvam os conceitos de direitos e deveres, em uma vida em sociedade*” (Nivaldo); “*Com as Normas, os alunos aprendem a vivência social, a respeitar as diferenças, a entender que sempre vai ter alguém que manda e a serem responsáveis pela comunidade em que estiverem*” (Vera).

Percebe-se que esse grupo de alunos e monitores produz significados que diferem dos anteriores. Como resultado de práticas de significação atravessadas por relações de poder, atribuem às Normas importância na produção de sujeitos que venham a ter um bom desenvolvimento profissional, saibam conviver em grupo, sejam responsáveis, entendam que todo erro tem consequências com os quais devem arcar, compreendam o que são direitos e deveres para a vida em sociedade e saibam respeitar as diferenças, sendo responsáveis socialmente.

Portanto, quem chega à Escola tem a sua conduta e todas as suas ações moldadas, influenciadas e, dessa forma, reguladas normativamente pelos significados culturais (HALL, 1997) da Pedagogia da Alternância. Como vimos acima, há os que se posicionam contra as Normas por entendê-las muito rigorosas, sendo esses alunos vistos como indisciplinados, rebeldes. Nesse sentido, no contexto educativo do CEFFA, a rebeldia não é a negação da ordem constituída, mas a afirmação daquilo que essa ordem nega (SILVA, 2007), uma vez que a rebeldia, segundo o autor é da ordem do desejo. Então, quando alguém tem um pensamento rebelde, intempestivo, impertinente, a Escola recorre à punição, como conta o aluno José: “*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. Não tem aquele negócio de ter aquela flexibilidade de te dar uma nova chance, entendeu?*”.

Por outro lado, há os sujeitos que não questionam a existência das Normas; apesar de acharem-nas rigorosas, entendem que isso é necessário para a formação em que estão inseridos. Por isso, encontramos alunos na Escola como John, que afirma: “*As Normas disciplinares ajudam o aluno a ser um cidadão de bem, a ser uma pessoa disciplinada*”. O aluno Antônio, mesmo dizendo que a Escola gosta de punir, concorda que as Normas

contribuem na formação dos sujeitos do CEFFA: “*Se não fossem as Normas, hoje eu não seria quem eu sou. Por isso, as regras estabelecidas pela Escola e dentro da Escola são essenciais*” (Antônio). Enquanto isso, a maioria dos alunos entrevistados posiciona-se de forma contrária: “*A EFA gosta de punir. Muitas vezes, os monitores ficam procurando motivos para estar punindo o aluno*” (Ney); “*O negócio aqui é punir. Tem um grupo de monitores que até caçoam dos alunos na hora da punição*” (Toquinho); “*Aqui na Escola, gostam de punir. Dependendo de algumas situações, não tem nem escapatória, mesmo se o cara for inocente*” (Leandro).

Como o discurso, além de produzir o sujeito, produz um lugar para esse sujeito (HALL, 2016), é possível dizer que o CEFFA, além de produzir os alunos rebeldes, indisciplinados, produz formas de controle para esses sujeitos. Como é por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido, passando a existir (SILVA, 2012), pais e monitores utilizam-se das normas como um mecanismo que, por meio das relações de poder, promove uma divisão dentro do CEFFA, posicionando-os como “nós”, e os alunos, como “eles”. No entanto, como vimos, os alunos têm se insurgido contra as situações que os regulam e os reprimem, desafiando a ideia de uma identidade prevalecente que regula condutas no intuito de determinar uma identidade de aluno da Pedagogia da Alternância. Essa colisão de interesses ocorre, pois aspectos identitários plurais se cruzam e se deslocam no interior dos indivíduos, havendo dentro de nós “[...] identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão continuamente deslocadas [...]” (HALL, 2011, p. 13).

Como diferentes significados podem ser facultados à mesma prática ou artefato cultural, pode-se afirmar que há uma tensão, uma incompreensão recíproca, como diz Bauman (2011), desta feita na questão da proibição de uso de aparelhos celulares e do acesso à internet pelos alunos dentro da Escola. Nas Normas Internas, aprovadas em 2013 e revisadas no início de 2016, no Artigo 81, está escrito que “não será permitido, em hipótese nenhuma, ao aluno ficar com o celular nas dependências da escola (dormitório, pátio, salas...)”. O artigo 82 reitera essa proibição ao afirmar que “o aluno não poderá usar seu celular enquanto estiver na sessão escolar”⁸¹.

⁸¹ Em julho de 2016, pela primeira vez, prestei atenção a um aviso endereçado aos alunos que estava pregado no mural da secretaria da Escola, sob o título *Norma para o uso do celular*: “Só poderá pegar o celular no dia de saída. Não será permitido pegar cartão de memória, nem bateria. Se precisar do cartão de memória para fazer trabalho ou algo do tipo, ele deve ser tirado no dia de chegada antes de entregar o celular na secretaria”. Logo abaixo, outro recado aos alunos: “As ligações são liberadas pela secretaria e poderão ser feitas no intervalo do almoço”.

Apesar da recorrência com que todos se referiram às Normas, posicionando-se contra ou a favor do uso de novas tecnologias dentro da Escola, não há, como eu pensava antes de entrar no contexto do CEFFA para este trabalho, resistência ou contrariedade de todos os alunos. Ou seja, muitos deles são a favor da proibição, pois entendem que isso ajuda no processo formativo na Pedagogia da Alternância. “*Eu sou a favor da proibição do celular e do acesso às redes sociais, por conta de que, se não tivesse essa norma, eu acho que a gente teria comunicação lá fora, e isso atrapalharia no estudo aqui dentro, entendeu?*” (Bruno); “*Eu acho boa a proibição do celular, porque eu, enquanto jovem, se tivesse um celular em mãos, eu ia acabar ficando mais no celular do que prestando atenção na aula*” (Micaelly);

Por outro lado, 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. “*Aqui dentro, você não tem acesso à internet para pesquisar, você não tem acesso nenhum lá fora, aqui você está preso. O acesso à internet hoje aqui dentro é essencial, tem projetos, relatórios, querem que a gente faça duzentas coisas embasadas, tudinho, mas não fornecem condições*” (Dhondhon). “*Sinto muito falta da internet. Falar com meus amigos, com meus familiares. Quando eu falo que não respondi uma mensagem, por exemplo, porque meu celular estava retido na secretaria da Escola, meus amigos esconjuram*” (Débora). Esse posicionamento dos alunos pode ser entendido a partir de Bauman (2013, p. 42), quando expressa que, nos dias de hoje, “nossa vida divide-se (e cada vez mais, quando passamos das gerações mais velhas para as mais jovens) entre dois universos, ‘on-line’ e ‘off-line’, e é irreparavelmente bicentrada”. Como se observa, os alunos não requerem o acesso à internet apenas para se divertir ou se comunicar, mas como uma ferramenta que os auxiliará nos trabalhos, nos estudos.

A maior insatisfação dos alunos em relação às Normas está centrada na questão de que a Escola gosta de punir, como discuti acima. Assim, os significados produzidos em torno da proibição inscrita nas Normas vão construindo as posições de sujeito e, dessa forma, produzindo as identidades dentro da Pedagogia da Alternância. Esse embate em torno dessa questão vem ao encontro da afirmação de Arroyo (2013a) de que, quando os currículos se fecham às dimensões da condição humana e da realidade social, as escolas e seus profissionais vão sendo obrigados a reprimir os corpos, os desejos, a reprimir e castigar as subversões. Os pais, que ocupam posições de sujeito “privilegiadas” no contexto do CEFFA, produzem significados que objetivam promover a uniformidade do comportamento e, assim,

uma identidade homogênea, normal. Igualam-se os alunos, procurando-se, por intermédio das normas, padronizá-los.

Pensando, então, as identidades hoje como constituídas a partir das variadas posições de sujeito, a forma como os monitores se posicionam em relação às Normas mostra-os constituídos como os responsáveis pela regulação da conduta dos jovens. A partir de Bauman (2011), pode-se afirmar que os monitores parecem, como se vê abaixo, não se dar conta de que os jovens estão em vias de tornarem-se adultos como nós, mas há uma tendência em vê-los como aqueles que permanecerão diferentes de nós por toda a vida. “*Se os alunos tivessem acesso à internet na Escola, desviariam o foco, a atenção nos estudos, atrapalhando no seu desenvolvimento, porque não sabem fazer uso das novas tecnologias*” (Marcos). “*Com a internet à disposição, os alunos teriam maior dificuldade de concentrar-se na sala de aula, haveria muita poluição sonora e visual, e atrapalharia na vivência entre eles*” (Regina).

Nas entrevistas com os monitores e convivendo com eles nos espaços físicos da Escola, nota-se que muitos parecem visivelmente contrariados com as Normas no quesito proibição do uso celular e do acesso à internet. Apesar da insatisfação, parecem não ter sugestões que possam ser levadas à diretoria da Associação para discussão, mas a obrigatoriedade de cumprir as Normas incomoda-os. “*A internet é uma realidade muito presente na vida dos nossos jovens, e nós, enquanto Escola, precisamos evoluir quanto a isso, até para nossa didática. Então, acredito que hoje já precisamos achar uma estratégia para que os alunos possam ter acesso a essa tecnologia*” (Ana). “*Se os alunos tivessem acesso à internet na Escola, teria o lado positivo de acompanhar as mudanças tecnológicas e acesso às informações diárias pertinentes à área de estudo*” (Vera). Essas falas dos monitores vão dando sentido à forma como se envolvem com a prática educativa da Escola. Ao atribuírem valor às novas tecnologias na formação do jovem com quem trabalham, pensam-nas como novas possibilidades de acesso ao conhecimento que forjam os sujeitos do CEFFA. Kellner (2001) considera que as mídias têm um caráter educativo, com um novo recorte pedagógico, contribuindo na produção das identidades.

Nem todos os monitores têm a visão de que as novas tecnologias são importantes e que a elas os alunos devam ter acesso. Concordam com a proibição, como se vê nas falas abaixo. São sujeitos forjados pelo discurso ou, como diz Hall (2016), são sujeitados às suas regras, tornando-se sujeitos de seu poder/conhecimento; veem os alunos, portanto, como objetos reguláveis (ARROYO, 2013b). “*Não quero nem pensar no que aconteceria se tivessem livre acesso ao celular e à internet. Seria um caos. Cairia o rendimento, baixando as notas, pois não focariam nos estudos, e aumentariam os problemas de relacionamentos*

dentro e fora da Escola" (Sérgio). "Vejo que ainda não seria muito correto que os alunos tivessem acesso à internet, uma vez que não sabem utilizar e com certeza ficariam muito dispersos, prejudicando toda a dinâmica do ensino" (Carlos).

Apesar de ter dito que nem todos os alunos se opõem à proibição, a maioria posiciona-se contra as Normas no que tange ao acesso às novas tecnologias, entendendo-as passíveis de serem modificadas. Sendo a Escola um terreno de luta e contestação (SILVA, 2013), os alunos criam significados que vão conformando os seus interesses, procurando construir suas identidades a partir de múltiplos pertencimentos (CANCLINI, 2009). "As Normas precisam ser revistas em relação ao uso da internet. Os alunos no 4º ano precisam muito para realizar os projetos e não têm como fazer uma pesquisa, então, você precisa muito daquilo ali [...]" (Débora). E ainda: "Aqui nós precisamos de muita pesquisa e tal. Já que tem a estação digital, que tem os computadores, deveriam ser liberados pelo menos para que a gente faça a pesquisa com o monitor junto, para pesquisar o que a gente realmente necessite [...]" (Violeta).

Sendo os jovens atuais a primeira geração que cresceu com o computador pessoal e a internet (CANCLINI, 2009), desafiam a Escola a lidar com questões como as expressas acima, relacionadas aos seus processos formativos (realizar projetos, fazer trabalhos, fazer "muitas pesquisas"). Isso se dá devido às dificuldades de algumas pessoas mais velhas em adaptar-se aos novos tempos, marcado por profundas, contínuas e aceleradas mudanças (BAUMAN, 2011) que desafiam pais e monitores a lidarem com alunos que exploram as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes (SILVA, 2012).

Como tive oportunidade de acompanhar e ouvir, alguns alunos têm reagido às representações fixas que os congelam no tempo e espaço do CEFFA, buscando junto aos colegas fomentar discussões, no sentido de questionar os problemas vividos. Buscam romper com os sentidos que os encarceram na Escola, aqui pensada como um centro gerador de identidades fixas. Segundo Bauman (2011), para os jovens, o que mais importa é preservar a capacidade de estar remodelando a identidade e a rede no momento em que surge uma necessidade, de estar refazendo-as, ou quando se suspeita que essa necessidade tenha se tornado uma realidade. Diferentemente disso, os "os mais velhos temem que esses recém-chegados ao mundo estejam prontos a arruinar e destruir a acolhedora, familiar e decorosa 'normalidade' que eles, os pais, construíram com esforço e conservam com amoroso cuidado" (BAUMAN, 2008, p. 64). Os alunos, cujas identidades são cada vez mais produzidas por uma multiplicidade de direções, produzem e intercambiam significados que visam a promover uma

rachadura nas ordens estabelecidas, provocando com isso insatisfação tanto nos pais quanto nos monitores, o que os coloca em lados opostos na relação que estabelecem.

Como dizem Corazza e Silva (2003), na atualidade, não há nenhum destino inscrito desde sempre num firmamento, à espera de algum dia vir a ser cumprido, visto não estarmos presos ao desenrolar de um *script*. O que temos, em vez disso, “[...] são falhas, quebras, hesitações, movimentos inesperados, arranques e paradas abruptas (CORAZZA & SILVA, 2003, p. 1). Nesse sentido, os alunos vão sendo produzidos no contexto da Escola por um conjunto de normas, mas desestabilizam o processo que estabelece e fixa as identidades hegemônicas. “*Aqui na EFA, nós, alunos, discutimos muito sobre o uso do celular. Liberar redes sociais na Escola ia prejudicar a qualidade do estudo, porque uma característica da EFA é todos os alunos estarem atentos ao que o professor está falando [...]. Mas seria muito viável para nós hoje a liberação da internet, porque nós temos muitos trabalhos a serem pesquisados. E às vezes um professor tem que passar aqui uma tarefa, um dever, e ele já tem que programar para passar para a sessão familiar, porque não tem como ele passar aqui dentro da Escola se você não tem o acesso à internet. Temos uma biblioteca, mas ela não é totalmente completa, precisaríamos, sim, muito da internet, por causa das pesquisas que precisamos fazer*” (John); “*Eu tenho discutido com os meus colegas, assim. A internet não poderia ser liberada, assim, direta, mas nos dias livres e finais de semana deveria, porque a gente fica aqui na Escola sem acesso a nada, porque nem a televisão presta. Então, eu acho que só de você ter internet, para você estar pesquisando quando está fazendo os projetos, já melhoraria muito*” (Larry).

Esses sujeitos, que, segundo eles mesmos, têm perfil de líderes, diante das práticas de significação que produzem as práticas culturais do CEFFA e que procuram regular suas condutas, constituindo-os, vão produzindo outros sentidos que abrem possibilidades de as Normas serem ressignificadas. Portanto, a partir de Hall (2016), podemos afirmar que não são as Normas em si que transmitem o sentido; o sentido é transmitido por esses enunciados que vão sendo produzidos para constituir o que os alunos pensam. Isso abre brechas para que novas identidades sejam forjadas, colidindo com os processos de significação que buscam sustentar a fixação de determinadas identidades como essencializadas.

Enquanto isso, a grande maioria dos alunos, como disse anteriormente, continua presa ao sistema dominante de representação (WOODWARD, 2012), o qual produz significados que os exclui das decisões em práticas escolares que os produzem. “*Eu acho que aqui na EFA é um descanso na mente, só que às vezes dá vontade de usar porque lá fora é uma rotina, não é? A gente usa o tempo todo. Mas, se os pais decidiram, quem somos nós para discordar?*”

(Abençoado); “A questão do uso do celular na Escola é uma questão difícil, é igual à questão do namoro, se liberar, vira bagunça. Então, eu acho que não deveria liberar mesmo” (Rodrigues); “Nós, alunos, não termos acesso à internet está de acordo com as Normas, por isso eu tenho que concordar com elas. Não vim aqui para discordar, eu vim para estudar” (Laísmara).

Embora pensando, quando comecei a pesquisa, que, de um lado, estariam todos os monitores, imbuídos do propósito de cumprir as Normas por concordarem plenamente com elas e, do outro, todos os alunos, contrários às Normas por estas afetá-los diretamente, não imaginava que haveria tantos significados flutuantes, cambiantes, caracterizando o CEFFA como uma arena cultural marcada por conflitos e disputas. Nessa arena, as representações têm efeitos diferentes sobre as identidades que vão ali sendo produzidas. Ao tentarem fixar suas identidades jovens como imaturas, incapazes de fazer uso das novas tecnologias, tornando o CEFFA um campo de normação e regulação onde prevalece a autoridade paterna no controle das normas, os alunos buscam, por meio da convivência com os colegas, 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. “Enquanto não se dispuserem a escutar a gente, vai continuar esse negócio de punir, punir” (Leandro).

3.5 O CEFFA como Outra Pedagogia: produzindo a diferença?

Os sujeitos da Pedagogia da Alternância, dependendo do lugar que ocupam no contexto das relações culturais, têm apego temporário (HALL, 2012) a um determinado tipo de identidade, que muda dependendo da situação e das relações que estabelecem com a Escola. Assim, a mesma aluna que afirma que a “Escola gosta de punir, por ser essa uma de suas características”, ao ser questionada em outro momento sobre o que pensa da instituição, a enaltece, dizendo: “A EFA destaca-se pela sua pedagogia, de grande qualidade” (Débora).

Essa maneira como os alunos vão negociando suas identidades no tempo-escola do CEFFA é resultado de práticas discursivas cujos significados produzidos são deslizantes, ambivalentes, resultando em identidades sempre provisórias. Portanto, a partir dos conflitos que os constituem de que a Escola “gosta de punir” x “contribui na formação”, os alunos da Pedagogia da Alternância vão sendo produzidos como aqueles cujas identidades se tornam uma questão de opção, a partir de uma escola vista como aquela que penaliza, ou como aquela

que “(...) prepara o aluno para ser um questionador, uma pessoa que busca cada vez mais” (Jonas).

Mesmo a Escola operando no sentido da homogeneidade, como se vê na fala dos monitores ao afirmarem que “*todos os alunos são iguais*” (Regina, Vera) ou que “*a Escola tenta homogeneizar os alunos*” (Sérgio) – o que para os Estudos Culturais não é possível –, o que se vê no dia a dia da Escola é que alguns problemas, como indisciplina, dificuldades de aprendizagem e desinteresse, se devem à heterogeneidade do grupo, como se infere da fala dos monitores Sara e Sérgio: “*Antigamente, só tínhamos alunos das comunidades, eram bem mais fáceis de lidar. Agora não, chegam alunos da cidade, de outros estados, não sei aonde vamos parar*” (Sara); “*Os alunos que temos hoje são diferentes dos que tínhamos há alguns anos. Muitos não querem nada com nada. Antigamente, tínhamos alunos mais compromissados*” (Sérgio). Nessa perspectiva, como pude acompanhar, um dos papéis atribuídos aos monitores pela Associação é garantir que todos os alunos cheguem ao mesmo tempo ao mesmo lugar, qual seja, uma formação de acordo com o perfil de conclusão da instituição, que é “[...] um cidadão consciente em sua totalidade com a responsabilidade de construir seu futuro profissional com maturidade e competência profissional” (PLANO DE CURSO, 2014, p. 11). Portanto, a prática educativa da Escola funda-se na ideia da possibilidade de construção de uma identidade legitimadora (CASTELLS, 2001), introduzida, como diz o autor, com a intenção de expandir e racionalizar sua influência em relação aos atores sociais, neste caso, os alunos.

Considerando que os significados que os alunos produzem no dia a dia da Escola são múltiplos e dependem de como esses sujeitos são interpelados, especialmente em relação às expectativas quanto aos seus desempenhos como alunos de CEFFAs, os estudantes compartilham sentidos, cujo processo de produção é constante e, mesmo sendo imprevisível, se articula em torno da ideia de uma escola que contribui muito na sua formação, como afirma o aluno José, que tinha dito alguns dias antes que a Escola gosta de punir, que não é flexível: “*Eu gosto muito da Escola. A Escola para mim é mais que uma segunda casa, porque a gente mora aqui e tudo. Quem quer estudar mesmo, a EFA é o lugar, entendeu? É o lugar para quem quer crescer na vida [...]*”. Da mesma forma, o aluno Abençoado, que afirmara que, para se dar bem na Escola, teria que ser educado, baba-ovo, agora expressa: “*A Escola abre a nossa mente para o mundo, abre novas fronteiras. Aqui o cara aprende a falar melhor, a viver situações que lá fora poderiam ser estranhas. Aqui prepara o aluno para isso*”. Portanto, frente aos sentidos produzidos anteriormente, de que a escola gosta de punir e de que os monitores fazem opção por alguns sujeitos, os alunos sujeitados às normas e ocupando

posições de sujeito, ainda que provisórias, de uma escola vista como “*de grande qualidade*”, como diz a aluna Débora, por meio das práticas, vão atribuindo novos sentidos às suas experiências. Isso se dá porque as identidades são diversas e vão mudando de acordo com as posições dos alunos.

Pelo que se depreende das falas desses sujeitos, a pretensão de determinar suas identidades como as únicas possíveis, tendo as Normas como o artefato encarregado da coibição, pautado na ideia de punição a qualquer iniciativa vista como desobediência, não tem ocorrido “normalmente”, como pretende a Escola. Há, como observei, insurgências derivadas das relações de forças no processo formativo em que os alunos estão inseridos, quando produzem outros sentidos que ressignificam as experiências que vivem na prática pedagógica da Escola. Ocorre o que Castells (2001) chama de produção de identidades de resistência, que se caracterizam por serem aquelas identidades “[...] criadas por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...]” (CASTELLS, 2001, p. 24).

Sob esse entendimento, é possível perceber que o currículo do CEFFA, envolto em relações de poder, vai produzindo identidades múltiplas, sendo as resistências uma forma de se constituir a partir das práticas e artefatos sociais em que os alunos se envolvem no cotidiano da Escola, muitas vezes à margem das finalidades da instituição. Dessa forma, o currículo da Escola tem produzido sujeitos que não derivam de uma essência dada previamente – mesmo porque isso não é possível –, mas que negociam suas identidades, por serem estas construções sociais e culturais, ou seja, o que são não depende de um veredicto inapelável da Providência (BAUMAN, 2008), como se vê na fala dos alunos Lorelaynne e Larry: “*A EFA contribui com a gente para uma formação social, por causa dessa convivência que nós temos aqui, quando a gente chega num lugar, parece que as pessoas já sabem de onde viemos, por causa da forma de falar, que é diferente, a forma de se relacionar é diferente*” (Lorelaynne); “*A diferença de um jovem que se forma na EFA é a capacidade de poder controlar as divergências que possam ocorrer, o bom senso no diálogo ao tratar com as pessoas, o tratamento que a gente dá às pessoas, a simplicidade*” (Larry).

Como se vê a partir das falas dos alunos, a Escola prepara-os para a formação pessoal, para a convivência grupal, para o trabalho em equipe, para a vida em sociedade. Porém, como as “as identidades são móveis, intercambiantes, inscrevendo-se em zonas de fronteiras, nas quais os encontros com a diferença constituem novas combinações” (BERNARDES & HOENISCH, 2013, p. 117), os alunos vão se constituindo, ainda, mediante a prática educativa

da Escola, como sujeitos capazes de ser éticos, de interagir com o outro, respeitando a diferença, preparados para a sociedade. “*A EFA nos prepara para a vida. Forma pessoas éticas, profissionais éticos, profissionais que conseguem lidar com outras pessoas, com outros tipos de sujeitos diferentes [...]*” (Violeta). Ou, conforme a aluna Demétria, “*a Escola procura formar o caráter, não é? Você aprende a respeitar o outro, o limite do outro, você aprende a conviver, você sai daqui mais preparado para o mundo lá fora*”.

Como essas identidades são efêmeras, fugidas, contingentes, mesmo dizendo que “*ser bom aluno na EFA é seguir as regras da Escola*” (Débora, John, Laísmara, Lorelaynne) porque “*a Escola gosta de punir (...)*” (José, Débora, Larry, Abençoado, Toquinho, Leandro, Violeta, Ney), os alunos, no contexto de uma instituição que regula suas condutas a partir de discursos que buscam aprisioná-los em identidades fixas, escapam dessas representações em que estão sendo subjetivados e, por meio de outras práticas, dão à Escola um status de instituição democrática. “*Querendo ou não, 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*” (Antônio).

Identifica-se que os alunos sujeitos deste trabalho, em sua grande maioria, valorizam a Pedagogia da Alternância como aquela que lhes possibilitará um futuro diferente do que poderiam ter se não tivessem passado por ela, pois, em nossa sociedade, não sendo diferente no campo e no próprio CEFFA, continuam vinculando a escolarização à passagem da ignorância ao conhecimento, da irracionalidade à racionalidade, da menoridade à maturidade, como diz Arroyo (2013a). Isso pode ser visto na fala destes alunos: “*Estudando na EFA, a pessoa sai preparada para a vida social, tem capacidade de defender suas ideias, sabe se posicionar. Lógico que tem uns que saem quase do mesmo jeito de que quando entraram aqui*” (Micaelly); “*A EFA pega um sujeito xucro lá do mato e transforma num cidadão de bem, basta o cara querer*” (Ney). São identidades que vão sendo forjadas a partir das práticas e dos artefatos sociais de uma instituição onde cada um é levado a crer que, se não obtiver êxito, é porque fracassou ou não se esforçou, não dando o devido valor à oportunidade que teve, “*pois esses alunos não sabem a oportunidade que estão desperdiçando*”, diz o monitor Marcos. Assim, o sucesso ou fracasso é de responsabilidade do aluno, como se nota na fala da aluna Faith: “*A educação que a EFA nos oferece é de primeira qualidade. Agora, cabe a cada um de nós aproveitar ou não aquilo de bom que a Escola nos oferece*”. São identidades produzidas de forma ambivalente, indeterminada, cujos significados vacilam permanentemente.

Os monitores, em relação à Pedagogia da Alternância, como uma tecnologia cultural que tenta organizar e regular a produção de significados (SIMON, 2013), não compartilham das mesmas opiniões em relação ao alcance dos seus objetivos. Enquanto alguns afirmam que “*a Escola não está cumprindo bem a sua missão, que é uma formação do aluno em todos os aspectos: intelectual, social e político*” (Sara), e que há colega “(...)*que eu não sei o que está fazendo aqui, marca aluno, não gosta do trabalho de equipe, o que pega não assume, não faz direito*” (Regina), outros produzem significados completamente distintos, como Ana, ao dizer que “*a experiência da Pedagogia da Alternância, ela é fantástica. Acho que se hoje a gente tivesse mais escolas com as características da Pedagogia da Alternância trabalhando a Pedagogia da Alternância, com certeza, nossa educação brasileira seria bem melhor do que a gente tem hoje*”. Nessa linha, também afirma Nivaldo que “*a EFA tem contribuído na formação social dos jovens, no desenvolvimento das comunidades com a presença de pessoas capacitadas*”. Assim, a partir de Hall (2013), pode-se dizer que esses discursos constroem a Pedagogia da Alternância como a educação diferente, organizada em torno da ideia de “*uma formação mais humana*” (Ana), para que “*os alunos se tornem mais humanos*” (Sara), com “*uma formação integral*” (Regina).

Como se depreende a partir do que foi descrito, mesmo observando na Escola um processo de normalização, ela vai construindo sujeitos cujas configurações identitárias são fluídas, ambivalentes, articulando-se em torno da ideia de que a Pedagogia da Alternância se constitui como Outra Pedagogia, *que prepara o aluno para ser um questionador* (Jonas), que *contribui com a formação pessoal e profissional* (Ana), *que forma profissionais éticos* (Abençoad). Portanto, uma Escola diferente, na visão dos sujeitos do CEFFA, cujo ensino é *mais abrangente, rigoroso e de melhor qualidade do que nas outras escolas que conhecem* (Carlos, Bruno, John).

Ao recorrer aos Estudos Culturais para pensar as práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância como constituidoras das identidades dos sujeitos que estudam e trabalham no CEFFA de Ji-Paraná e para entender por que produzem sentidos como os descritos acima, precisava identificar, dentre as práticas e artefatos culturais inerentes ao projeto pedagógico da Escola, quais aparecem como mais significativos, ou seja, aqueles que recrutam esses sujeitos para determinadas posições, que os levam a identificar-se com determinados discursos, tomados como verdades, constituindo-os. Assim, durante o período da produção de dados deste trabalho, deparei-me frequentemente com os alunos e monitores envolvidos com os Estágios e o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) como instrumentos que, dada a recorrência com que são lembrados, podem ser vistos como interpeladores discursivos

relevantes, cujos significados inherentemente instáveis (HALL, 2011) contribuem na constituição das identidades.

Observei, durante o ano de 2016, último ano dos alunos na Escola, que eles enfrentam muitas dificuldades para cumprir o restante da carga horária de 280 horas de Estágio⁸². Como diz o aluno José, “*são muitos alunos, muitas exigências, pouco tempo e poucos locais onde estagiar*”. Por isso, o Estágio como atividade que os alunos são obrigados a realizar, às vezes pode ser visto como pouco proveitoso; de qualquer forma, envolve-os de maneira acentuada, como demonstra o aluno João Pedro: “*Uma coisa que pesa aqui são os Estágios. Quase não tem lugar para você ir aonde já não tenham ido vários alunos antes. Então, fica meio como obrigação*”. Para a aluna Violeta, “*tem hora que dá vontade de desistir. São tantos projetos, relatórios, apresentações, que acrescentam pouco ao nosso conhecimento, pois somos obrigados a estagiar em lugares que pouco têm a oferecer em termos de novidade na nossa área*”.

O aluno depara-se com o desafio de fazer o projeto de Estágio, tê-lo aprovado, realizar o Estágio, escrever o relatório, entregar a pasta para correção e ter tudo isso aprovado na apresentação para uma banca de monitores, ou não poderá concluir o curso. Por isso, quando vai chegando o final do ano, os alunos, além de irem para a Escola para a sessão escolar, na quinzena seguinte, têm que voltar para apresentar os Estágios que conseguiram realizar.

Muda-se, portanto, a dinâmica da Escola. Tanto alunos quanto monitores ficam muito mais sobrecarregados, procurando dar conta de tudo até a formatura, que ocorreu para essa turma na terceira semana de dezembro de 2016. Não é muito raro algum aluno chegar ao final do curso e não ter conseguido realizar todos os Estágios, como nesse ano. Ainda, segundo um aluno, pode ocorrer que tenha estagiado, mas, “*se o aluno atrasar para entregar a pasta de Estágio, ele tem de fazer um novo projeto, estagiar novamente e fazer novos relatórios. Isso aconteceu nessa sessão com um colega*” (Ney). Portanto, o currículo da Escola reveste-se de sentidos que regulam e organizam as práticas e condutas dos alunos numa troca desigual. “*Os responsáveis nunca perguntaram para os alunos se precisam de tantas horas de Estágio. Mesmo a gente dizendo que muitos estágios acrescentam pouco pra gente como técnico, contribui pouco na nossa formação, temos que fazer, concordando ou não, porque faz parte do plano da Escola [...]*”, questiona o aluno Antônio.

⁸² Segundo a Coordenação Pedagógica, as 280 horas de Estágios são assim divididas durante o curso: na 2^a série, o aluno faz um Estágio Social de 40 horas; na 3^a série, dois Estágios Familiares (Agricultura Familiar) de 40 horas cada; na 4^º série, o aluno faz quatro Estágios de 40 horas cada, sendo dois de Produção Animal e dois de Produção Vegetal.

Penso que o envolvimento durante toda a 4^a série – iniciando na 2^a série – com todos os elementos constituintes dos Estágios pode ser uma das características marcantes da Pedagogia da Alternância, diferindo-a de outras escolas onde os sujeitos estudaram ou trabalharam. Daí a recorrência com que os alunos enfatizam a superioridade da Escola em relação a outras instituições de ensino da região: “*O ensino na EFA é superior a todas as outras escolas que eu conheço, pois ajuda o alternante no meio social e profissional*” (Bruno); “*Há muita diferença entre um jovem que estuda na escola pública e nós, que estudamos na EFA [...]. Os Estágios, a convivência, a presença constante dos monitores, o PPJ, nos formam diferentes dos outros alunos*” (Débora).

Outro elemento da Pedagogia da Escola que mobiliza os sujeitos no último ano de CEFFA, como disse, é o PPJ. Ao recorrer ao PPP (2014) da Escola como artefato cultural produtor de determinados tipos de sujeitos, procurando entender a importância que ele tem dentro da organização curricular da Escola, deparei-me com ele como instrumento de poder e regulação, bem como fonte de identidades (MCROBBIE, 2013). “O projeto é a garantia de permanência do jovem no campo, com subsídios para suas atividades, coordenados e previamente sistematizados através de um projeto de melhoria” (PPP, 2014, p. 9). Só que, durante o período em que estive no CEFFA, ouvi apenas do aluno Bruno que, terminando o curso, fará a implantação do PPJ na propriedade da família.

Como filho de agricultor, tendo morado muitos anos no campo e acompanhado as famílias em visitas no tempo em que trabalhei na Escola, afirmo que há uma polarização das atividades produtivas no interior de Rondônia em torno do café e do leite, o que tornaria o PPJ um instrumento catalisador de novas possibilidades para a sobrevivência das famílias. Isso porque, desde o início dos CEFFAs em Rondônia, não sendo diferente hoje, há grande probabilidade de as famílias passarem necessidades materiais em suas propriedades quando essas duas atividades agropecuárias entram em crise, seja por motivos climáticos, seja devido a uma queda de preços. A fala da monitora Vera confirma isso: “*As famílias dos nossos alunos compram muita coisa que poderiam produzir no sítio, como carne, verduras, legumes. Tem família que não tem um pé de mandioca em casa, parece que mora em cima da pedra. Temos, enquanto escola, que mudar essa mentalidade, principalmente dos mais jovens*”.

Justifica-se, dessa forma, a importância do PPJ como instrumento pedagógico formativo na Pedagogia da Alternância. Assim, os jovens, ao escolherem seus temas, levam em consideração na produção do projeto as características agropecuárias das propriedades onde vivem. Os temas mais comuns são horticultura (orgânica, hidropônica), piscicultura, manejo de pastagem e piqueteamento para manejo de gado de corte e leite, sendo este último

o tema preferido pela maioria dos alunos, considerando-se que praticamente em todas as propriedades das famílias dos alunos, como disse, uma das principais fontes de renda é a venda de leite. Para o aluno Bruno, “*a EFA ajuda muito nos conhecimentos, principalmente na área em que o educando realiza o PPJ*”, e o aluno sai da Escola “*formado como técnico em agropecuária, com condições de implantar o PPJ*”, como diz a aluna Demétria. Com exceção do aluno Bruno, os alunos não pretendem implantar o PPJ, “*pelo menos de imediato*”, como diz a aluna Lorelaynne, ou “*pelo menos agora*”, como afirma o aluno Leandro. Pode-se inferir que os alunos sonham com uma vida diferente, mais tolerável e agradável, em vez de voltar para a propriedade para serem agricultores.

Sendo os projetos elaborados a partir da demanda da propriedade onde os alunos vivem, esses jovens produzem significados que não existem *a priori*, mas vão sendo criados à medida que os sujeitos são interpelados pela necessidade de ir construindo, durante o curso, o seu PPJ. Penso que os significados que os alunos vão produzindo, de estudarem numa escola melhor dos que as outras que conhecem, estão relacionados às práticas pedagógicas que os constituem, como o Estágio e o PPJ, que os recrutam para assumirem determinadas posições de sujeito no espaço social em que estão inseridos.

Outra questão que entendo ser importante na produção dos sujeitos do CEFFA e implica os significados que vão sendo compartilhados refere-se à vantagem que os alunos da Formação em Alternância levam sobre os de outras modalidades educativas em que o processo de formação do aluno, habitualmente, se dá apenas no tempo escolar. Os alunos do CEFFA, além de terem um tempo-escola maior, pois convivem duas semanas juntos em função do internato, têm ainda o tempo-comunidade, amparado legalmente como formativo, como já explicitado. Isso vem ao encontro das ideias de Costa (2011, p. 116), para quem “[...] a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles”. Assim, pode-se conceber o CEFFA como um lugar que produz sujeitos que parecem ter uma forma bastante homogênea de pensar a Escola e sua contribuição na constituição de sujeitos diferentes, segundo eles próprios, mais capazes, como apontam as falas dos alunos: “*O aluno que sai formado da EFA tem uma visão diferente de futuro, sabe pensar no futuro [...]*” (Lorelaynne); “*Um jovem que sai formado da EFA, se ele tiver que viver sozinho, ele vai ter mais experiência, vai saber conviver com outras pessoas, se responsabilizar por si próprio. Os outros, que saem de outras escolas, também têm essa condição, mas não é praticado igual a quem está na EFA*” (Rodrigues).

O que se observa no cotidiano do CEFFA é que, enquanto tem aluno cuidando das suas coisas pessoais, como lavar roupa, tem aluno escrevendo o relatório, outro preparando a

apresentação de um dos seus estágios, outro está com dificuldade de aprovar o projeto junto à equipe de monitores para sair para o seu Estágio. Coisas que as outras escolas, segundo os alunos, não têm. Portanto, essa forma reincidente com que os sujeitos afirmam que o CEFFA é superior às outras instituições escolares decorre do fato de haver, por parte de alunos e monitores, um sistema de classificação que dá sentido ao que são e fazem, que os distingue de outros sujeitos de outras escolas, ou seja, o que não são. “Aquilo que são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. Identidade e diferença são, pois, processos inseparáveis” (SILVA, 2010, p. 46).

Como a identidade é relacional (WOODWARD, 2012), essa identidade “superior”, para existir, precisa da outra identidade, da identidade produzida pelas escolas que os sujeitos do CEFFA criticam. Isso pode ser observado nas falas não só de alunos, mas também de monitores: “*O ensino na EFA nem se compara com o de outras escolas que tem por aí, pois é muito melhor*” (aluno José); “*Os alunos da EFA têm diferença dos alunos de outras escolas, pois formamos alunos que saem muito bem. Alguns alunos fazem a diferença na comunidade, ministram palestras, falam com os vizinhos sobre o trabalho na propriedade [...]. Muitos pais se orgulham de o filho se formar na EFA. Tem pai que diz ‘ah, nossa, meu filho está se formando na EFA’. É uma coisa, assim, diferente do que ocorre numa escola normal*” (monitor Marcos).

Percebe-se que os sujeitos do CEFFA, a partir do contexto em que convivem, vão negociando suas identidades, articulando elementos antagônicos ou contraditórios (BHABHA, 2007). Em determinados momentos, afirmam que a Escola se caracteriza por gostar de punir; em outros, dizem que a Escola muito auxilia na sua formação; em outros, ainda, que ela é superior às outras escolas. Os sujeitos convivem com diferentes identidades, mas essas diferentes identidades, como afirma Woodward (2012), podem estar em conflito. Essas tensões aparecem quando os alunos dizem: “*A EFA, cara, é um ótimo lugar para aprender, para crescer, se desenvolver na área social, no convívio social, mas é chato pra caralho, é chato, tá, fio [...]*” (Dhondhon). “*Se você me perguntar se eu gosto da EFA, eu vou dizer assim, gosto e não gosto. Gosto dos amigos que fiz aqui, das aulas, mas não gosto da forma como os monitores tratam alguns alunos, como eu*” (Micaelly).

Esses sentidos que vão sendo produzidos pelos sujeitos da Pedagogia da Alternância não são naturais, mas vão sendo produzidos e fixados tão firmemente, que depois de um tempo parecem naturais e inevitáveis (HALL, 2016), chegando a fazer com que outros agricultores que ainda não têm filhos na Escola a procurem para pleitear uma vaga para o filho, por ser considerada como melhor do que as outras de nível médio da região. Pode-se

observar isso na fala de uma monitora: “*Hoje em dia, eu percebo que os pais procuram a Escola por uma questão, ‘ah, a escola é boa, a escola tem qualidade, então, eu vou mandar o meu filho pra lá’*” (Ana). Os sujeitos da Pedagogia da Alternância são forjados por discursos vistos como verdades, que os levam a produzir sentidos que regulam suas condutas e auxiliam no estabelecimento de códigos compartilhados (HALL, 2016), segundo os quais a vida no CEFFA é organizada, incidindo até mesmo em sujeitos fora da Escola. “*As famílias sempre ficam acompanhando de longe o que está acontecendo na Escola. Quando percebem a qualidade do ensino e que existem normas que disciplinam a vida de grupo, vêm procurar vaga*”, diz a monitora Sara.

É possível entender que os sujeitos produzem sentidos sobre as coisas com as quais convivem no tempo escolar; embora cambiantes, esses sentidos contribuem para forjar uma escola como melhor do que as outras, como se infere das falas do aluno Leandro e da monitora Sara: “*Estudei um ano no Ensino Médio lá na rua, e estava uma merda lá, oh, quase meio ano com um monte de aulas vagas, Matemática e Física, não tinha aula, falei ‘não, vou caçar algo mais diferenciado’. Aí eu vim, joguei pra cá e deu certo*” (Leandro); “*Aqui na EFA, você não fica só naquela mesmice, como na escola pública. Você tem a prática, você tem a realidade, você contextualiza a realidade do seu aluno para dentro da Escola, para sua disciplina, para aquilo que você vai tentar conduzir com ele. Já na escola pública, não. Você vai lá e dá a sua aula. Se o aluno está interessado, beleza; se não, você vai fazer o quê? Aqui, não. Aqui você tem aquela necessidade de estar cativando o aluno, trazendo a família dele para cá, para estar trabalhando em conjunto, para fazer uma coisa melhor*” (Sara).

Pelo que vimos, é possível afirmar que as identidades dos sujeitos da Pedagogia da Alternância são construídas num terreno de indeterminação (SILVA, 2013) e, para que possam existir, recorrem às identidades produzidas por outras escolas, que fornecem as condições para que suas identidades possam existir, diferenciando-se das demais (WOODWARD, 2012). Separam suas identidades das outras, estabelecendo diferenças, frequentemente na forma de oposições (WOODWARD, 2012). Observa-se isso, por exemplo, quando afirmam que “nós”, da EFA, por estudarmos numa escola melhor, nos daremos bem, enquanto “eles” terão menos chance de um futuro promissor, por estudarem numa escola de menor qualidade. Assim, é frequente depararem-se com significados que estabelecem sentidos do que são por meio da Escola e o que podem tornar-se. “*Há uma total diferença no aluno da EFA. Você já nota no comportamento, no jeito de falar, no pensar. É diferente, totalmente diferente. Olhando o pessoal que estuda lá nas escolas do município onde eu moro, eu vejo que o nível de conhecimento do aluno da EFA é muito mais elevado*”, diz a aluna Débora.

3.6 A profissionalização na Pedagogia da Alternância passa pelos instrumentos pedagógicos: outra forma de marcar as identidades e as diferenças?

No início da investigação para este trabalho, como relatei, ficava andando pela Escola sem saber bem o que tinha ido procurar ali. Mesmo muito atento ao que alunos e monitores falavam e faziam, mas acostumado em meus trabalhos anteriores a analisar a fala dos sujeitos buscando o “verdadeiro sentido” (HALL, 2016), parecia que minhas visitas à Escola eram todas em vão. Porém, lembrando que a cultura está envolvida em todas as práticas sociais, que não são geneticamente programadas em nós, como diz Hall (2016), comecei a prestar atenção em como esses sujeitos, produzidos no discurso, mesmo aqueles que não gostariam de estar ali, mas o fizeram a mando dos pais, expressavam suas concepções de Escola, de Pedagogia da Alternância e do que os envolvia no cotidiano em que viviam no tempo-escola, principalmente os instrumentos metodológicos característicos dessa proposta educativa.

Isso contribuiu para perceber que os sujeitos produziam, sempre que interpelados sobre o que significava a Escola para eles, uma representação de identidade em que a produção de um profissional qualificado assumia um papel importante, como diz o aluno Larry, que, mesmo morando na cidade, portanto, sem o perfil previsto na PPP (2014), afirma: “*A EFA é um modelo de escola que trabalha principalmente voltada para o campo, pois a função dela é formar profissionais que vão atender mais à demanda do campo, para estar, assim, proporcionando ao jovem e à comunidade melhores condições de vida e de produção*”. Na visão do aluno Jonas, “*a Escola (...) dá confiança para uma atuação profissional competente, pois os estágios e o convívio com várias comunidades preparam o aluno*”. Portanto, os discursos que operam sobre os alunos, mesmo antes de entrarem no CEFFA, pois, “*nas comunidades da região, todo mundo sabe que a EFA é bem melhor do que as outras escolas*” (monitor Marcos), produzem identidades e diferenças atravessadas por relações de poder com implicações na forma como os sujeitos se veem e veem os outros de outras experiências educativas. “*Tenho até dó dos alunos das escolas públicas. Não vão sair de lá com condições de arranjar um bom emprego como nós*”, diz a aluna Débora.

Essas representações estiveram presentes praticamente em todos os momentos em que me acerquei daqueles sujeitos. Os alunos vão acionando identidades em consonância com os interesses que estão em jogo, mediante processos de significação que representam a Escola como boa, porque estão matriculados nela e ali se constituirão como bons profissionais técnicos em agropecuária. Pode-se depreender isso nas falas a seguir: “*A gente sai da Escola com um conhecimento para gerenciar a própria propriedade*” (Toquinho); “*Eu vejo a EFA*

totalmente diferente das outras escolas, por estar a fim de ensinar, criar profissionais exemplares” (Violeta). A partir de McRobbie (2013), pode-se afirmar que o processo de aquisição dessas identidades “qualificadas” é fluido, cambiante, está continuamente sendo refeito; elas existem em relação ao que não são, às outras identidades, que são seus “outros” (MCROBBIE, 2013), ou seja, em relação às identidades dos alunos que não estudam na Pedagogia da Alternância.

Percebe-se que, a partir de uma escola que os constitui pelos discursos, os alunos constroem representações de que ser aluno de escola pública, hoje, é algo indesejável, que não lhes permite ter “(...) *essa visão de futuro que nós temos*”, como enfatiza a aluna Faith, no que é corroborada pelo colega Leandro, que está a pouca distância e diz estar fazendo um relatório de Estágio, mas sem perder uma palavra do que a colega está dizendo. Ele complementa: “*Aqui na EFA, professor, o ensino é diferenciado, pois tem várias experiências, como os estágios sociais, familiar, na área vegetal e animal, coisas que as outras escolas não oferecem. Por exemplo, você acha que eu estaria fazendo um relatório desses numa outra escola? A Escola permite que os alunos conheçam as coisas na prática*”. A aluna Faith acrescenta: “*Os alunos de outras escolas só vão aprender a fazer um projeto dentro das normas quando forem para a faculdade. Se forem!*”. Pensando com Skliar (2003), pode-se afirmar que, para os alunos do CEFFA, “[...] o outro é, em síntese, aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos. O outro está maleficamente fora de nós mesmos” (SKLIAR, 2003, p. 117).

Como se vê, na afirmação de uma identidade de aluno do CEFFA, outras identidades são desvalorizadas, como a dos alunos que estudam em outras modalidades educativas. Desse modo, ao tentarem fixar uma identidade como norma, os alunos privilegiam-na, elegendo-a como a identidade “modelo”, sendo as produzidas em outros lugares vistas como diferentes.

Esse processo de produção das identidades dos sujeitos do CEFFA não é tão simples, como talvez eu tenha deixado entender. Essas identidades que os sujeitos da Pedagogia da Alternância não querem frequentemente aparecem, pois exercem sobre os alunos um fascínio por serem mais fáceis, como diz o monitor Sérgio: “*Os alunos pensam que ainda estão na escola pública, onde tudo é mais fácil, não tem estágios, projetos, PPJ. Estudam na EFA e agem como se não fossem daqui*”. A identidade do sujeito do CEFFA afirma-se por meio da negação da diferença, vista como deficiência. “*O nosso aluno que chega à faculdade tem um destaque que o da escola pública não tem*”, diz a monitora Sara. A monitora Ana, por sua vez, observa: “(...) *o profissional que a gente forma aqui é um profissional diferente que, quando*

sair para o mercado de trabalho, com certeza, ele vai ter um olhar diferente para a realidade”.

Concebendo a Escola como uma arena cultural, penso que essa qualificação aspirada pelos sujeitos do CEFFA esteja ligada ao fato de estarem juntos em função do internato durante o tempo-escola e conviverem com a necessidade de compartilhar os significados que circulam pelo contexto educativo em que estão inseridos. Esses significados, mesmo quando são representados como fixos, como quando o aluno Bruno diz que “*a Escola forma técnicos competentes*”, vão sendo constantemente modificados pelas relações nas quais o aluno está imerso, o que o leva, em outro momento, a produzir outros significados, como: “*(...) ensinam umas coisas que eu fico me perguntando para que isso serve?*”. Isso mostra que os significados dos quais os sujeitos do CEFFA participam são fluídos e deslizam constantemente, marcados por relações de poder.

Dessa forma, o CEFFA tem produzido identidades frágeis, contingentes, muito em função da forma como organiza o tempo-escola, em que praticamente todas as atividades cotidianas são feitas em grupos. Desde a limpeza matinal da estrutura física da Escola até as atividades do serão à noite, antes do horário de descanso, alunos e monitores compartilham o mesmo espaço, e as práticas em que se envolvem forjam identidades que, sempre marcadas pelas representações, circulam em diferentes contextos. Isso não significa que haja sempre relação amistosa entre as identidades produzidas, mesmo quando os significados produzidos parecem ir pela mesma direção. “*Uma das coisas que mais cativam a gente aqui na Escola é a ajuda mútua. Todo mundo tem seus deveres, seus afazeres. Eu acho incrível essa divisão do trabalho e a junção, a interação que acontece com esses trabalhos, principalmente quando alguém que já terminou sua tarefa vai, sem ser obrigado, ajudar o outro*”, diz o monitor Carlos. Essa disponibilidade para o trabalho coletivo não é espontânea e pode ocorrer devido à necessidade da nota no final do bimestre, como indica a fala da monitora Vera: “*Aqui na Escola, o aluno colaborador, que ajuda os colegas e que não precisa ser chamado atenção, tem uma nota qualitativa diferenciada. Praticamente 40% da nota do bimestre ele já conseguiu*”.

A partir do modo como os monitores são posicionados em relação à Pedagogia da Escola, é possível compreender por que os alunos têm uma concepção de Escola como capaz de oportunizar-lhes uma formação diferenciada para saber conviver em grupo, para ser líder, mudar os modos de agir com os outros, moldar sua personalidade e ser um bom profissional, conforme podemos ver na fala do aluno João Pedro: “*Na EFA, os alunos aprendem, além da formação técnica, a conviver em grupo, a coordenar um grupo. Aqui o espírito de liderança é*

muito forte, marcante, então, você consegue levar isso para a sua realidade, coordenar um grupo na sua comunidade, trabalhar na sua propriedade com autoridade, não é? Pelo menos, eu conquistei isso na minha família. Aos poucos, fui instigando o pai lá e consegui isso dele. Aqui a gente estuda o que você precisa pra vida lá fora. Lá nas outras escolas, eles estudam os conteúdos. Aqui você aprende a viver em grupo, aprende a viver em sociedade, aprende a ver a maneira de agir perante a sociedade [...]”.

O aluno manifesta uma concepção de Escola e de suas possibilidades pedagógicas, mostrando que é possível produzir significados ambivalentes, acionando identidades que não são vistas como uma ameaça, pois vêm ao encontro das identidades dos monitores, sujeitos posicionados num lugar de destaque nas relações de poder construídas. Apesar de os alunos no tempo-escola nomearem a Escola como aquela que “*prepara o alternante para a vivência em grupo*” (Laísmara), que “*torna o aluno um questionador*” (Jonas), que os “*faz diferentes*” (Toquinho), “*preparados para a sociedade*” (Antônio), capazes de “*coordenar um grupo na comunidade*” (João Pedro) e com “*confiança para atuação profissional*” (John), esse lugar não pode ser concebido como fixo, uniforme, mas transitório e instável, forjando identidades negociadas marcadas pela diferença.

Esses discursos, como maneiras de se referirem à Escola, constroem um tipo de conhecimento, constroem sujeitos e, como discursos, compartilham ideias, sentimentos, conceitos. Foucault (2008), ao falar de como as diversas modalidades de enunciação manifestam a dispersão do sujeito, afirma:

O discurso [...] não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo (FOUCAULT, 2008, p.61).

Por isso, o discurso governa a forma como um assunto pode ser significativamente falado e debatido (HALL, 2016). No caso do CEFFA, pode-se dizer que permite que a Escola controle, ainda que transitoriamente, as condutas sociais dos sujeitos.

Ao pensar a representação como um sistema de significação, como marca cultural, como inscrição, como traço, de acordo com o que diz (SILVA, 2010), pode-se afirmar que os sentidos produzidos pelos sujeitos da Pedagogia da Alternância estão relacionados com a forma como se organiza o tempo-espacó formativo, em que o internato tem grande influência, propiciando que os sujeitos carreguem em suas cabeças um mapa conceitual compartilhado (HALL, 2016); dessa forma, são capazes de compartilhar pensamentos ou trocar ideias sobre o contexto educativo em que estão inseridos. É recorrente encontrar alunos como Larry, John,

Jonas, Leandro, Lorelaynne, Toquinho, João Pedro, Demétria e Bruno, que afirmam que “*a Escola forma profissionais competentes e preparados para a sociedade*”, e monitores como Carlos, Ana, Nivaldo e Vera, que enfatizam que “*os alunos da Escola saem preparados para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho*”.

O entendimento de que a convivência diária e a interação da qual fazem parte os sujeitos da Escola, permitindo que os sentidos produzidos sejam compartilhados, visto compartilharem os mesmos mapas conceituais (HALL, 2016), precisa ser visto com reserva. Como os sentidos são construídos de acordo com cada momento vivido, tanto historicamente quanto culturalmente, não podem ser fixados, metamorfoseando-se. Nessa perspectiva, Hall (2016) chama atenção para a ideia de que um mapa conceitual compartilhado não é o bastante, pois, mesmo a linguagem nos permitindo expressar sentidos e comunicar pensamentos aos outros sujeitos,

Devemos também ser capazes de representar e de trocar sentidos e conceitos - o que só poderemos fazer quando também temos acesso a uma linguagem comum [...]. Nossa mapa precisa ser traduzido em uma linguagem comum, para que assim correlacionemos nossos conceitos e ideias com certas palavras escritas, sons pronunciados ou imagens visuais. (HALL, 2016, p. 36-37).

Como a linguagem constrói significados que sofrem permanentes transformações, posicionando os sujeitos como alunos ou monitores por meio das relações de poder, os efeitos sobre os sujeitos são instáveis e efêmeros. Portanto, embora os sujeitos necessitem estar familiarizados com os mesmos modos genéricos de elaborar ruídos (HALL, 2016), para produzir o que reconhecem ser a Pedagogia da Alternância, os sentidos produzidos serão sempre parcialmente compreendidos.

Assim, ao mesmo tempo em que alunos e monitores representam a Escola como boa, uma instituição que “*forma profissionais para uma atuação profissional competente, mais humanos, preparados para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho*”, deparam-se com sentidos que divergem, pois se veem como presenças incômodas. Os alunos “(...) veem a nós como punidores (...) e nós os vemos como a quem punir”, diz a monitora Sara. Assim, é possível afirmar que, quanto mais importante se torna o contexto educativo na vida dos sujeitos, “[...] tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam” (HALL, 1997, p. 15).

Ainda em relação às concepções da Escola como aquela que “*prepara profissionais qualificados*” e “*competentes para o mercado de trabalho*”, uma questão importante é como os sujeitos se posicionam em relação ao futuro, faltando menos de dois meses para

terminarem o curso. Os monitores, a partir das posições de sujeitos constituídas pelos discursos que circulam pela Escola, afirmam: “*A EFA, através das aulas, dos estágios, das atividades práticas, do PPJ, tem formado um profissional diferenciado tecnicamente para atuar junto às comunidades da região*” (Nivaldo); “*A maior contribuição da Pedagogia da Escola no processo de profissionalização dos jovens é na fixação dos jovens no campo*” (Marcos). Entretanto, parece não ser essa a intenção dos alunos. Dos 20 alunos entrevistados, todos, em algum momento, dizem que a formação que estão recebendo no CEFFA lhes dá confiança para uma atuação profissional competente, mas somente o aluno Bruno afirma que irá morar na propriedade da família e implantar o seu PPJ, que trata de manejo de pastagens para a criação de gado. O aluno Jonas diz que, ao terminar o curso, procurará emprego na cidade. Os alunos Toquinho e Demétria planejam implantar o PPJ e fazer um curso superior. Abençoado, Faith, Débora e Lorelaynne pretendem ir para a cidade arrumar um emprego e estudar. Outros dez alunos intencionam sair do sítio para fazer um curso superior. Diferentemente desses, Micaelly e Violeta querem constituir família (casar), trabalhar e ingressar no Ensino Superior. Vê-se que a Escola, mesmo não sendo a sua intenção, como se vê no PPP (2014), produz em muitos sujeitos o desejo de continuar estudando e de não permanecer no campo.

Apesar da tentativa de cerrar o significado, este flutua, ou seja, mesmo que os monitores destaquem que a Escola tem uma prática pedagógica voltada para o campo e que no PPP (2014) da Escola esteja escrito que ela adota a Pedagogia da Alternância, cuja metodologia está voltada para o meio rural, identidades fluídas e contingentes vão sendo construídas. Assim, a identidade de jovem do campo que termina o curso e volta para aplicar o conhecimento na prática na propriedade da família não se concretiza, ainda que a metodologia seja qualificada, competente, diferente das produzidas em outras escolas da região.

Acredito que muito desse otimismo que se observa nos sujeitos de que “*a Escola forma profissionais competentes*” (João Pedro, Lorelaynne, Bruno, Jonas) tem a ver com os chamados instrumentos pedagógicos (PLANO DE CURSO, 2014; PPP 2014) que os constituem, permitindo que os sujeitos açãoem identidades que os protegem contra os perigos de uma identidade indesejável, de “*alunos de uma escola sem futuro*”, como declara o aluno José.

Desde que ingressei na Pedagogia da Alternância, em 1990, quando fiz o curso de Formação de Monitores no Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) para ser monitor nos CEFFAs de Rondônia, ouço que os instrumentos pedagógicos são

basilares para a formação do jovem do campo e que, se aplicados conforme ensinado nos cursos de formação de monitores, proporcionam o encadeamento entre a formação feita no tempo-escola e no tempo-comunidade. Ao chegar ao CEFFA de Ji-Paraná 26 anos depois para este trabalho, percebi que os sujeitos se referiam aos instrumentos de maneira recorrente. Ao concebê-los aqui como práticas de significação que, a partir de uma trama de significados, se tornam práticas produtivas (SILVA, 2010), é possível pensar que grande parte dos sentidos produzidos em torno da Pedagogia da Alternância passa pelos instrumentos, que não são apenas componentes do currículo da Escola. “Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003, p. 38).

Apesar de, ao longo do trabalho, já ter me referido a esses instrumentos e até mesmo conceituado alguns deles, principalmente o Plano de Estudo, o Caderno da Alternância e o Caderno da Realidade, não citei ainda todos que aparecem no PPP (2014, p. 7-9). Esses Instrumentos Pedagógicos da EFA Itapirema, vistos como fios condutores de uma pedagogia “[...] que acredita na experiência coletiva como elemento da verdadeira aprendizagem crítica e dialética [...]” (PPP, 2014, p. 7), contribuem na organização e na construção da formação, em espaços e tempos diferenciados, representando uma possibilidade de aprendizagem ininterrupta entre as práticas sociais da família e da Escola. Isso vem ao encontro das ideias de Hall (2013, p. 149), para quem a cultura “está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas” (HALL, 2013, p. 149).

De acordo com o PPP (2014), a Pedagogia da Alternância, que tem como um dos objetivos possibilitar a participação das famílias, comunidades, lideranças e instituições no processo educativo da Escola, conta com o *Plano de Estudo*, como seu instrumento pedagógico mais importante, por ser uma pesquisa feita na família e/ou comunidade sobre um tema escolhido previamente pelos alunos, pais e monitores, tomando as práticas sociais da família como objeto de estudo. A partir do Plano de Estudo, outros instrumentos aparecem como necessários para que venha a ocorrer a ligação entre escola, família e comunidade. Como se vê no PPP (2014) e no Plano de Curso (2014), esses instrumentos podem ser assim descritos: a *Colocação em Comum* é uma estratégia de socialização da pesquisa do Plano de Estudo; o *Caderno da Realidade* é tido como um “diário” da vida do aluno em seu processo educativo no CEFFA; as *Visitas de Estudo* consistem em atividades externas organizadas a partir de cada tema do Plano de Estudo; as *Intervenções Externas* são usadas para complementar o Plano de Estudo e são feitas por profissionais e entidades, em palestras,

cursos e seminários; as *Atividades de Retorno* são práticas experimentais que o aluno desenvolve na Escola ou na família; as *Visitas às Famílias*, feitas pelos monitores, consistem em um instrumento usado para integrar os espaços e tempos diferentes na Escola e na família; o *Caderno da Alternância*, também chamado de Caderno de Acompanhamento, é um meio de manter a comunicação entre a Escola e a família; o *Projeto Profissional do Jovem (PPJ)*, além de requisito curricular para a conclusão do curso, é um meio de inserção profissional e oportuniza que a família do aluno trabalhe com uma nova atividade agropecuária; a *Avaliação Qualitativa* é um processo contínuo que busca acompanhar como o aluno vai sendo formado pela Escola; o *Serão* consiste numa atividade noturna de encerramento do dia, com o propósito de intensificar a formação integral com momentos de palestras, dinâmicas de grupo, e atividades complementares das disciplinas do curso; e o *Serviço de Tutoria* proporciona uma prática pedagógica a partir do papel do monitor tutor, interligando um trabalho conjunto e cooperativo dentro da instituição (PPP, 2014).

Como se observa no dia a dia da Escola, esses instrumentos assumem uma importância grande para os sujeitos, produzindo identidades atravessadas pelos discursos que circulam pelo CEFFA, como pode ser visto na fala dos alunos Antônio e Abençoadó, quando lhes perguntei o que achavam dos instrumentos na sua formação: “*Se a Escola não trabalhar bem, principalmente o PE, não pode ser considerada uma EFA. Será só mais uma escola polo*” (Antônio); “*Sem o PE, o Caderno da Alternância e as Visitas, não tem como a família participar, e, claro, não pode ser chamada de EFA*” (Abençoadó).

Discutir esses instrumentos a partir do campo teórico dos Estudos Culturais é, principalmente, colocá-los sob desconfiança, problematizando-os, visto que são artefatos culturais elaborados por meio das práticas dos sujeitos que, de alguma forma, estão envolvidos com essa proposta educativa. Ao mesmo tempo em que orientam maneiras de pensar e de ser jovem do campo ou monitor, esses instrumentos os produzem, pois no currículo do CEFFA e nos artefatos que o constituem não há neutralidade. Como o currículo tem de ser visto em suas ações e em seus efeitos (SILVA, 2012), pode-se dizer que os sujeitos da Pedagogia da Alternância, ao produzirem e ressignificarem os instrumentos pedagógicos, são também produzidos por eles. Dessa forma, o currículo e, dentro dele, os instrumentos que caracterizam a Formação em Alternância, estão envolvidos num processo de produção de sujeitos de determinados tipos, de maneira a ocuparem determinadas posições (SILVA, 2012) no interior da Escola e na própria comunidade.

Percebe-se que há, no interior do CEFFA, divergência na maneira como pretendem fixar e negociar os significados, que não surgem diretamente dos instrumentos da Escola, nem

do modo como a Pedagogia está estruturada, mas dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais esses instrumentos estão inseridos, como se pode concluir a partir de Hall (1997). É possível encontrar alunos e monitores que, mesmo partilhando de artefatos culturais semelhantes numa escola percebida aqui como um local de disputa cultural, os instrumentos, como processos produtivos, os constroem de forma diferente. Assim, encontramos alunos como João Pedro, que afirma: “*Os instrumentos da Pedagogia da Alternância são fundamentais, porque às vezes estou aqui, mas meus pais não sabem o que eu estou fazendo, o que eu estou estudando, o que estou fazendo realmente na Escola, e, quando manda no Caderno da Alternância, você agenda as notas das provas, os conteúdos que você estudou e leva para casa. Lá a família vai ler e vai ver o que você está fazendo na Escola, do mesmo jeito que a Escola vai saber o que você está fazendo em casa, porque seus pais também vão anotar*”. Por outro lado, encontramos monitores, os responsáveis pelo “sucesso” dos instrumentos na Escola, dizendo: “*Os instrumentos pedagógicos aqui na Escola não estão sendo levados à risca, como pede a Pedagogia da Alternância. Penso que não adianta ter bons instrumentos no papel, mas não fazer na prática. Está muito fragilizada a questão dos instrumentos da Escola*” (Sérgio).

Como se observa, alunos e monitores dão sentidos e organizam suas experiências em torno dos instrumentos de forma instável. As compreensões que têm são resultados de como foram sendo produzidos; suas identidades ambivalentes produziram-se a partir de um currículo como espaço onde se concentram e se desdobram as lutas por diferentes significados (SILVA, 2010).

Dessa forma, pode-se afirmar que o sentido dessa Pedagogia para os sujeitos é, em grande parte, produzido e põe-se a circular por meio dos instrumentos que orientam a prática pedagógica da Escola. A ênfase recai sobre o Plano de Estudo e o Caderno da Alternância, quando os alunos os integram de diferentes formas nas práticas cotidianas, dando a eles significados e valor no contexto do CEFFA. Esses instrumentos pedagógicos expressam a ideia de pertencimento à Pedagogia da Alternância. Fora desse contexto cultural, não significariam, não teriam sentido. A representação, como diz Hall (2016), está intimamente ligada à identidade e ao conhecimento, de modo que, sem esses sistemas de significação, não seria possível compreender como a Pedagogia da Escola incide sobre os sujeitos como faz hoje.

Penso que isso ocorre desde o momento em que o sujeito começa a pertencer ao mesmo universo cultural e linguístico (HALL, 2016). Logo, passa a interpretar os instrumentos da formação alternada de forma semelhante, mas não idêntica. Essa

reconstrução/ressignificação que cada um faz dos instrumentos da Escola faz parte do processo de construção de suas identidades. Desse modo, prestes a saírem da Escola, os alunos concebem o Plano de Estudo e o Caderno da Alternância como os instrumentos mais importantes dessa arena cultural, vista como uma fábrica de significados (BAUMAN, 2009). Portanto, é usual depararmo-nos com falas como estas: “*Eu gosto muito do PE, porque é um momento de diálogo com a família em casa (...)*” (Violeta). “*O Caderno da Alternância faz a comunicação entre meus pais, a Escola, os monitores. Minha família vem acompanhando tudo o que eu faço, as aulas que eu tenho, tudo. Minha família sempre procura saber o que eu estou fazendo. Através dos instrumentos da Escola, minha família consegue ver de perto o que eu faço. É um modo de transparência, para ser mais exato, entre o que faço aqui dentro da Escola e na minha casa*” (Jonas).

Para esses elementos fazerem sentido para os sujeitos, estes precisam correlacioná-los a um conjunto de conceitos ou representações mentais que já carregam, construídos desde o primeiro dia de aula, ou mesmo antes. Sem que esses elementos da Escola se formassem em seus pensamentos, não conseguiriam compreender como a Pedagogia da Alternância funciona, mas tal processo de apropriação não é homogêneo, já que, dependendo da posição de sujeito, os efeitos provocados pelos instrumentos pedagógicos serão diferentes. Assim, o ensinar e o aprender não são processos unilaterais em que, pelas relações de poder, os que têm a incumbência de ensinar garantem junto aos alunos uma forma análoga de expressar e interpretar o que ocorre dentro da Escola. Nessa questão, trago a contribuição de Skliar (2014), entendendo que “já é sabido: o ensino pode interessar-se, mas não tomar por certo que o que se aprende é o que se ensina, nem que o que se aprende, aprende-se ao mesmo tempo em que se ensina” (SKLIAR, 2014, p. 204). Penso que, no caso do CEFFA, o contexto educativo que produz os sujeitos permite que construam sentidos a partir das relações que os envolvem, também se produzindo, assim, a Pedagogia da Alternância como aquela que tem no Plano de Estudo e no Caderno da Alternância um conjunto de práticas que forjam os sujeitos e lhes permitem produzir significados que, embora dissonantes, expressam o que ocorre nesse contexto cultural.

Sob essa perspectiva, uma fala bastante elucidativa é a da aluna Laísmara. Ao ser indagada sobre o que pensa da Escola e de seus instrumentos pedagógicos, manifesta-se de forma entusiástica, desvelando como foi sendo produzida: “*Eu acho a Pedagogia da Alternância uma forma de trabalhar sensacional. Porque eu penso assim, para eu aprender a conviver com outras pessoas ou para conduzir alguma coisa lá fora, tenho que ter uma boa base aqui. Por exemplo, tem muitos alunos aqui, que eu sei porque me contam, que nunca*

tiveram o prazer ou a oportunidade de chegar perto dos pais e conversar uma coisa com eles. Mas, quando tem o PE, querendo ou não, mesmo só pensando na nota, digamos assim, ele vai ter que tirar esse momento para falar com os pais. O Caderno da Alternância é uma forma de o aluno aprender a se organizar. Com ele, os alunos aprendem a manter suas coisas organizadas. Eu acho que esses instrumentos são o meu reflexo, eu penso assim. Se eu der o meu caderno para o senhor, o senhor vai ter uma noção de quem eu sou, sem me ver. Só de olhar, tanto o Caderno da Alternância quanto o Caderno da Realidade, o senhor vai saber se eu sou organizada, se eu não estou nem aí com a Escola, se eu não estou nem aí para o que eu estou fazendo, porque você vai ver ali naquele caderno o grau de aperfeiçoamento da pessoa. Então, eu acho que eu tenho que fazer todos de forma perfeita, porque, se eu tenho um caderno com um monte de rabiscos, só se assemelhando ao que era para ser feito, e pegar outro bem feito, você já sabe quem está aqui para estudar, quem gosta de estudar". Forja-se, por meio dos artefatos e práticas sociais da Escola, alguém que a concebe como capaz de ensinar o aluno a conviver bem com outras pessoas e de aproximar pais e filhos, favorecendo o diálogo. Uma Escola onde o aluno aprende a se organizar, a manter suas coisas organizadas, revelando, inclusive, o compromisso do aluno para com os estudos. Pode-se inferir da fala de Laísmara que as identidades dos alunos da Escola são produzidas a partir da forma como cada um lida com os instrumentos.

Diferentemente de Laísmara, as alunas Débora e Micaelly não veem os instrumentos com todas essas possibilidades de afetação dos sujeitos. Para elas, são repetitivos, pouco servem para ampliar seus conhecimentos, além de não serem muito usados pelos monitores como fonte de reflexão. “*Os PEs foram bem repetitivos. São sempre os mesmos. Procurei saber com uma menina que estudou aqui antes de mim, e ela fez os mesmos que eu. Acho que poderia a Escola estar propondo outros, para ver como vai ser o resultado, se vai sair legal ou não. Do jeito que foram trabalhados, os PEs serviram pouco para ampliar o meu conhecimento*” (Débora); “*Os PEs, muitas vezes, ficam com perguntas repetitivas. Às vezes, você tem que dar a mesma resposta em duas, três perguntas. Acho que poderia ser diferente, ser mais refletido pelos monitores*” (Micaelly). Quando perguntei a Micaelly por que razão, durante a elaboração do Plano de Estudo, ela não interfere, já que são os alunos que produzem as questões que serão levadas para a família, responde: “*Aqui na Escola, eu aprendi que não posso ficar dando palpites. E, além do mais, tem muitas coisas que não dá para entender. Olha só, no ano passado, eu perdi ponto na qualitativa porque eu não trabalho na roça quando estou em casa, porque meu pai não me ensinou a trabalhar na roça. Ele quer que eu estude, ele diz ‘você pode até trabalhar, mas priorize os estudos, você vai ter muito tempo*

para trabalhar'. Então, eu perdi ponto porque não tiro leite, não mexo com vaca. É estranho, porque quem mora na cidade também não faz isso e não perde ponto”.

Mesmo parecendo naturais e inevitáveis, as representações são construídas por quem estuda ou trabalha na Escola a partir das práticas de significação e dos sistemas simbólicos por meio dos quais os significados vão sendo produzidos, posicionando-os como sujeitos (WOODWARD, 2012) que compartilham significados e dão ao contexto que os produzem interpretações cambiantes, efêmeras, “*que não dá para entender, estranho*”. Diferentemente das alunas Débora e Micaelly, é recorrente ouvir os monitores expressarem que os instrumentos norteiam a prática pedagógica da Escola e dão “unidade” ao que ocorre no tempo-escola e no tempo-comunidade. Vejamos a seguir as falas dos monitores Carlos e Ana: “*Eu vejo que principalmente o PE e o Caderno da Alternância cumprem bem a função de promover a interação entre escola e família. Sem eles, não haveria Escola Família Agrícola*” (Carlos); “*Eu acredito que, se não tivesse os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, não teríamos como trabalhar com os alunos e a família. O Caderno da Alternância é o meio de comunicação que a gente faz com a família. Para mim, ele hoje é o elo principal. É a principal forma de comunicação com a família que a gente tem*” (Ana).

Entretanto, ao questionar os monitores sobre a eficácia dos instrumentos na formação dos jovens, é recorrente também afirmarem – a maioria – que tais recursos não têm sido muito produtivos, por causa da “*falta de uma formação específica na Pedagogia da Alternância*” (Regina); porque “*não há uma discussão coletiva das respostas oriundas dos PEs respondidos pelas famílias, e assim não se consegue dar norte ao PE*” (Ana); porque falta “*conhecimento de como aplicá-los no contexto em que estão trabalhando*” (Marcos); “*são bons instrumentos, mas não são colocados em prática como pede a Pedagogia da Alternância*” (Sérgio). Percebe-se que os próprios monitores reconhecem sua incapacidade em lidar com os instrumentos, inibindo, a meu ver, a Formação em Alternância em suas potencialidades, posto que o projeto educativo do CEFFA está envolvido em formas de regulação moral e social (GIROUX, 2013), portanto, numa luta política, requerendo monitores que contestem formas dominantes de produção cultural (SIMON, 2013).

Essa “nova pedagogia” que encontrei demonstra que a relação entre seus instrumentos e práticas depende dos significados produzidos dentro daquele contexto cultural neste momento histórico, que diferem dos sentidos produzidos em anos anteriores. Essa mudança substantiva no mundo da Pedagogia da Alternância do CEFFA de Ji-Paraná dá-se em função dos novos discursos, que produzem uma nova Escola, assim produzindo outros sujeitos. “*Não sei o que aconteceu, o que a gente perdeu enquanto escola, porque não se está conseguindo*

dos alunos esse olhar diferenciado sobre a formação. Os alunos não percebem que estamos aqui como profissionais que querem contribuir com a formação deles”, lamenta a monitora Ana.

Talvez isso ocorra porque os pais, que em sua grande maioria não estudaram além do Ensino Fundamental, mandam seus filhos para o CEFFA, mesmo “*contra a vontade de pelo menos 30% deles*”, segundo a monitora Ana, para terem uma oportunidade que não tiveram, como evidencia a fala do monitor Carlos: “*Os pais hoje dizem assim ‘ah, eu não estudei, mas quero que meu filho estude’. Vem na Escola com o filho, consegue a vaga e manda o filho, que às vezes não foi nem perguntado se queria vir*”.

Durante o processo de produção e análise de dados deste trabalho, deparei-me com alunos que não gostariam de estar na Escola. Ocorre que é muito comum, na zona rural do interior do estado, os pais decidirem “o que é melhor” para os filhos. Estes chegam ao CEFFA para produzir novas identidades que, para existirem, dependem da “morte” da identidade que os pais não querem para os filhos – a de agricultores sem escolarização de nível médio. São identidades contingentes, ambivalentes, que operam a partir de um panorama de crise e incertezas (BAUMAN, 2005), voltadas para interesses que entram em conflito com o projeto do CEFFA, que visa a capacitar os jovens para se adaptarem às condições de trabalho no campo (PLANO DE CURSO, 2014).

Ao falar de como os agricultores escolhem o CEFFA como lugar para escolarização dos filhos, entendo que essa escolha está ligada ao contexto que descrevi no primeiro capítulo desta tese. Discuto agora os efeitos que a opção dos pais pela Escola tem, principalmente sobre os alunos. “*Eu não queria vir para a EFA, foi meu pai que decidiu que eu devia vir para cá, porque lá eu tinha liberdade, tinha amigos, bagunça, não é? Eu não era uma pessoa assim, digamos, esforçada para estudar. Depois de duas sessões, meu pensamento sobre a EFA já era outro, eu sentia saudades de casa, mas a vontade de estudar aqui já era mais forte, eu vi que aqui tinha mais oportunidade de aprender, de ser alguém*”, afirma o aluno Toquinho.

A partir da inserção no contexto do CEFFA, há novas perspectivas identitárias. A partir de Hall (2013), é possível pensar que, se o aluno tem algo novo a dizer, como “*eu vi que aqui tinha mais oportunidade de aprender, de ser alguém*”, é porque as práticas culturais da Pedagogia da Alternância estão transformando os sentidos que ele atribuía ao estudo. “Isso abre a representação para o constante ‘jogo’ de deslizamento do sentido, para a constante produção de novos sentidos, novas interpretações” (HALL, 2016, p. 60).

A Escola, como instituição criada para “*torná-los iguais*”, como diz o monitor Sérgio, tem o seu projeto homogeneizante afetado pelos alunos que não queriam ali estudar. Há aqueles que, apesar de não terem feito a escolha da Escola, gostam das novas identidades que vão sendo construídas. O aluno que chega para a primeira sessão escolar já não é o mesmo aluno que volta para a primeira sessão familiar. Mesmo imperceptíveis, as mudanças vão ocorrendo em função das interpelações sofridas no tempo-escola. Por isso, agora, muitos produzem sentidos mais próximos daqueles esperados pela família. Isso ocorre, como se vê em Hall (2013, p. 92), porque “os membros individuais, principalmente as gerações mais jovens, são atraídos por forças contraditórias. Muitos ‘estabelecem’ seus próprios acordos ou os negociam dentro e fora de suas comunidades”. “*Eu não queria vir para a Escola e nunca aprendi a gostar daqui, mas já que tinha que ficar aqui quatro anos, o melhor era estudar, não é?*”, afirma o aluno Ney.

Como disse acima, esse processo de produção de sujeitos que, mesmo não tendo intenção de estudar na Escola, aprenderam a gostar do projeto não é frequente na prática da Escola. Os sentidos dominantes com os quais a Escola opera não atingem todos da mesma forma, pois não é um processo de mão única, que governa a maneira como todos os acontecimentos serão significados (HALL, 2013), visto que as representações não são fixas. Estas, ao passarem por constantes transformações, em função dos embates culturais, produzem novas identidades, que desafiam o projeto de “*tornar todo mundo igual*”, como diz o monitor Marcos. “*Tem aluno da EFA que não escolheu estudar aqui. Então, esse aluno vem obrigado e, chega aqui, acaba não tendo uma visão boa da Escola e acaba, junto com outros alunos que vieram na mesma situação, batendo de frente com as regras da Escola [...]*”, afirma o aluno João Pedro. “*Tem alunos que estão aqui, mas não queriam vir, não gostam da Escola. Os pais mandaram pra cá, mas eles não queriam ficar. Queriam sair, mas tinham medo dos pais, então, foram ficando, mas não se esforçavam muito, não respeitavam bem as normas e, se quer saber, eu sou um deles*”, diz o aluno Dhondhon.

A partir desse posicionamento dos alunos, pode-se pensar que as identidades dos sujeitos da Pedagogia da Alternância são afetadas de forma ambivalente. Os sujeitos negociam suas identidades; como afirmam Hall (2012), Woodward (2012) e Silva (2012), a identidade não é fechada, pronta, definitiva, mas fragmentada, plural, cambiante, em constante processo de construção/reconstrução. Os alunos que estão na escola, mas que não a escolheram para estudar, são vistos como presenças incômodas, fardos que a Escola tem que aprender a carregar, como se vê na fala do monitor Nivaldo: “*Se a pessoa não tem afinidade, não tem interesse, não deve ficar na Escola. Porque, em alguns casos, acontece de os pais*

forçarem o filho para vir, porque é um colégio interno, que ajuda a melhorar a pessoa. Esses alunos não se adaptam à Escola, e a Escola não pode ficar modificando sua proposta para que esses alunos possam se adequar” (Nivaldo).

Essa ideia da Escola como um campo de luta que produz hoje outros tipos de sujeitos porque são outros os sujeitos que a têm procurado difere da Escola que eu acreditava conhecer. Até este trabalho, pensava o CEFFA como uma instituição para onde se dirigiam jovens que, em acordo com sua família, não queriam ficar sem escolarização, não queriam migrar para as cidades para se escolarizar e não queriam estudar nas escolas polos. Eram sujeitos com identidades “previsíveis” que seriam ali construídas, pois praticamente havia uma homogeneidade nos sujeitos que chegavam à Escola, resguardada pelo perfil de admissão: filhos de agricultores moradores em comunidades rurais, cujas famílias se comprometiam a participar ativamente de sua vida escolar e da gestão da Associação Promocional da Escola. Porém, como “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e dasseguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam.” (BAUMAN, 2005, p. 33), “esse novo CEFFA” parece, muito mais do que antes, preocupado com o futuro profissional dos jovens. No período em que trabalhei na Escola, isso não se impunha como problema, pois, terminado o curso, ou os jovens voltavam para o trabalho na propriedade da família, ou trabalhavam em sindicatos, cooperativas, associações, ou seja, em alguma atividade ligada às práticas sociais da família. Poucos buscavam emprego no comércio ou cursavam o Ensino Superior. Hoje a Escola também os produz para isso. Isso vem ao encontro das ideias de Bauman (2008) quando argumenta que, quando as coisas estão em ordem, você não precisa se preocupar com a ordem das coisas. No CEFFA de Ji-Paraná, hoje, as coisas parecem estar fora da ordem sob a qual a Formação em Alternância foi sendo construída, como observa a monitora Vera: “*Já foi bom trabalhar aqui. Eram outros alunos, muito mais educados, que já trabalhavam na roça. A Escola só pegava alunos que sabiam o que queriam. Hoje chegam cada vez mais jovens sem saber o que pretendem da vida. Alguns não sabem nem onde fica a roça da família*”.

Hoje, portanto, não se tem mais nenhuma garantia de que aqueles jovens voltarão para a propriedade familiar. Por isso, parece haver uma urgência na formação de jovens capacitados para o mercado de trabalho. São identidades atravessadas por contextos exteriores, já que os pais parecem não querer ver os filhos voltando para casa para serem agricultores ou aprendendo a ser técnico para a propriedade; querem que seus filhos estudem na Escola para poderem cursar uma faculdade, arrumar emprego, ou seja, sair da propriedade da família para o meio urbano. Os monitores Ana e Marcos expressam como isso vem se

dando: “*Hoje muitos pais procuram a Escola porque ouvem falar de sua qualidade. Como querem o filho num curso superior ou trabalhando numa casa agropecuária, então, matriculam aqui. Inclusive, prometem que vão participar, mas ficam distantes. Para eles, a Escola é como uma escola técnica qualquer*” (Ana); “*A maioria dos pais não manda os filhos para a Escola para voltarem para a propriedade da família. Procuram a Escola pensando no futuro verem os filhos indo para uma boa faculdade e arrumando um emprego em que ganhem mais e tenham menos trabalho do que na roça*” (Marcos).

Como observei, esses alunos entram na Escola, mas, mesmo não querendo, a grande maioria permanece até o final do curso. Segundo a secretária da Escola, não houve desistência ou transferência na 4ª série nos últimos dois anos. A partir das inter-relações que estabelecem, vão construindo e reconstruindo expectativas, num sentimento de ambivalência que resulta em identidades em conflito, principalmente porque sobre eles foi projetada a imagem de um sujeito cursando o Ensino Superior ou arranjando um bom emprego. Os pais e a própria Escola parecem não se dar conta de que, no contexto atual, o futuro deixou de ser um símbolo da esperança, como diz Arroyo (2013a). Por outro lado, mesmo diante da volatilidade das coisas no mundo contemporâneo e da ideia de que “o futuro não é mais uma força convincente, vendável; desvalorizou-se na sociedade e, sobretudo, entre adolescentes e jovens com quem trabalhamos” (ARROYO, 2013a, p.315), não se pode pensar a Escola como uma instituição da qual os alunos não gostem ou que eles não tenham, a partir de sua prática educativa, esperanças de um futuro promissor, “*diferente da vida que os pais levam*”, segundo o monitor Carlos. O aluno Ney, que afirma num primeiro momento não gostar da Escola, depois de alguns dias em que o interpelei sobre como percebia a convivência dentro da Escola e o nível de ensino da EFA, afirma: “*Aqui os alunos são como uma família, todos ajudam o próximo, e o conhecimento adquirido aqui é muito maior, porque aqui a gente trabalha na prática, tem estágios, tem projetos*”. Desse modo, não faz sentido tentar determinar uma identidade de sujeito da Pedagogia da Alternância, pois diversos aspectos identitários se cruzam e se deslocam no interior desses sujeitos (HALL, 2011).

Gostaria de discutir por último, nesta unidade de análise, uma questão que acompanha a história dos CEFFAs, que é o envolvimento ou não da família com a Pedagogia da Alternância. Segundo teóricos como Gimonet (2007), Puig-Calvó e Gimonet (2013) e Nosella (2014), são as famílias que, mediante gestão da Associação e participação na formação do filho por meio dos instrumentos pedagógicos, que dão sustentabilidade ao projeto, com Nosella (2014), inclusive, referindo-se a essa experiência educativa como a Escola da Família Agrícola. Essa ênfase na necessidade da participação da família é encontrada também nos

documentos da Escola, como no Plano de Curso (2014), em que se lê que a família deve estar disposta a envolver-se com a Pedagogia da Alternância para que o filho possa conseguir a vaga na Escola, e no PPP (2014), que aponta que um dos objetivos da Escola é possibilitar a participação das famílias no processo educativo.

Desde as primeiras visitas à Escola, em conversas informais com o pessoal, tanto da coordenação pedagógica quanto da gestão administrativa, era recorrente ouvir que a família não está participando tanto quanto deveria, que a família, nos últimos anos, tem se afastado da Escola, deixando para os responsáveis pelo exercício da Pedagogia da Alternância na prática a incumbência de escolarizar, cuidar, controlar, “consertar” os jovens, como já vimos. A partir das inter-relações que estabeleci com monitores e alunos, isso se tornou mais visível, especialmente quando a conversa girava em torno de normas, questões disciplinares ou instrumentos pedagógicos da Escola. Os monitores Marcos e Sérgio definem bem o que, segundo eles, vem ocorrendo com o CEFFA hoje: *“Os pais querem a Escola mais do que os filhos, mas não querem participar da gestão”* (Marcos); *“As famílias hoje não querem se envolver com a Escola. Vêm, buscam a vaga para o filho, mas é só conseguir, fazer a matrícula, que some. Às vezes, a gente só vai encontrar os pais desse aluno novamente nas visitas que fazemos às famílias”* (Sérgio).

Os responsáveis pela gestão da Escola pressionam, criam mecanismos para que as famílias participem. Sendo a *Pedagogia da Escola*, como afirma o monitor Sérgio, *“importante para os sujeitos do campo”* do interior do estado, há por parte dela, por meio de seus dirigentes, maior possibilidade/capacidade de influenciar, controlar ou determinar como os sujeitos devem comportar-se, visto serem regulados por meio de suas práticas sociais. Diante da *“falta de compromisso das famílias com a Escola”*, como diz a monitora Sara, a instituição reage punindo a família através do filho. Isso é explicitado na fala da monitora Regina: *“Hoje nós temos um problema que tem influenciado a vida da Escola. A família não está vindo. A ideia é que nós da equipe, a gente marque, nós vamos agendar, e aí vai no caderno (Caderno da Alternância) para a família, se a família vem ou não vem. Se não vier, entra, aí entra o plano b. É que, se a família não vem, o aluno vai perder nota. Foi uma decisão de assembleia, vai virar uma obrigatoriedade, uma obrigatoriedade (insiste). Mas foi decisão de assembleia. Vai entrar na nota qualitativa, não sei ainda onde vai entrar, mas acho que vai entrar na convivência, vai entrar em pesquisas e experiências, dependendo da turma, e também não sei ainda quantos pontos vão ser perdidos”*.

A partir dessa decisão, pode-se afirmar que a Escola, como um local de “produção semiótica” (SIMON, 2013) cujas práticas implica a formação e regulação dos significados

produzidos, procura regular as práticas dos sujeitos da Pedagogia da Alternância, influenciando o modo como suas condutas poderão ser controladas, mesmo à distância, “mudando-se a cultura da organização” (HALL, 1997). Isso me ajuda a pensar como a Escola cria modos particulares de produção de novos sentidos, reinventando formas que permitam uma maior regulação dos sujeitos, ainda que isso resulte em conflitos e resistências. “A minha família não está participando da Escola, pois, na maioria das assembleias da Associação, induzem os pais a votarem em algo que os mesmos não estão a favor”, diz a aluna Micaelly. “Meus pais disseram que não vêm mais à Escola. Vir de longe só para escutar o que já está decidido por diretoria e monitores?”, questiona o aluno José.

Como a identidade é relacional (WOODWARD, 2012), a identidade dos sujeitos da Pedagogia da Alternância, para constituir-se, precisa não somente das práticas do tempo-escola, mas também daquilo que está fora da Escola, como as famílias, produzidas a partir de um contexto cujos símbolos que marcam suas identidades diferem da maioria dos símbolos com os quais a Escola opera, mas que se tornam marcadores para as famílias, que as posicionam como sujeitos; envolvidos em relações de poder, atuam, mesmo fora da Escola, para forjar novas posições de sujeito para alunos e monitores. Desse modo, os sujeitos vão dando sentido ao que são e ao que poderão tornar-se a partir do contexto do CEFFA, considerando-se que, “nós tomamos as posições indicadas pelo discurso, nos identificamos com elas, sujeitamos nós mesmos aos seus sentidos e nos tornamos ‘sujeitos’” (HALL, 2016, p. 106).

3.7 A identidade/diferença como um atributo desejável/indesejável?

O contexto educativo fundado na Pedagogia da Alternância vai constituindo os sujeitos, produzindo suas formas de ver e designar o que veem, interpelando-os para que ocupem determinadas posições de sujeito, o que os leva a identificarem-se com alguns discursos, constituindo-se, assim, como alunos e monitores do CEFFA. Esses sujeitos estão sempre em processo de construção, pois, em se mudando as práticas sociais ou a forma como são trabalhadas, em se mudando os sujeitos que vão chegando, mudam-se as identidades; por meio dos discursos, novos significados vão sendo construídos, recrutando-os para novos posicionamentos. Isso se dá, segundo Woodward (2012, p. 56), porque “os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem eles próprios assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios”. Afirmar essas identidades “[...] significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está

sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’” (SILVA, 2012, p. 82). Mas no CEFFA, nessas posições de sujeito ocupadas, marcadas por relações de poder, quem fica “dentro” e quem fica “fora”? Quem são os “nós” e quem são os “eles”? Como a Escola tem se posicionado frente a essa realidade? Que marcadores têm sido utilizados para estabelecer essas classificações? Como esses “eles” têm reagido às situações de distanciamento para assegurar e alargar as possibilidades de afirmação de suas identidades?

No decurso da entrevista com o aluno José, durante o trabalho prático, ao ouvir um aluno da 3^a série que estava recolhendo o lixo da sala da coordenação pedagógica⁸³ dizer que “*na Escola, não existe diferença entre as pessoas, todos vão ter que passar pelo setor do lixo*”, José começa a falar como se tivesse feito uma descoberta, como se não tivesse ainda pensado sobre essas coisas. Parece surpreso com o achado. “*Se somos iguais aqui, por que a Escola não tem alunos com deficiência física?*”. Pensa um pouco e continua: “*A Escola é apta, não é? Você pode ver que tem rampas de acesso e tal, mas por que não tem alunos, por exemplo, cadeirantes? Por que será que a Escola não abriu vagas para alunos assim? Cara, é isso. 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 fica 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, afirmindo uma identidade que necessita, para o seu processo de construção, estar fundada em valores a partir dos quais a família camponesa foi historicamente construída.

Para discutir a produção das diferenças no CEFFA, temos que concebê-las como processo constituído de forma inseparável das identidades, sendo ambas discursivamente construídas de forma ambivalente, fragmentada, encadeada, não podendo, no entanto, a diferença ser pensada num mesmo nível, com o mesmo desenho, ou simplesmente pensada como “a diferença”. Isso porque considero que, em alguns momentos, os sujeitos se referem

⁸³ A coordenação pedagógica da Escola gentilmente cedeu a sua sala para que eu fizesse as entrevistas, pois era um “local mais tranquilo”, considerando-se que, durante o horário do trabalho prático, em todos os setores da Escola, há alunos e monitores trabalhando. Quando não havia pessoas trabalhando no pomar, debaixo dos pés de jambo e cacau, onde existem bancos de madeira para os alunos estudarem, utilizava esses locais externos, por fazer menos calor do que no recinto fechado, que conta apenas com um ventilador de teto.

às diferenças num plano mais comedido, mais complacente, como quando a aluna Débora diz: “*Aqui na Escola, somos diferentes. Alguns são altos, outros baixos. Uns mais falantes, outros calados (...)*”. Vejo que isso não promove uma classificação entre os sujeitos, situando-os como marginalizados a partir da distinção “nós” e “eles”. Enquanto isso, sendo as identidades constituídas, como já disse, em articulação com as diferenças, algumas dessas diferenças produzem uma capacidade de afetação maior, a partir dos sistemas de representações em que estão inscritas, como quando o aluno Ney afirma: “*Aqui, se a família do cara tiver dinheiro e ele for branco, não tem nenhuma dúvida de que o tratamento é outro*”. Essas diferenças mostram que há preconceito, discriminação, agrupando os incluídos num grupo “*que deve ter outro tratamento*”. Arroyo (2014) ajuda-me a refletir sobre isso: “o próprio reconhecimento das diferenças é segregador. Reconhece os traços mais leves e condena os mais radicais” (ARROYO, 2014, p. 138), pois há uma predefinição de que algumas identidades dos sujeitos são merecedoras de reconhecimento, enquanto outras são condenadas por serem mais incômodas ao sistema, como diz o autor. Essas diferenças derivam do contexto social em que se constituíram como tais, ou seja, da natureza daquela atribuição forçada que levou à imposição de limites, segundo Bauman (2003).

Tanto os monitores quanto os alunos são diferentes, feitos desiguais (ARROYO, 2010), pois carregam suas diferenças/desigualdades para a Escola, sendo ingênuo pensá-los como indivíduos genéricos (BHABHA, 2007). Portanto, as identidades dos sujeitos da Pedagogia da Alternância vão sendo definidas por meio de um processo de produção da diferença, que nunca é definitivo; como produto social, a diferença é construída no contexto das relações sociais de poder (SILVA, 2010). As falas dos alunos José e Leandro expressam como o processo de representação vai impondo determinadas identidades, posicionando-os como sujeitos: “*Uma das dificuldades aqui na Escola é sermos aceitos como somos, da nossa maneira*” (José); “*Eu tive sorte quando minha família me mandou pra cá, porque, mesmo sendo da cidade, eu me encaixava bem no padrão de aluno da Escola, mas tem colega aqui que sofre bem mais, porque é diferente, então, não se adapta*” (Leandro).

Uma das questões que apareceram de forma bastante frequente, sobretudo nas entrevistas, foi a de os sujeitos da Escola se referirem a *diferença* e *desigualdade* como palavras que carregam sentidos que se assemelham, tratando-as, portanto, como termos que se equivalem. “*A Escola trata os alunos bem diferente. Eles escolhem quem eles vão indicar para um trabalho, que vão aprender mais. Eu não sei o critério que eles adotam, mas acabam fazendo escolhas, provocando desigualdades*”, diz a aluna Micaelly. “*Em parte, a Escola procura tornar todo mundo igual, apesar de cada um ter as suas qualidades, as suas*

diferenças”, afirma o monitor Marcos. “Acho que aqui na Escola não tem essa de alunos diferentes. Para mim, todos os alunos são iguais”, diz a monitora Regina. Como a demarcação da diferença dentro da linguagem, de acordo com Hall (2016), é fundamental para a produção de sentido, vejo como necessário pontuar como o campo teórico dos Estudos Culturais concebe desigualdade e diferença.

Afirmar a igualdade ou a diferença não se impõe como problema para o campo teórico dos Estudos Culturais, que tem como um dos seus desafios importantes democratizar as escolas, de forma a capacitar aqueles grupos mal representados no currículo (GIROUX, 2012), independentemente se são desiguais ou diferentes. Por isso, “não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença [...]” (CANDAU, 2008, p. 49), ou seja, em como permitir um diálogo equitativo entre as pessoas diferentes, pensando ainda que a diferença não é uma coisa que alguns sujeitos carregam e que deve ser superada, suprimida, eliminada, mas deve ser pensada como uma dimensão constitutiva dos sujeitos. Assim, quando se fala aqui de igualdade/desigualdade, estamos falando da condição social de sujeitos que, como migrantes para o interior de Rondônia, normalmente foram vistos, especialmente no pensamento sociopedagógico, como marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes (ARROYO, 2014). Essas foram e são, historicamente, “formas de pensá-los e classificá-los que ocultam formas históricas mais abissais e sacrificiais de segregá-los” (ARROYO, 2014, p. 40).

Considerando que “a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a todo o ‘mesmo’, à ‘mesmice’” (CANDAU, 2015, p. 90), é que a estrutura escolar do CEFFA aparece como segregadora dos diferentes, como se vê na fala da aluna Faith: “*Tem gente que, só de desconfiar que o colega é homossexual, já fica fazendo piadinhas, cutucando, querendo aparecer junto aos colegas. Isso é horrível*”. A partir da fala dos sujeitos, percebe-se, ainda, que há uma marginalização dos considerados desiguais, como já apontei quando o aluno Ney disse que, *se a família tiver dinheiro, o cara recebe outro tratamento*. A aluna Violeta expressa bem como se dá essa questão, principalmente da desigualdade em termos de posses. “*Eu acho que, se a Escola é dos agricultores familiares, não deveria ter alunos da cidade, com situação financeira boa, misturados com os de assentamentos. Tem aluno aqui que a gente sabe que a família tem condição de pagar um bom colégio na cidade. Mas, além de virem pra cá, são mais bem tratados do que a gente, que é lascado*”. Portanto, na Escola,

circulam representações que vão sendo produzidas e reproduzidas, que levam a preconceitos e inferiorizações estruturais e estruturantes em nossa história, como diz Arroyo (2014).

Desse modo, ao ficar meses observando a Pedagogia da Alternância, que, juntamente com as falas às quais tive acesso, produz alunos e monitores, pois penetra na vida cotidiana e tem papel constitutivo e localizado na formação das identidades desses sujeitos, torna-se possível afirmar que há uma tentativa de uniformidade, em que tudo deve ser agrupado, pressupondo a naturalidade da norma heterossexual e desclassificando qualquer outra forma de produção de identidade de gênero como infame, indecorosa, desconhecível. A fala dos alunos Faith e Bruno expressa bem isso: “*Aqui na EFA, tem muito preconceito. Só que é bem camuflado. Aqui eu tenho amigos gays, que não se assumem por causa de discriminação. Têm medo de assumir. Têm medo, por exemplo, de ser julgado pelos monitores, porque, se já fazem uma separação grande entre meninos e meninas, imagine se a pessoa for homossexual? Como separá-la? Aqui tem jovens que estão passando esse dilema. Eu sei de pessoas que vivem esse dilema na EFA. Mas a Escola prefere fazer de conta que isso não está acontecendo*” (Faith); “*Eu acho que a Escola renega os alunos diferentes. Nada declarado, é claro. Um aluno homossexual aqui daria muito trabalho. Onde ele iria ficar? Com a gente no dormitório ou no dormitório feminino? Poderia ficar em qualquer um dos dois. Mas e a moral da Escola?*” (Bruno).

Como as identidades vão sendo construídas mediante a marcação das diferenças (WOODWARD, 2012), as representações dos alunos mostram como o modo como se referem à homossexualidade ajuda a compreender suas identidades. Segundo Woodward (2012, p. 50), “a diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ [...]”, “eles”. É, então, a partir das relações de poder estabelecidas no CEFFA que os alunos “heterossexuais” podem conferir um caráter ativo e produtivo às suas identidades (SILVA, 2010), por serem “normais”, “nós”. Já o aluno homossexual não pode ser visível, pois colocaria em xeque a normalidade. Conforme aponta Silva (2010, p. 49), “como identidade marcada, ela representa, sempre e inteiramente, aquela identidade”.

Como humanos, somos apenas diferenças, como diz Bauman (2007), pois “[...] existem milhares de homens e mulheres no planeta, mas cada um deles é diverso dos outros. Não existem indivíduos totalmente idênticos, isso é impossível. Existimos porque somos diferentes, porque consistimos em diferenças” (BAUMAN, 2007, p. 95). Apesar de, “*na Escola, todo ano chegarem alunos totalmente diferentes*”, como diz o monitor Marcos, “(...) essas diferenças não são consideradas problemas, porque cada aluno vai ter que se virar

para se adaptar ao padrão EFA” (Marcos). A Escola tenta ignorar as diferenças e, mesmo quando os diferentes se mostram, a forma de lidar com “eles”, de mostrar que são intoleráveis, é sutil, disfarçada ou tratada como “*brincadeiras que não machucam o colega*”, como diz a monitora Sara. O monitor Sérgio expressa bem esse procedimento do CEFFA: “*A questão do gordo, do magro, do preto, do branco, tem o sarro, mas não é por preconceito. É por pura amizade, tipo, e ‘aí, gordo’, ‘e aí, neguinho’. Mas você vê que não é ofensivo, é do dia a dia deles. É um modo de tratamento entre eles, não é questão de preconceito para desmerecer o outro. Isso não tem na Escola. Eles conseguem se dar muito bem. O próprio ambiente favorece eles. Os próprios meninos já não se importam. No início, pode até ser, mas acaba virando um apelido, brincadeira. Até os monitores chamam de ‘gordo’, de ‘neguinho’, mas não é por maldade*”. Da mesma maneira, a monitora Ana diz que os alunos gostam de colocar apelidos, mas isso não chega a ser preconceituoso: “*(...) porque o fulano é gordinho, então, o apelido dele vai ser ‘gordo’, mas eu não sei se isto chega a influenciar. Não sei se isto, para o aluno, é algo constrangedor, não sei se é, mas a minha visão, o que eu percebo aqui nos corredores, é que isso se dá de forma natural, é tranquilo, isso não gera nenhum tipo de desconforto, nenhum tipo de problema. Pra nós, enquanto Escola, é bem tranquilo. Apesar de existir esse apelido, sim, para um menino que é mais baixinho, é ‘nanico’, é ‘anão’, é ‘chaveirinho’, eles não ficam ofendidos, pois sabem que é carinhoso*”.

Segundo a fala dos monitores, o ambiente do CEFFA, regulado pelas Normas Internas, favorece o convívio entre os diferentes, sendo as diferenças invisibilizadas, subalternizadas, uma questão com a qual não vale a pena se preocupar. Os alunos, quando mostram diferenças, estas são vistas como estorvos transitórios (BAUMAN, 2011), como se vê na fala do aluno Antônio: “*A Escola não sabe lidar com as diferenças que tem dentro dela. Faz de conta que não existem. Eu já vi casos de preconceito aqui dentro por parte dos alunos pelo fato de a pessoa ser gorda, por ter um aspecto afeminado, ser peluda ou muito feia. Há esse tipo de preconceito, até porque estamos juntos, e isso acaba aparecendo mais*”. Mesmo furtiva, a diferença na Escola a cada dia vai se impondo como uma necessidade pedagógica de desenvolver novas artes e habilidades, de ensiná-la, aprendê-la (BAUMAN, 2011), como se vê na fala da monitora Vera: “*Noto que às vezes o aluno é tratado aqui na Escola de forma diferente, seja por causa da aparência física, da cor, do nível econômico da família. Só que não se fala dessas coisas na Escola. É bom não ver isso como problema, não é? (...)*”.

Quando, na sala de monitores, a conversa gira em torno desses “alunos diferentes”, fica visível a existência de uma identidade de aluno do CEFFA, que, para ser mantida, requer

vigilância permanente. Quando a conversa gira em torno da obrigatoriedade legal⁸⁴ de ter que matricular alunos “diferentes”, a monitora Sara afirma: “*Se já temos tantos problemas com esses alunos do jeito que são, imagine se começar a chegar alunos com deficiências maiores. O que seria da EFA?*”. Talvez por isso tenha afirmado, no início da entrevista, a necessidade de “*seguir bem os critérios de seleção dos alunos no início do curso para não pegar qualquer um*”. Assim, há o reconhecimento de que existem alunos diferentes, mas, como na Escola não há espaço para eles, eles devem adequar-se aos padrões da instituição. Ao serem questionados por que não há espaço para os diferentes, afirmam que lhes falta preparação, formação para lidar com as diferenças, principalmente sexuais, e que a Escola não tem estrutura física compatível, como, por exemplo, banheiros e dormitórios para os homossexuais. Como se observa, os banheiros e os dormitórios para os heterossexuais (masculino e feminino) são a norma; outros banheiros, outros dormitórios, quebram a norma. Isso mostra que “a identidade subordinada é sempre um problema: um desvio da normalidade. Ela é, sempre, a identidade marcada” (SILVA, 2010, p. 49).

Os monitores, de fato, não tiveram uma formação para o reconhecimento dos diferentes, “desses invisíveis”, dos incômodos. Segundo Bauman (2007), não é de se estranhar que os sujeitos encarem com horror cada vez maior a perspectiva de se confrontarem cara a cara com estranhos – no caso dos monitores, com aqueles que não aparecem sequer nos requisitos de acesso da Escola, explicitados no Plano de Curso (2014). Esses monitores, em parte forjados pela Pedagogia da Escola, não se depararam, em suas formações, em cursos ou em estudos teóricos, com experiências que lhes permitam lidar com o que não são. Procuram, então, manter os diferentes à distância. Quando não dá para ignorá-los, visto que, quando os diferentes se fazem presentes, tendem a parecer mais e mais assustadores à medida que se tornam mais desconhecidos e incompreensíveis (BAUMAN, 2007), ignoram os efeitos das inter-relações em que se envolvem ou se colocam na posição de observadores tolerantes, pois, se há preconceito na Escola, se deve à maneira como os alunos foram constituídos, como se pode inferir da fala do monitor Marcos: “*Entre os alternantes, tem o preconceito em relação à sexualidade, em relação à cor, ao tamanho. Aí a gente*

⁸⁴ Resolução nº 12, de janeiro de 2015, que “estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização”. Disponível em: www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncc-lgbt/resolucoes/resolucao-012. Acesso em 08 de dezembro de 2016. Lei 13.146, de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 08 de dezembro de 2016.

procura conversar com o aluno, dar um trabalho para que ele apresente sobre o tema, pois cada um é diferente”.

Dentre os monitores ouvidos, também Carlos declara que há preconceito e discriminação no CEFFA: “*Aqui na Escola, já presenciei muitos preconceitos através de brincadeiras, mas brincadeiras que não eram brincadeiras, assim, eram ofensivas, por exemplo, chamar o aluno de ‘macaco’ ou ‘seu macaquinha, vai comer banana’. Isso acontece de botar apelidos, tipo ‘negrinho’, ‘gordinha’. Às vezes, a pessoa ofendida dá risada, mas por dentro não gostou*”. Porém, quando perguntado sobre o que se faz na Escola com essas brincadeiras ofensivas e apelidos pejorativos, o monitor afirma: “*ficam por isso mesmo*”. Essas diferenças, bem como as discriminações e preconceitos, não são naturais, mas o contexto escolar que os constitui vai reforçando-os mediante o padrão de normalidade criado pela Escola, como diz o aluno Abençoado: “*O cara que não se adequar aos padrões estipulados pela Escola não estuda aqui*”. As Normas Internas, que impõem limites e estabelecem fronteiras, forjando os “nós” e os “eles”, ajudam a produzir um monitor cuja posição de sujeito colabora para constituir as posições e as identidades que a Escola quer que prevaleçam relativamente aos significados (SILVA, 2010), principalmente dos alunos.

Assim, na Escola, as diferenças estão associadas com inferioridade e subalternidade. São representações difíceis de ser superadas, segundo Arroyo (2014), porque se tornaram estruturantes do sistema educacional. Isso contribui para que os diferentes tenham dificuldades de encontrar meios de afirmar suas identidades no CEFFA, uma vez que implica desafiar a posição de vanguarda das identidades dominantes, constituídas há anos, pouco afetadas, considerando-se que os padrões de inclusão e exclusão, em meio a relações de poder, fecharam a porta para “eles”, os “outros”.

Ao analisar as falas de alunos e monitores, pode-se perceber que a afirmação de uma identidade de estudante do CEFFA se dá em depreciação àquelas que não deveriam ocupar esse espaço, ou seja, afirmam-se no mesmo espaço-tempo as identidades e as diferenças. Só que, ao estabelecer-se uma identidade como parâmetro, esta é privilegiada, em detrimento de algumas diferenças, que podem ser obscurecidas (WOODWARD, 2012). “*Eu já presenciei preconceito na Escola por parte de alunos e monitores. Preconceito racial, por condição financeira, por obesidade, por homossexualidade, e eu não aceito, eu acho isso um mal. O problema é que acontece, a gente vê, todo mundo sabe, e fica por isso mesmo*”, diz a aluna Lorelayne. “*A Escola não pode maltratar o aluno por causa de sua diferença, mas maltrata*”, afirma o monitor Carlos. Fica visível que, no CEFFA, os sujeitos vão negociando suas identidades, visto que, ao assumirem determinadas posições de identidade e se

identificarem com elas (WOODWARD, 2012), precisam garantir sua manutenção, tendendo a naturalizá-las, essencializá-las.

Os sentidos que os alunos produzem no curso de suas atividades dentro do CEFFA são plurais, ambivalentes, cambiantes. Por isso, apesar do que já mostrei acima, grande parte dos entrevistados afirma que não há preconceito nem discriminação na Escola. Isso mostra uma instituição como um campo de luta em torno da imposição dos significados, onde práticas de significação, de identidade e de poder se entrecruzam (SILVA, 2010). As diferenças podem ter se tornado invisibilizadas ou, como diz Bauman (2001), impedidas de ser percebidas. Segundo o autor, existem lugares que resistem ao significado e a questão de negociar diferenças normalmente não aparece. Penso que, no CEFFA, há a aspiração a uma homogeneidade, a partir do entendimento de que “*aqui na Escola, não tem preconceito. Todo mundo é visto como igual, por exemplo, de cor, não tem essa coisa de racismo*”, diz a aluna Demétria. Nega-se a instabilidade, a fluidez com que as identidades são produzidas, cerrando significados em torno da ideia de identidades “únicas”, “universais”. Bauman (2001, p. 98) deixa entender que essa uniformidade em torno das identidades é uma quimera, pois “a identidade experimentada, vivida, só pode se manter unida com o adesivo da fantasia, talvez o sonhar acordado”.

Uma identidade fixa, essencial ou permanente, no mundo atual, não se sustenta mais. As identidades são descartáveis, como aponta Bauman (2011), sendo a construção da identidade uma forma de experimentação infindável, cujos experimentos jamais terminam (BAUMAN, 2005). As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença; identidade e diferença não são opostas, e a identidade depende da diferença para existir (WOODWARD, 2012). Pela pesquisa efetuada, pode-se dizer que, de forma ambivalente, os sujeitos produzem e fortalecem as representações de uma escola que procura fechar-se para os sujeitos cujas identidades foram construídas como anormais ou dissonantes, construindo fronteiras em torno da ideia de preservação, naturalização da “nossa identidade”, estabelecendo distinções entre quem deve ficar dentro e quem não deveria nem mesmo entrar. Mesmo assim, a diferença continua presente na Escola.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Escrevi acima "à guisa de" porque esta conclusão não conclui, caracterizando-se por ser imprecisa, assim como todo o trabalho, pois nenhuma investigação dá conta de todas as relações que ocorrem num dado contexto. Dessa forma, toda conclusão está atravessada pela incerteza, por isso, esta ultimação se caracteriza por ser fragmentada e parcial. Embora ciente dessa dificuldade, e considerando ainda que toda escrita é sempre incompleta, de forma oscilante, sinto-me desafiado a pontuar alguns desenlaces inconsistentes, mas que possibilitarão 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.

Decerto, se não tivesse me deparado no CEFFA com identidades ambivalentes, contingentes, cambiantes, fugidas, híbridas, nômades, como são todas as identidades, fosse fácil escrever uma conclusão para um trabalho que objetivou analisar como são produzidas e negociadas as identidades e diferenças de jovens do campo no espaço educativo fundado na Formação em Alternância em Rondônia. Como as identidades e diferenças são acionadas de acordo com os interesses que estão em jogo em determinado momento, a pergunta a partir da qual tudo começou, sobre *como são produzidas as identidades e diferenças dos sujeitos da Pedagogia da Alternância*, continua a pulsar em meu corpo como se não tivesse, durante quase um ano, visto e ouvido sobre como essa arena cultural incide sobre os sujeitos que ali estudam e trabalham.

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, além de mostrar-me um contexto cultural produtor de múltiplas e cambiantes identidades, evidenciou também que eu não conseguia passar despercebido em relação às práticas e aos artefatos culturais com os quais iria lidar durante o trabalho – e que pensava conhecer profundamente, depois de tantos anos de envolvimento. Contudo, a partir desse campo teórico que dá ênfase aos processos culturais para compreensão dos significados e das representações, foi possível a problematização da tese de que, mesmo a Pedagogia da Alternância tendo como objetivo produzir o sujeito do campo consciente e crítico, como se vê nos documentos curriculares, como o PPP e o Plano de Curso, e nas falas dos sujeitos, suas práticas envoltas em relações de poder, processos de normalização, naturalização e disciplinamento têm

operado no sentido de produzir identidades naturalizadas, essencializadas, dos sujeitos do campo, sendo essas identidades sistematicamente desestabilizadas pela diferença.

Intentando problematizar a questão acima enunciada, comecei por discutir como os Estudos Culturais operam com a cultura, identidade, diferença, discursos, significados, que nunca despertaram a atenção dos estudiosos da Pedagogia da Alternância, como Gimonet (2007), García-Marirrodriga & Puig-Calvó (2010), Nosella (2013, 2014) e Puig-Calvó & Gimonet (2013), nem de pesquisadores, como apontei ao referir-me ao número de pesquisas *stricto sensu* sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil. Esses processos sociais como práticas culturais que constituem as diferentes posições de sujeito passam, a partir da perspectiva teórica aqui adotada, a ser percebidos como produto cultural, pensados como elementos que guardam uma articulação (HALL, 2013, BHABHA, 2007). Ao transitar pelos Estudos Culturais na busca do entendimento do que significam esses operadores teóricos, foi possível ainda inscrever a Pedagogia da Alternância nos Estudos Culturais e no campo da Psicologia, pulverizando os limites, as demarcações com que se têm estudado as formas de vida, assumindo-se 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.

As observações dessa arena cultural multifacetada, feitas de fevereiro a novembro de 2016, colocaram-me frente a um contexto educativo “novo”, que meu olhar enrijecido de monitor, não me permitia compreender. Aovê-lo sob a ótica dos Estudos Culturais, algumas questões desafiavam-me, sobretudo, 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.

Tanto pelas observações quanto pelas entrevistas e documentos analisados, pode-se afirmar que o currículo do CEFFA de Ji-Paraná, amalgamado com as normas disciplinares, 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; quem chega à Escola convive com a ideia de que estuda numa escola melhor, cujo conhecimento transmitido é mais elevado; os alunos aceitam que as normas são normais e que devem obedecê-las por ser isso inevitável; 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”. 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 essas identidades tentem escapar das tentativas de encarceramento, principalmente quando, em meio a relações de poder, a Associação Promocional da Escola autoriza 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 já disse ao longo deste trabalho, minha experiência de 17 anos com a Pedagogia da Alternância como monitor, mas exercendo durante muitos anos as funções de diretor e coordenador pedagógico, me fez vê-la 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, tinha convicção de que os contornos administrativo-pedagógicos do CEFFA me eram conhecidos, sendo, inclusive, por “esse conhecimento”, convidado para palestras, cursos, formação de monitores e até mesmo de professores de outras modalidades educativas. 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, estou compelido a pensar que os 268 CEFFAs do Brasil⁸⁵, construídos a partir do final da década de 1960, objetivando conseguir a formação integral das pessoas e o desenvolvimento do meio onde vivem, poderiam, mesmo guardando suas especificidades, estar operando com a ideia de produção de sujeitos conscientes, autônomos, que não desenvolveram saberes para lidar com a diferença.

Considero, 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

⁸⁵ O último número de CEFFAs no Brasil que encontrei foi de João Batista Begnami, num texto elaborado para a Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs do Brasil. Brasília: Rede dos CEFFAs/UNEFAB/ARCAFAR SUL/ARCAFAR NE/NO, setembro de 2011. Segundo o autor: “hoje, são 171 CEFFAs de Ensino Médio e profissional, e apenas um CEFFA com apenas o Ensino Médio. Juntas, representam 64% do total dos 268 centros educativos”. Disponível em: http://digitalgrow.org/wp-content/uploads/2016/12/2016-12-13_584fb99bf0385_112.OsCEFFAsEducaçãoMédiaeProfissionalIntegrada.pdf. Acesso em 14 de dezembro de 2016.

sujeitos e das práticas que os constituem. Parece persistir certo desprezo para com essas práticas, que, apesar de não ser estudada como deveria, tem resistido a enquadramentos disciplinares.

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. Por isso, a Escola opera no sentido de 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.

Mesmo com esses fechamentos em que se tenta encerrar os alunos em identidades acabadas, congeladas, fixando condutas, forjam-se identidades vacilantes, hesitantes, e, como mostrei durante o trabalho, os sujeitos creditam diferentes sentidos ao contexto onde se educam. Esses sentidos, constituídos por meio das práticas sociais, movem-se em diferentes direções, produzindo sujeitos cujos aspectos identitários se cruzam e se deslocam, tornando o processo de produção das identidades incerto, cambiante, produzindo identidades fragmentadas, indecisas (HALL, 2011, 2012; MOREIRA, 2011; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012).

Ao longo de todo o trabalho, houve essa 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.

As incursões que fiz 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.

Algo que mostra como, historicamente, o contexto cultural fabrica os sujeitos, não seguindo uma lógica alinhada a um parâmetro de como se produzem sujeitos, como eu acreditava, é que, ao chegar ao CEFFA, pensava encontrá-lo muito diferente em relação ao uso do celular e da internet, ou pelo menos diferente em relação à forma como esses artefatos incidiam sobre os sujeitos, principalmente os alunos; quando ali trabalhei, não era tão imperativo o uso das redes sociais, pois a grande maioria dos alunos nem sequer tinha celular. Fui para a Escola já sabendo que os alunos não tinham acesso a computadores ligados à internet, nem a celulares. Considerando que os monitores têm acesso a essas novas tecnologias, pensei que isso acarretasse embates entre os alunos e os monitores responsáveis por resguardar as Normas. Lógico que há conflitos, mas o que eu não esperava era encontrar muitos alunos que concordam com a proibição. Ou seja, numa época em que a grande maioria dos jovens está habituada a ficar conectada, a Pedagogia da Alternância produz um aluno que vê na proibição um aspecto positivo para sua formação, pois não se sente preparado para ao mesmo tempo em que estuda fazer uso das redes sociais. Cram-se no CEFFA mecanismos de controle, produzindo-se, assim, identidades resignadas, sujeitadas, fixas, construídas por relações de poder assimétricas que as posicionam.

Ressalto que o uso das novas tecnologias tem sido objeto de discussões, não encontrando ainda 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.

Penso hoje que 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, posso 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. Considerando-se, portanto, a inconclusividade das identidades, o monitor não chega ao CEFFA pronto, mesmo porque isso é uma ilusão. Os alunos, obrigados ou não pelos pais, chegam ao CEFFA, 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, fragmentadas, relacionais (HALL, 2011, 2012; MOREIRA, 2011; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012).

É possível perceber, a partir das falas dos sujeitos do CEFFA, que a Pedagogia da Alternância tem produzido identidades docentes que, por não se sentirem preparadas para lidar com os instrumentos metodológicos para a formação do jovem do campo, recorrem aos conhecimentos chamados de científicos, cuja ordenação e hierarquização são feitas nos livros didáticos, segregando, dessa forma, os conhecimentos produzidos pelos sujeitos com os quais a Escola trabalha. Dessa maneira, não se tem conseguido na Formação em Alternância perceber os alunos e suas famílias como sujeitos do conhecimento. Isso caracteriza a Escola, portanto, como um espaço de produção/transmissão de conhecimento.

Os monitores acreditam que, mediante suas práticas, formarão alunos conscientes, autônomos. Essa busca da homogeneização, facilitada porque os alunos são iguais, como afirmam os monitores, mostra que o CEFFA de Ji-Paraná tem produzido um monitor que tem do contexto cultural em que está inserido a ideia de um ambiente estanque, assim como de conhecimentos cristalizados. A articulação desses diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas (HALL, 1997; FOUCAULT, 2008) vai dando sentido às ações dos monitores, que operam no dia a dia como se fosse possível, mediante o currículo da Escola, portador dos saberes oficiais, dominantes, produzir cidadãos conscientes, porque homogêneos.

Esses significados, que não são criados e colocados em circulação como um dado natural, mas 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 no sentido de acentuar rigidamente alguns marcadores identitários; estes, mesmo efêmeros, vão constituindo identidades controladas, reguladas, incumbidas de produzir identidades jovens que não questionam, porque educadas, humildes, responsáveis, submissas às regras da Escola.

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 açãoada. 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.

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.

Vistas como desvio da normalidade, essas diferenças marcadas já se fazem, ou sempre se fizeram presentes. Percebe-se que, quando não dá para ignorar essas 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, não sendo “convencidos” de que na escola não tem preconceito, não tem discriminação, porque as brincadeiras são inocentes, vistas como coisa que não machucam o colega, pois é inerente à “natureza” juvenil. Assim, a Escola, mediante suas práticas sociais, por não ver a diferença como legítima, opera no sentido de sua superação, trabalhando no intento de tornar todos iguais, como já mostramos.

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; produz alguns alunos como amigos dos monitores, mostrando o CEFFA como um espaço cultural marcado por contestações, produzindo-se outros sentidos, assim como outros sujeitos, mesmo ocupando posições similares dentro da Escola; tenta homogeneizar os alunos, tornando-os iguais; os pais criam novas perspectivas identitárias para os filhos ao escolherem o CEFFA para a formação destes, mesmo contra suas vontades; cria mecanismos de punição para o aluno com o propósito de que a família venha a participar da Escola; 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.

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; os alunos criam dentro da Escola o grupo da vivência, que se encarrega de evitar que determinados problemas disciplinares cheguem até os monitores; 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; pelos instrumentos metodológicos, principalmente o Plano de Estudo e o Caderno da Alternância, se abrem possibilidades de diálogo com a família, o que de outra forma dificilmente ocorreria; 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.

Nessa 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, transitório das identidades, estas têm sido produzidas ainda como identidades medrosas, que não se assumem como homossexuais por medo do julgamento dos outros; 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.

No desenvolvimento deste trabalho, com um feitio metodológico sempre inacabado e rumos imprevisíveis, apareceram alguns indícios que considero promissores para novos estudos, especialmente em relação ao tempo-comunidade, sendo importante intentar compreender como a Pedagogia da Alternância tem afetado as famílias, forjando-as enquanto agricultores, envolvidos, ainda que de forma parcial, num movimento educativo, levando em conta como se organizam os tempos formativos e o trabalho na propriedade familiar, tendo em vista que, durante o tempo-escola, o filho não contribui com o trabalho agropecuário.

Vejo como auspicioso também um estudo sobre a forma como os sujeitos da Pedagogia da Alternância, sobretudo os alunos, têm sido afetados pelos estigmas e estereótipos que pesam sobre o campo como atrasado no cenário atual. Inventariar como concebem esse processo, considerando que, historicamente, o agricultor familiar foi visto como o outro, o excluído, vitimado, estigmatizado, desde que Monteiro Lobato, no final do século XIX, criou a figura do Jeca Tatu como metáfora do homem do campo, do agricultor visto como um capiau, um piolho-da-terra, um seminômade, inadaptável à civilização (RIBEIRO, 2006), caipira. Como a estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder (HALL, 2016), pode ser importante um estudo sobre como o processo de exclusão do agricultor familiar no Brasil tem sido ou não trabalhado dentro dos CEFFAs e como, de alguma forma, isso interfere na maneira como esses sujeitos lidam com as questões pertinentes ao meio rural no seu processo identitário.

Uma última questão, que vejo como passível de ser investigada e que pode apontar novos rumos no processo de produção dos sujeitos por meio da Formação em Alternância, é a das normas disciplinares. A reincidência com que os alunos afirmam que a Escola gosta de punir, a forma como as Normas são praticadas e negociadas, têm provocado mudanças na maneira como as identidades e diferenças são produzidas. Não estaria a Escola operando como um centro de recuperação de comportamentos subversivos? Como um semipresídio ou uma prisão, como dizem os alunos? Colocar as Normas como foco de investigação pode revelar-se importante, pois, mesmo os significados escapando às representações e as articulações que se empreende nas análises sendo contingentes e situadas, podem apontar novos horizontes para a Pedagogia da Alternância no Brasil, no sentido de ressignificar suas práticas.

Para colocar um até breve nesta discussão inconclusa, posso afirmar que, 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, consegui 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 uma coisa 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 no sentido de 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Katia & LIMA, Silvana Mendes. In: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria L. do; MARASCHIN, Cleci (Orgs). **Pesquisar na diferença**. Um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E. & PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).
- ARAGÃO, José L., PFEIFER, Luiz F. M. de Aragão & BORRERO, Manuel A. V. **Ocupação tardia e o desenvolvimento da agropecuária no Estado de Rondônia**. Uma história da bovinocultura no desenvolvimento regional. Rev. Semina, v.13, n.1, Passo Fundo/RS: 2014. Disponível: <http://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1012020/1/ArtigoAragaoRevistaSeminaDez.2014.pdf>. Acesso em 17 de novembro de 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. Rev. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010. Disponível em :<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>. Acesso em 22 de março de 2015.
- _____. **Educador em diálogo com nosso tempo**. Organização Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Shirley Aparecida de Miranda. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação, 5).
- _____. **Curriculum, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **Ofício de mestre**. Imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAPTISTA, Maria Manuel. **Estudos Culturais**. O que e o como da investigação. Carnets. Cultures littéraires: nouvelles performances et développement, n° spécial, automne / hiver 2009. Disponível em: <http://marimanuelbaptista.com/publicacoes.htm>. Acesso em 04 de abril de 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.
- _____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2003.
- _____. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.
- _____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.
- _____. A sociedade **individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2008

- _____. **44 Cartas do mundo líquido moderno.** Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2011.
- _____. **Vigilância líquida.** Diálogos com David Lyon. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2013.
- BEGNAMI, João Batista & PEIXOTO, Luiz da Silva. Os Centros Familiares de Formação por Alternância e a pesquisa. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade.** Orizona, GO: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).
- BERNARDES, Anita Guazzelli & GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Trabalhadores da saúde mental: tecendo identidades e diferenças. In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima & BRUSCHI, Michel Euclides (Orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais.** Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BERNARDES, Anita Guazzelli & HOENISCH, Júlio Cézar Diniz. Subjetividades e identidades: possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os Estudos Culturais. In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima & BRUSCHI, Michel Euclides (Orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais.** Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço L. Reis, Glaúcia R. Gonçalves. 4. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, dez. 1996.
- _____. Resolução CNE/CEB. Nº 1 (2002). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2002.
- _____. Aprova dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Parecer CNE/CEB nº 1. Brasília, 15 de março de 2006.
- _____. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Lei CNE/CEB nº 2. Brasília: 28 de abril de 2008.
- _____. **Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino.** Parecer CNE/CEB nº 21. Brasília, 08 de outubro de 2008.
- _____. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução nº 04. Brasília, 13 de julho de 2010.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. DCNS.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Índice Demográfico e Educacional – IDE.** Rondônia/RO. Brasília-DF, 2011. Acesso em 11 de agosto de 2014.

_____. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Lei nº 12.960. Brasília: 27 de março de 2014.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).** MDA leva políticas para fortalecer a agricultura familiar em Rondônia. Brasília/DF: 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. RJ: DP&A, 2005.

_____. **Discursos, infância e escolarização:** caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação.** Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDAR, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et. all. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 259-267.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Trad. Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. (Ensaios Latino-americanos, 1).

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n.37 jan/abr 2008, pp. 45- 56. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em 11 de abril de 2016.

CANDAU, Vera Maria. Nós e os outros: desafios para a educação em direitos humanos. In: CANDAU, Vera Maria & SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação.** Temas em debate. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Trad. Klauss Brandini Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, V. II).

CIM, Salvador. **O processo migratório de ocupação no Estado de Rondônia.** Visão histórica. Revista Primeira Versão da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Ano 11. Nº 104. Vol. II. Porto Velho, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** RJ: DP&A, 2005.

_____. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação.** Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 23, pp. 36-61, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>. Acesso em 22 de maio de 2016.

CORAZZA, Sandra Mara & SILVA, Tomaz Tadeu da. "Manifesto por um pensamento da diferença em educação". In: CORAZZA, Sandra Mara & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 9-17.

CUT - Central Única dos Trabalhadores - Brasil. (2014). Rondônia: Movimentos Sociais repudiam política do governo do Estado de educação à distância para o campo. **Nota sobre o Projeto de Educação a Distância para o Ensino Médio no campo.** Disponível em: <http://www.cut.org.br/noticias/rondonia-movimentos-sociais-repudiam-politica-do-governo-do-estado-de-educacao-a-0890/>. Acesso em 13 de agosto de 2015.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar E. & PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

DNIT. Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes. **Diretoria de Planejamento e Pesquisa. Coordenação Geral de Planejamento e Programação de Investimentos.** Terminologias Rodoviárias Usualmente Utilizadas. Brasília/DF: 2007.

DUSCHATZKY, Silvia & SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel.** Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EFA-ITAPIREMA DE JI-PARANÁ. **Normas Disciplinares.** Ji-Paraná, RO, 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico.** Ji-Paraná, RO, 2014.

_____. **Plano de Curso.** Ji-Paraná, RO, 2014.

_____. **Plano de Formação.** Ji-Paraná, RO, 2014

_____. **Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** Ji-Paraná, RO, 2015.

EQUIPE PEDAGÓGICA DOS CEFFAS DO BRASIL. – **Tutoria: Acompanhamento Personalizado nos CEFFAs.** Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do

Brasil – UNEFAB - ARCAFAR Sul; ARCAFAR Norte-Nordeste, 2009. (Coleção Documentos Pedagógicos).

_____. **Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP)**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil – UNEFAB - ARCAFAR Sul; ARCAFAR Norte-Nordeste, 2010. (Coleção Documentos Pedagógicos).

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos Estudos Culturais**. Uma versão Latino-americana. Ed. On-line ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Os Estudos Culturais e a constituição de sua identidade. In. GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima & BRUSCHI, Michel Euclides (Orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais**. Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e saúde. In: MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

FERNANDES, Elisângela & NICOLIELO, Bruna. **Porque eles estudam tão longe?** Revista Nova Escola. Ano XXVII. N. 257. São Paulo: Editora Abril. Fundação Vitor Civita, novembro de 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe B. Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009. Coleção (Leituras Filosóficas).

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: Pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Sob o signo da diferença**: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**. Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto e PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local**. O movimento educado dos CEFFA no mundo. Tradução: Luiz da Silva Peixoto e Outros. Belo-Horizonte: O Lutador, 2010 (Coleção AIDEFA).

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto. Alternância socioeducativas para a sustentabilidade na ruralidade. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.)

Pedagogia da Alternância e sustentabilidade. Orizona,GO: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 13^a reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Col. AIDEFA).

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos Estudos Culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. & ZAHARLICK, Amy. **A pesquisa etnográfica como uma lógica de investigação.** Trad. de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. Revisão Técnica de Marco Bagno. Educação em Revista. Belo Horizonte: 2005, n.42, pp. 13-79. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982005000200002&script=sci_abstract. Acesso em 11 de janeiro de 2014.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GROSSBERG, Lawrence. Existe lugar para os intelectuais no novo radicalismo? Três paradigmas. In: SARAIVA, Karla & MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.). **Estudos Culturais e educação:** desafios atuais. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2012.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima, MEDEIROS, Patrícia Flores de & BRUSCHI, Michel Euclides. Psicologia Social e Estudos Culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima & BRUSCHI, Michel Euclides (Orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais.** Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **Cultura, identidades e diferenças.** Rev. Reflexão e Ação. v. 16, n. 2. UNISC, Santa Cruz do Sul, 2008. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/623>. Acesso em 30 de abril de 2015.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima & BRUSCHI, Michel Euclides (Orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais.** Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **Raça, cultura e comunicações:** olhando para trás e para frente dos Estudos Culturais. Trad. Helen Hughes. Rev. Técnica. Yara Aun Khoury. Revista Puc. v. 31. (2005). Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2308>. Acesso em 16 de novembro de 2014.

_____. **A Centralidade da Cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. Disponível em: www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc. Acesso em 18 de março de 2014.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Da diáspora.** Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Tradução: Adelaine La Guardia Resende et.al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. **Cultura e representação.** Org. e Rev. Técnica Arthur Ituassu. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

IBGE. **Censo do IBGE. 2010.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

_____. **IBGE. 2014.** Cidades. Rondônia. Ji-Paraná. Estimativa da População 2014. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_tcu.shtml. Acesso em 05 de junho de 2015.

_____. **IBGE. Censo Agropecuário 2006.** Ministério do Desenvolvimento Agrário e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/>. Acesso em 14 de março de 2014.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. Trad.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia.** Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KINCHELOE, Joe L. & BARRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação.** Conceituando a bricolagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLEIN, Carin & DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz T. **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis(RJ): Vozes, 1994.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. n. 19, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI_A.pdf. Acesso em 10 de junho de 2015.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno.** Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MACEDO, Elizabeth. **Curriculum e conhecimento:** aproximações entre educação e ensino. Rev. Cadernos de Pesquisa. v. 42, n. 147, pp. 716-737. set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2017.

MATHEUS, Letícia. **Memória e identidade segundo Candau.** Revista Galáxia, São Paulo, n. 22, pp. 302-306, dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/6737/6073>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

MICROBBIE, Angela. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

MEYER, Dagmar Estermann & SOARES, Rosângela de Fátima. 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, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. RJ: DP&A, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Curriculum e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação.** Um debate sobre Estudos Culturais em educação.2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos Estudos Culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

NOSELLA, Paolo. A formação pelo trabalho. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

_____. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2014. (Coleção Educação do Campo. Diálogos Interculturais).

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas**

em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação.** Rumo a novos sincronizadores. Trad. de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PIRES, Angela Monteiro. **A Educação do Campo como um direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos, v. 4).

PUIG-CALVÓ, Pedro & GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade.** Orizona, GO: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

QUEIROZ, João Batista Pereira de. O estado da arte da Alternância no Brasil. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade.** Orizona, GO: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

RIBEIRO, Ieda Cristina da Rosa. **Jeca Tatu e sua identidade nacional.** Caderno da Escola de Educação e Humanidades. n. 01. 2006. Disponível em: <http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/educacaoehumanidades/article/view/53>. Acesso em 02 de fevereiro de 2015.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et. all. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

SANTOS, Idalino Firmino dos & PINHEIRO, João Emílio Lemos. **O CEFFA e o Projeto Profissional do Jovem.** In: Revista da Formão em Alternância. Ano 1. n.1. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, 2005.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ser. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. RJ: DP&A, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SCHULMAN, Norma. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo.** Alternância ou Alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

_____. Novas faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

- SILVA, Ricardo Gilson da Costa. **Globalização e fragmentação do espaço agrário em Rondônia.** XIII Seminário Internacional Rede Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización e Territorio (RII). Salvador, Brasil: 2014. Disponível em: http://www.rii.sei.ba.gov.br/anais_xiii/gt2/gt2_ricardo.pdf. Acesso em 22 de agosto de 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones. Os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: _____. **Pedagogia dos monstros.** Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-21. (Coleção Estudos Culturais, 3).
- _____. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. **Políptico.** Educação em Revista, Belo Horizonte (UFMG), v. 45. p. 309-322. jun. 2007. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/silva-t-t-poliptico-educacao-em-revista-ufmg-v-45-p-309-322-2007/>. Acesso em 19 de maio de 2014.
- _____. **O currículo como fetiche.** A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).
- SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A Editora 2003.
- _____. **Desobedecer a linguagem.** Educar. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido. Coordenadores Jorge Larrosa, Walter Kohan).
- SOBREIRA, Milena Francisca Coelho. **Práxis e construção do conhecimento nos estudos sobre Pedagogia da Alternância.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. 89f. Viçosa, MG, 2013.
- SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. RJ: DP&A, 2005.
- _____. **A ordem do discurso escolar.** Rev. Brasileira de Educação. v. 12. n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf>. Acesso em 31 de julho de 2017.

SOUZA, Edson L. A. de. Entrevistar. In: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria L. do; MARASCHIN, Cleci (Orgs). **Pesquisar na diferença**. Um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOUZA, Marilza Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo**. Araraquara,SP: Cultura Acadêmica, 2014. (Temas em Educação Escolar, n. 19).

TEIXEIRA, Edival S; BERNARTT, Maria de Lurdes; TRINDADE, Claudemir A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectiva para a pesquisa. São Paulo: **Educação e Pesquisa**. V. 34, n. 2, mai/ago 2008.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na História e na Literatura. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais).In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**. Um debate sobre Estudos Culturais em educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA,2011

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber & SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil**. Rev. Educação (Porto Alegre, impresso). v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441>. Acesso em 28 de julho de 2017.

ZANELLA, Andreia Vieira. Escrever. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia & MARASCHIN, Cleci. (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

