

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM RONDÔNIA: ALGUNS APONTAMENTOS CRÍTICOS A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS

DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.11274>



Alberto Dias Valadão

Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Brasil

José Licínio Backes

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – Brasil



Resumo

O propósito deste artigo é trazer alguns apontamentos críticos a partir dos Estudos Culturais sobre a Pedagogia da Alternância, que foi criada na França na década de 1920 e chegou a Rondônia no final da década de 1980. Os Estudos Culturais, campo epistemológico escolhido para este estudo, vê a cultura como prática produtiva envolvida em relações de poder, inclusive no sentido de fabricar meios de regular as condutas, ações e modos de ser e de pensar, sendo, portanto, as identidades e diferenças produzidas histórica e culturalmente. As entrevistas, observações e análises de documentos, como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Curso do Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA) de Ji-Paraná (RO), onde se deu este trabalho, mostraram que essa prática pedagógica tem objetivado a produção de sujeitos cidadãos conscientes, autônomos, homogeneizados, privilegiando, para alcançar o seu intento, os conhecimentos chamados científicos e as normas internas criadas pelas famílias para regular e controlar as práticas e comportamentos dos sujeitos que ali estudam e trabalham.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Estudos Culturais. Sujeito Crítico e Autônomo.

Introdução

O Estado de Rondônia tem na agricultura familiar um dos seus pilares de sustentabilidade econômica. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (2012), o setor emprega o equivalente a 84% da mão de obra que trabalha no campo. No entanto, parece não haver uma preocupação por parte do Estado com a escolarização desse público, que convive com problemas, tais como infraestrutura mínima nas escolas, docentes sem habilitação para o exercício do magistério e currículo deslocado da realidade do campo, dentre outros.

Esse descaso com a educação no campo no interior de Rondônia tornou-se mais agudo com o processo fechamento, no início do anos 1990, das escolas chamadas de multisseriadas, às quais os filhos dos agricultores tinham acesso. Aos poucos, eles vão se tornando reféns do transporte escolar para escolas distantes de suas residências, principalmente para áreas urbanas, com as crianças e jovens adentrando 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”. Os alunos do campo, então, precisam adaptar-se a essa pedagogia, que os constituirá agora como “atrasados”, “ignorantes” e “incultos”, diferentemente do que são (ARROYO, 2013).

Diante desse descuido do poder público com a educação de seus filhos, alguns líderes comunitários, juntamente com religiosos da Diocese de Ji-Paraná, buscaram na Pedagogia da Alternância, gestada em 1926 na França e trazida para o Espírito Santo pelos padres jesuítas em 1969, uma opção educativa que viesse ao encontro de suas necessidades. Esse compromisso educativo político dos agricultores resultou, entre 1989 e 1992, na implantação de quatro Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) no interior de Rondônia, nos municípios de Cacoal (1989), Vale do Paraíso (1990), Ji-Paraná (1991) e Novo Horizonte do Oeste (1992). Recentemente, foram implantados mais dois CEFFAs, sendo um em São Francisco do Guaporé (2005) e outro em Jaru (2013). Hoje são mais de 270 CEFFAs no Brasil. Essa Pedagogia parecia diferente para os agricultores por ter como finalidades a formação integral dos envolvidos e o desenvolvimento local, e o sistema pedagógico da Formação em Alternância e a Associação Local como meios para que isso acontecesse (GIMONET, 2007).

Esse modelo de educação fundado na Formação em Alternância surge 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. Na década de 1990, o modelo vai se afirmando a partir de discussões realizadas, principalmente, pelas lideranças das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) 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, produzindo os sujeitos do campo como ignorantes e sem cultura.

Depois de 26 anos atuando no processo de escolarização de jovens (rapazes e moças), sendo até 2003 para o Ensino Fundamental e a partir de 2004 para Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária, a Formação em Alternância pode estar sendo normalizada na prática dos CEFFAs, produzindo identidades e diferenças naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. Este trabalho objetiva compreender como os sujeitos têm sido produzidos pela Pedagogia da Alternância do CEFFA de Ji-Paraná, que em seus documentos, como o PPP (2014) e o Plano de Curso (2014), afirma que sua finalidade é a formação de cidadãos conscientes.

O CEFFA de Ji-Paraná, situado no centro do Estado, atende hoje em torno de 200 alunos do município de Ji-Paraná e de quase duas dezenas de municípios menores. Dentre os envolvidos com esse projeto educativo, alunos e monitores (como são chamados os professores) são quem tem atuação mais visível. Por isso, foram os escolhidos para participar deste estudo. Em relação aos alunos, mesmo diante das multiplicidades de práticas culturais que os interpelam, optou-se por 20 alunos da 4ª série (denominação utilizada pela escola) do Ensino Médio dentre os 39 matriculados. Quanto aos monitores, fez-se a opção por oito dentre os 18 que participam das ações pedagógicas na Pedagogia da Alternância, sendo quatro ex-alunos da Pedagogia da Alternância e quatro oriundos de outras experiências educativas.

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

Como a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação (SILVA, 2012), sempre sujeitas a novas interpelações culturais, não podem ser vistas aqui como essências com as quais o sujeito nasce, mas como elementos ativos da cultura, em constante processo de transformação. “A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição” (SILVA, 2012, p. 96). 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.

Como nos Estudos Culturais não há nenhuma metodologia que possa ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, como afirmam Nelson, Treichler e Grossberg (2013), dado que as práticas sociais são múltiplas, cambiantes, não sendo a Escola constituída de significados cristalizados, durante quase todo o ano de 2016 (fevereiro a setembro), foram feitas entrevistas com alunos e monitores, observação da inter-relação destes com os outros sujeitos e o ambiente acadêmico onde estão inseridos e análise dos instrumentos (documentos) da Pedagogia da Alternância com os quais alunos e monitores se inter-relacionam. Procurou-se, 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).

Para discutir o que a Pedagogia da Alternância tem produzido, trazendo alguns (des)apontamentos críticos, estruturou-se o artigo em quatro momentos distintos, mas complementares. Inicia-se discutindo o campo teórico escolhido, mostrando como os Estudos Culturais concebem o sujeito, as identidades e as diferenças e por que coloca em xeque o sujeito crítico, autônomo, emancipado. Em um segundo momento, mostra-se como os documentos curriculares e as práticas sociais dos monitores caminham no sentido de pretender formar na Escola um sujeito autônomo, emancipado, com uma consciência crítica para os problemas que os agricultores vivem no interior do Estado. A seguir, descreve-se como a Escola, a partir de um perfil de conclusão igual para todos e do discurso de igualdade, vai atuando para tornar os alunos os mais parecidos possíveis, adequando-os aos seus princípios político-pedagógicos por meio das normas. Por último, é demonstrado que a Escola, ao valorizar os conhecimentos ditos como científicos, por serem vistos como universais e legítimos, num processo de disciplinarização, muitas vezes secundariza os saberes oriundos das práticas sociais que forjam os agricultores.

Esses momentos vão sendo pensados no sentido de mostrar como a Escola, a partir da ideia de que o seu papel é formar uma consciência crítica, pressupõe que os sujeitos com quem trabalha são, como diz Silva (2010), o centro e a origem do pensamento e da ação. Sendo eles soberanos, senhores de suas reflexões e de seus atos, conforme diz o autor, a Escola poderia contribuir para torná-los cidadãos críticos por meio de sua prática pedagógica. Este estudo, a partir dos Estudos Culturais, como um campo teórico que se espera que busque não a verdade, “[...] mas o conhecimento e a compreensão como um meio material e prático de nos comunicar com os grupos e movimentos sociais subordinados e fortalecê-los” (MCROBBIE, 2013, p. 42), não tem a pretensão de desqualificar o que a Formação em Alternância do CEFFA de Ji-Paraná vem produzindo, nem afirmar que deveria ser feita de outro modo. A intenção é problematizá-la para pensar que os sujeitos que ali estudam e trabalham assumem identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente, como diz Hall (2013), pois são fabricadas mediante a marcação da diferença, que “[...] ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*” (WOODWARD, 2012, p. 40, grifos da autora).

Os Estudos Culturais e a “descentração” do sujeito

O campo teórico dos Estudos Culturais pode ser caracterizado 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 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 como as práticas sociais, enquanto práticas de significação, vão forjando os sujeitos e o modo como se veem e interpretam o que lhes ocorre.

Considerando que as identidades modernas estão sendo deslocadas, fragmentadas, devido às transformações ocorridas no final do século XX, como diz Hall (2011), para problematizar como isso de alguma forma afeta as perspectivas identitárias contemporâneas, o autor distingue três concepções diferentes de identidade: do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Para Hall (2011), o sujeito do iluminismo é tido como totalmente centrado, unificado, dotado de consciência, possuidor de um núcleo interior que permanecia o mesmo do nascimento até a morte; o sujeito sociológico é visto como formado na relação com as pessoas com quem se relaciona, tidas como mediadoras entre ele e os valores, sentidos e símbolos sociais, preenchendo o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público (HALL, 2011). Só que, para o autor, esse sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável fragmentou-se em várias identidades, algumas, inclusive, contraditórias ou não resolvidas, ou seja, “as 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). Com o descentramento, o deslocamento, a fragmentação das identidades modernas, a identidade tornou-se uma celebração móvel, definida historicamente, e não biologicamente. Desse modo, “um novo

sujeito”, chamado de pós-moderno, assume diferentes identidades em diferentes momentos, pois suas identificações estão sendo constantemente deslocadas (HALL, 2011).

Percebe-se que essas concepções de sujeito estão sendo trazidas pela Escola, visto que, tanto nos documentos curriculares quanto nas falas dos sujeitos, observa-se a ideia de um projeto educativo preso à racionalidade da sociedade moderna. A Escola, por meio de sua prática, operaria uma mudança em uma realidade cultural estática, promovendo, a partir dos conhecimentos oriundos da ciência como sinônimo de progresso, alunos emancipados, livres, independentes. Nessa perspectiva, desconsidera-se que hoje “vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de fascinante processo de hibridização de identidades” (SILVA, 2010, p. 7).

Os Estudos Culturais, ao discutirem que, “[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2011, p. 13), colocam em xeque essa concepção moderna de produção de sujeitos unificados, estáveis, que sob a ação da Escola se tornarão autônomos, racionais, emancipados. Rompe-se com a ideia de um sujeito indiviso, centrado, capaz de atuar junto à sua comunidade porque adquiriu uma consciência dos problemas que a realidade sociocultural apresenta e os quais ele desafia.

Na perspectiva teórica em que se inspira este trabalho, “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2012, p.108). Por isso, o processo de produção das identidades é fluído, instável, sendo reconstruído a cada nova interpelação.

Desse modo, pode-se afirmar que esse sujeito racional da pedagogia crítica, com a qual o CEFFA se identifica, como se vê nos documentos curriculares e nas falas dos sujeitos, cuja “[...] formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo” (SILVA, 2003, p. 148), não existe mais. Segundo afirmam Corazza e Silva (2003, p. 2),

O sujeito é um efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso [...]. O sujeito é o efeito de uma interpelação. O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é o efeito de um endereçamento. O sujeito é o efeito de um posicionamento. O sujeito é efeito da história. [...]. O sujeito é um efeito.

Por isso, segundo os autores, precisa-se dissolver o mito da interioridade, que está na base do sujeito cartesiano, cujas características essenciais servem de alicerce para a Escola

organizar o seu projeto pedagógico, considerado fundamental para, por intermédio do conhecimento científico transmitido, formar um sujeito racional, autônomo, emancipado. Corazza e Silva (2003, p. 3) lembram ainda que “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”. A partir dele, a Escola aposta no desenvolvimento das potencialidades do sujeito, possibilitando desenvolver sua autonomia, sua emancipação, e assim ampliando as possibilidades de intervenção social.

Neste trabalho, a partir de Hall (2016), pensa-se 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. Concebe-se que o conhecimento estruturado no currículo do CEFFA está embebido de relações sociais de poder entre os sujeitos que ali estudam e trabalham. São identidades profundamente envolvidas no processo de representação (HALL, 2011), que inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeitos (WOODWARD, 2012). Desse modo, é por meio dos significados produzidos pelas representações que os sujeitos do CEFFA vão dando sentido às suas experiências e ao que poderão tornar-se.

Nessa perspectiva, desloca-se, portanto, a ideia do sujeito como tendo uma identidade unificada, constante, como uma essência com a qual nasce e que a educação escolar ajuda a desenvolver. Ao invés disso, identidade e diferença são pensadas como produção, estando envolvidas em relação de poder, como afirmam os Estudos Culturais.

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

Adentrando-se no CEFFA a fim de compreender que identidades e diferenças a Pedagogia da Alternância tem produzido, percebe-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP), 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, foram vistos como elementos da Escola que, ao adquirirem o status de currículo, estabelecem diferenças, constroem hierarquias e produzem identidades (SILVA, 2010).

Nesses documentos acima citados e nos enunciados dos sujeitos da Escola, aparece reiteradamente a ideia de que ela tem como meta formar uma consciência crítica nos jovens, ou seja, possibilitar que construam sua identidade e seu projeto de vida de modo refletido e

consciente (PPP, 2014). O papel do CEFFA, portanto, segundo os monitores, é formar uma consciência crítica nos jovens, “bem crítica mesmo”, como diz uma monitora. Dessa forma, desde os requisitos de acesso à Escola, opera-se na tentativa de homogeneização, sinalizando que tipos de identidades são mais desejáveis, de maneira a tornar os alunos idênticos, apagando suas diferenças em nome de uma pretensa formação cidadã – uma formação de sujeitos críticos e conscientes.

Em um tempo em que os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada, mas produzidos e postos em circulação por meio de relações sociais de poder, como diz Silva (2013), o projeto pedagógico vai repercutindo de maneira 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”, expressam o mesmo que o projeto educativo fundado na Formação em Alternância e materializado nos documentos aponta. 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).

Como expressão da forma como se constituem os jovens do campo por meio da Formação em Alternância, o PPP está estruturado no sentido de produzir sujeitos “emancipados”, “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. Os jovens, então, vão sendo levados a assumir a responsabilidade de atuar junto às famílias e/ou comunidades para criar novas perspectivas, tanto de produção quanto de organização dos agricultores, tendo em vista a luta pelos seus direitos, uma vez que são tidos como cidadãos marginalizados pelas políticas públicas.

O estudo mostra que, para a formação desse cidadão consciente, pensam no CEFFA o sujeito como fundamentalmente centrado, guiado unicamente pela razão. Como identifica Silva, esse sujeito “[...] está no centro da ação social, e sua consciência é o centro de suas próprias ações” (SILVA, 2003, p. 113). Para isso, como se constatou a partir das observações, os monitores preparam suas aulas tendo como instrumentos norteadores para o que vão ensinar na sessão escolar (como é chamado o período que o aluno passa na Escola), o Plano

de Curso – onde constam os Componentes Curriculares em que se dá a proposta de integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio – e o Plano de Formação – onde se encontram os indicativos de como serão trabalhados durante o ano os instrumentos pedagógicos, que oportunizam a articulação dos dois espaços-tempo da alternância, a estadia no meio e a 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.

Como se vê, a ideia de que nós próprios projetamos nossas identidades, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os nossos, como afirma Hall (2013), está presente nas representações de textos e sujeitos da Escola. O CEFFA requer dos sujeitos da Pedagogia da Alternância que internalizem os significados com os quais lidam diariamente. A proposta pedagógica da Escola, “[...] fundamentada na Pedagogia da Alternância, busca possibilitar a construção da autonomia, do pensamento crítico, tendo como norte a ação e a reflexão [dos sujeitos] sobre o contexto em que estudam e trabalham [...]” (PPP, 2014, p. 5). Para que isso ocorra, as famílias dos alunos, responsáveis pela gestão da instituição, criaram as chamadas Normas Internas¹, que operam no sentido de controlar, regular a conduta dos alunos dentro da Escola. Assim, como dizem os monitores, os alunos aprenderão a conviver com regras, com normas, pois na sociedade, se não as respeitam, pagarão por isso.

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 de que “a Escola forma cidadãos. A Escola oferece uma formação cidadã”, como se vê nas falas dos monitores, e de que o CEFFA se propõe a “formar sujeitos conscientes, cidadãos críticos”, conforme dizem os alunos. Tal discurso já foi internalizado pelos sujeitos, embora em determinados momentos os alunos também afirmem que “a Escola gosta de punir”. Isso ocorre porque se pensa que cada sujeito tem certas características essenciais, que se modificarão 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, pois o sujeito é um efeito das práticas

¹ Também chamadas de normas disciplinares, foram criadas pela Associação Promocional da Escola para regular/controlar a convivência na Pedagogia da Alternância. Nesse documento, aprovado em assembleia, está escrito o que o aluno pode e o que não pode fazer, principalmente durante o tempo-escola, estabelecendo-se, ainda, a punição para cada “infração”.

sociais com as quais se relaciona. Os autores sugerem dissolver o mito da interioridade, afirmando que “nenhuma das pedagogias modernas – das humanistas e tradicionais às construtivistas e liberais, passando pelas críticas e emancipatórias – subsistiria sem a noção de interioridade” (CORAZZA & SILVA, 2003, p. 3).

Concebe-se, neste trabalho, que “[...] 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), a Pedagogia da Alternância vai criando significados e colocando-os em circulação, atuando no sentido de moldar, regular o processo de produção dos que estudam e trabalham e no CEFFA.

Ao analisarem-se esses documentos e os enunciados dos sujeitos, mostrando como centram esforços para produzir um sujeito que está na Escola para construir sua autonomia, sua consciência crítica como cidadão ativo, democrático, isso não significa que não existam cidadãos ou que não seja importante o sujeito constituir-se como alguém capaz do exercício da cidadania, mas que esse sujeito e cidadão, na ótica dos Estudos Culturais, são constituídos de outra forma. 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, entende-se 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 idéias de libertação, emancipação e autonomia. Não existe nenhuma pedagogia emancipatória. A promessa de autonomia re-introduz, pela porta dos fundos, a fantasia de um sujeito soberano no pleno comando de seus atos. Libertar significa restaurar uma essência que foi alienada, corrompida ou pervertida. (CORAZZA & SILVA, 2003, p. 4).

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, sendo 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).

Portanto, trata-se de pensar o CEFFA sem a pretensão de emancipação e de um único modo de ser sujeito crítico. Daí 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.

Dos requisitos de acesso ao perfil de conclusão no CEFFA: o processo de produção de identidades como mesmidades?

Como uma Escola que nasceu para escolarizar os jovens agricultores do interior do Estado, não os desvinculando do meio rural, forjando um sujeito para atuar de forma consciente na sua realidade socioprofissional (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.

Com o intuito de “ter alunos em quem valha a pena investir”, como diz uma monitora, a Escola criou os Requisitos de Acesso, conforme se vê no Item 5 do Plano de Curso. Pode ser uma tentativa de evitar que entrem na Escola alunos que não preencham o perfil que a Formação em Alternância requer. 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.

A Escola, com um perfil de conclusão igual para todos os alunos, mediante o trabalho dos monitores durante o curso, vai procurando adequar esses alunos aos seus parâmetros administrativo-pedagógicos, devido à “necessidade de formação pessoal e profissional igual para todos”, como afirma uma monitora. Parecem 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, têm identidades que são formadas culturalmente.

A Escola, que atua no sentido de tornar os alunos os mais parecidos possíveis por meio de suas práticas, parece não se dar conta da presença inexorável da diferença como aquilo que melhor narra o que é humano, como diz Skliar (2014), sendo essa diferença não um sujeito,

mas uma relação. Por isso, quando chegam à escola alunos diferentes – moradores de acampamentos ou assentamentos, filhos de pequenos fazendeiros da região, alunos negros e brancos, por exemplo –, a Escola opera para marcar a diferença, mas para excluí-la e apagá-la. Sob essa vigilância, a mesmidade da Escola proíbe a diferença (SKLIAR, 2003) daqueles que não preenchem o perfil de admissão.

Constata-se que há uma incongruência 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 identidades impostas, as quais não têm permissão para abandonar (BAUMAN, 2005), ou pelo menos não deveriam ter, os alunos, como se observa, resistem a ter suas identidades capturadas. Buscam, mediante suas práticas dentro da Escola, produzir significados que organizam e regulam suas práticas sociais, influenciam suas condutas e, conseqüentemente, como afirma Hall (2016), geram efeitos reais e práticos. Como convivem em uma 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 visibilidade, 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, vão se posicionando como sujeitos e produzindo significados sociais que lhes permitem explicar suas experiências.

Isso ocorre porque a forma como a Escola define como os alunos devem comportar-se para no final do curso terem se tornado cidadãos conscientes (PLANO DE CURSO, 2014) e a maneira como, por meio das Normas Internas, esses alunos são “controlados” em seus movimentos evidenciam uma tendência à naturalização. Os alunos sofrem os efeitos do currículo pelo qual se educam, sendo regulados, normalizados. 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.

Vê-se 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 e 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, infere-se que está havendo uma modificação na produção dos sujeitos do campo.

Como a Escola não tem dado conta de efetuar uma prática pedagógica vinculada às questões inerentes à 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; mesmo diante de novas interpelações, oriundas das novas tecnologias, por exemplo, esses sujeitos 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. Parece que esse 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 de Ji-Paraná. 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 também 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 vai forjando os sujeitos da Escola, sendo atribuída aos monitores a responsabilidade de garantir a reprodução dos idênticos, visto que, mediante 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). É possível ouvir dos

monitores que, se não formarem os alunos com uma consciência crítica para atuarem no pós-CEFFA, não adianta fazer mais nada, pois estarão perdendo tempo.

Olhando o CEFFA sob as lentes dos Estudos Culturais, pode-se inferir que, apesar de os enunciados apontarem 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, da sessão familiar (como é chamado o período em que os alunos estão com a família) e 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). Pode-se dizer que o CEFFA vem produzindo mesmidades quando, por exemplo, os alunos, ao chegarem para o processo formativo, passam a conviver com a ideia de uma escola melhor, cujo conhecimento transmitido é mais elevado, formando consciências críticas. Aceitam que as normas são normais, como dizem, e que devem obedecer-lhes por ser isso inevitável e importante para o convívio e crescimento social.

A disciplinarização na Pedagogia da Alternância: a hegemonia dos conhecimentos do tempo-escola na produção dos sujeitos?

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, como foi possível perceber nas observações, entendem que é necessário recorrer aos conteúdos listados nos livros didáticos, secundarizando os saberes oriundos das práticas sociais que forjam os agricultores.

Arroyo (2013) aponta 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 derivados das práticas sociais produzidas fora dela. Abre-se, assim, espaço para a ideia de que os conhecimentos e valores acumulados e distribuídos nos livros didáticos possuem maior legitimidade, instituindo-se 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.

Portanto, a ideia materializada nos documentos oficiais da Pedagogia da Alternância, 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. Assim, é comum ouvir os alunos dizerem que a Escola lhes oportuniza serem diferentes dos seus pais, que não tiveram chance de estudar em uma instituição como o CEEFA, que desperta uma consciência crítica no sujeito.

Como se observa a partir da fala dos alunos, eles 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 aulas, “que são para valer”, como diz uma aluna. 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”, como dizem. O currículo do CEEFA, então, aparece como “[...] o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da norma culta” (ARROYO, 2013, 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 CEEFA, 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 dos livros didáticos, vão sendo produzidos por um currículo expresso na linguagem dominante, transmitido através do código cultural dominante (SILVA, 2003). Há, assim, 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 CEEFA, têm influenciado pouco a proposta pedagógica da Escola, ou seja, ao chegarem ao CEEFA, 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. A proposta educativa vai, assim, se constituindo e constituindo os sujeitos do campo do interior de Rondônia, que, segundo um 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. Portanto, a forma como o aluno vai sendo controlado, seja pelas normas, seja pela avaliação de tudo o que faz no tempo-escola e no tempo-comunidade, promove o assujeitamento ao que se entende ser necessário à sua formação. É recorrente ouvir dos monitores que a escola pune quem não seguir as regras, conforme consta nas normas internas, discutidas e aprovadas pelos pais.

O CEFFA, desse modo, além do controle e da regulação na produção dos sujeitos, sendo uma de suas características a punição, como diz um aluno, 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, 2013, p. 143). Mesmo sob essas interpelações da pedagogia da Escola, fragmentando as identidades tanto de alunos quanto de monitores, eles vão articulando as suas identidades, produzindo outros significados por intermédio dos encontros que os constituem, seja na escola, seja na família.

Não quer dizer que não deva haver preocupação com os conhecimentos constituídos historicamente, que fazem parte da cultura escolar, para produzir sujeitos cômicos de seus direitos e deveres, como cidadãos plenos de uma sociedade que se quer democrática e progressista, como caracteriza Santomé (2013). Porém, 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, em que a carga horária tem a sua maior parte destinada ao ensino de conteúdos pobres em experiências sociais (ARROYO, 2013).

Considerando-se tal perspectiva, Hall (2013, p. 284) colabora com esta discussão:

A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte "sem valor". O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros. O que importa então não é o mero inventário descritivo - que pode ter o efeito negativo de congelar a cultura popular em um molde descritivo atemporal, mas as relações de poder que constantemente pontuam e dividem o domínio da cultura em suas categorias preferenciais e residuais.

Nesse modelo de organização curricular, em que, como em todos os outros currículos, o campo de produção de significado é contestado, disputado e conflitivo (SILVA, 2010), a representação com maior possibilidade de afetação cabe aos monitores, pois foram se constituindo como aqueles a quem cabe ou que têm a incumbência de resguardar a Pedagogia da Escola. Em meio às relações de poder que perpassam a Escola, o monitor representa e produz significados que operam construindo uma cultura com sentidos compartilhados, como afirma Hall (2016), constituindo alunos cujas identidades se querem homogêneas, apesar de se confrontarem, no contexto em que estudam, com uma multiplicidade de identidades fluídas e em permanente construção/reconstrução.

Com os Estudos Culturais, percebemos que a Pedagogia da Alternância é 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. A partir desse campo teórico, abriam-se possibilidades de ver o CEFFA como um local onde “[...] o sentido não é inerente às coisas, ao mundo. Ele é construído, produzido. É o resultado de uma prática significativa – uma prática que *produz* sentido, que *faz os objetos significarem*” (HALL, 2016, p. 46, grifos do autor), apesar das inúmeras tentativas de autoridades legitimadas, como os pais, de fortalecerem o processo de regulação/controle, materializado nas normas que elas administram.

Considerações Finais

A organização curricular fundada nos princípios da Pedagogia da Alternância, como qualquer outra, não pode ser vista como um artefato cultural desinteressado, imparcial. A análise do PPP, como um documento norteador das ações dos responsáveis pela Formação em Alternância, mostrou que ele está constituído sob a ideia de que os sujeitos a serem educados compartilham características que se assemelham, pois fazem parte de sua essência, tornando-os racionais, absolutos, tanto no autocontrole quanto no controle do mundo que os envolve. Esse sujeito à mercê das práticas da Escola, como alguém em vias de emancipar-se para uma atuação consciente junto à sua família e comunidade, portanto, capaz de assumir para si a responsabilidade de atuar na “reforma” do meio onde vive, é o centro do seu próprio pensamento, e cabe à Escola contribuir para que adquira capacidade para uma transformação social.

Nessa perspectiva, conforme a pesquisa realizada, pode-se afirmar que o CEEFA, ao trabalhar tentando padronizar os alunos com os mesmos contornos desde o perfil de admissão até a conclusão, compartilha significados que vão forjando os sujeitos de acordo com os

interesses manifestados nos documentos oficiais, que são postos a circular por meio das posições de sujeito ocupadas dentro do CEFFA. A formação de um sujeito crítico, emancipado e consciente, como objetiva a Pedagogia da Alternância, requer das famílias a produção de um rigoroso sistema de normas disciplinares, cuja responsabilidade de execução cabe aos monitores. São fechamentos em que se tenta encerrar os alunos num processo de produção de identidades acabadas, congeladas, fixando condutas. Esses sentidos, constituídos por meio dessas práticas sociais arbitrárias, movem-se em diferentes direções, produzindo sujeitos cujos aspectos identitários se cruzam e se deslocam, tornando o processo de produção das identidades incerto, variável e temporário.

Nesta pesquisa, foi frequente encontrar alunos que, mesmo vendo as normas como sufocantes e percebendo que, para ser considerado bom aluno, tem que seguir as regras determinadas pelos pais, afirmam que a Escola, pela sua qualidade, forma profissionais competentes, questionadores, qualificados. Vê-se, assim, que os mecanismos de controle vão produzindo identidades resignadas, sujeitadas, construídas por relações de poder assimétricas que as posicionam. No entanto, sendo o CEFFA um campo de significação indeterminado, produz também identidades fragmentadas, cambiantes, indecisas. Isso pode ser visto quando os alunos afirmam que uma das características da Escola é a punição, que a Escola não lhes dá chance de defesa e que a Escola se destaca por sua pedagogia de grande qualidade como um ótimo lugar para aprender. Um aluno, inclusive, afirma que formar consciência é o segundo diploma que a Escola emite, sem ser de papel.

No CEFFA, como a pesquisa mostrou, para a formação desse sujeito racional, indiviso, recorre-se aos conteúdos oriundos da ciência, em detrimento dos conhecimentos advindos das experiências sociais das famílias agricultoras. A 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”. 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, cômicos 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, buscam, principalmente na relação que estabelecem entre si, novas configurações identitárias, haja vista que tanto a identidade quanto a diferença se produzem nas relações sociais. Por isso, enaltecem a convivência entre os que estão posicionados num mesmo nível nas hierarquias estabelecidas pela Escola, afirmando

que a convivência com os colegas os prepara para a formação pessoal, para o trabalho em equipe, para o convívio social, tornando-os mais solidários.

No CEFFA, cujo papel, conforme o PPP, é tornar os alunos os mais idênticos possíveis em torno da ideia de sujeito crítico, consciente e emancipado, como se vê, há um processo de irresignação que faz com que essas identidades jovens 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. Esses alunos não ficam passivos frente às determinações familiares. Eles vão se constituindo a partir das práticas e artefatos culturais com os quais se relacionam, ressignificando-os. Afirmam, por exemplo, que as normas são sufocantes; que a relação alunos/monitores às vezes se baseia no medo, e não no respeito; que a escola parece um *semipresídido*; e que, mesmo formando sujeitos conscientes, ela não sabe lidar com a diferença.

Convive-se na Escola com a ideia de uma instituição homogênea, criada para trabalhar com um sujeito do campo essencializado, cuja identidade se constitui de forma similar. Por não perceber a diferença como legítima, a Escola opera no sentido de sua superação, trabalhando no intento de tornar todos os mesmos. Diante do caráter fluído e contingente das novas identidades, a Escola opta pelo disciplinamento, pelo controle por meio das normas. Assim, muitos alunos, como afirmam os monitores, não preenchem o perfil para o qual a Escola foi criada, mas, já que foram admitidos e fazem parte da Formação em Alternância, devem adequar-se a ela, sendo disciplinados. Por isso, é frequente deparar-se com processos de normalização, naturalização e disciplinamento, visando à produção de identidades naturalizadas e essencializadas dos sujeitos do campo, sendo essas identidades sistematicamente desestabilizadas pela diferença.

Os alunos parecem viver uma prática pedagógica ambivalente. Ao mesmo tempo em que enaltecem a Escola como a melhor que conhecem, veem-na como portadora de alguns males, principalmente em relação à punição emanada das normas internas. Portanto, no CEFFA, é possível perceber 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 fixos, assim como as relações de poder.

Ao longo de todo o trabalho, houve por parte dos sujeitos da Escola essa oscilação entre afirmar que ela, 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, e que ela é de grande qualidade, um lugar para quem quer crescer na vida, que prepara o aluno para ser um questionador, como afirmam os alunos. Esses significados que circulam pelo CEFFA forjam os sujeitos 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.

Ao finalizar-se o artigo, não se pode deixar de reiterar que, trazendo-se algumas possíveis contribuições dos Estudos Culturais para problematizar a Pedagogia da Alternância, a intenção não foi e nunca será colocar em xeque a importância de projetos educativos alternativos que buscam construir uma educação voltada para os interesses dos sujeitos aos quais se destina, como é o caso dessa pedagogia. Se houve opção por fazer a análise de um projeto alternativo utilizando-se o olhar dos Estudos Culturais é por acreditar-se que tais projetos efetivamente trazem alternativas. Porém, às vezes, porque não estão livres das tensões e influências que a sociedade moderna, alicerce da sociedade capitalista, atualmente em sua versão neoliberal, exerce sobre todos os sujeitos, precisam questionar-se constantemente, seja em suas finalidades, seja em suas metodologias, para continuarem sendo alternativos e até mesmo aumentar seu potencial alternativo. Nesse sentido, um olhar de fora, como é o olhar dos Estudos Culturais, dado que os Princípios da Pedagogia da Alternância não estão neles inspirados, talvez seja capaz de trazer alguns apontamentos que, ao serem considerados, continuem fazendo da Pedagogia da Alternância uma proposta alternativa potente para os jovens que a frequentam.

PEDAGOGY OF ALTERNATION IN RONDONIA: SOME CRITICAL NOTES FROM THE CULTURAL STUDIES PERSPECTIVE

Abstract

The aim of this paper is to present some critical notes from the Cultural Studies perspective on Pedagogy of Alternation, which was conceived in France in the 1990s and arrived in Rondonia in the late 1980s. Cultural Studies, the epistemological field chosen in this study, regards culture as a productive practice involved in power relations, including the sense of producing means to regulate conducts, actions and ways of being and thinking; therefore, identities and differences are historically and culturally produced. The interviews, observations and analyses of documents such as the Political Pedagogical Project and the Course Plan of the Family Center for Education in Alternation (CEFFA) in Ji-Paraná (RO), where this investigation was carried out, evidenced that the goal of this pedagogical practice is to produce aware, autonomous, homogenized citizen subjects. In order to achieve this goal, it privileges the so-called scientific knowledges and the internal rules created by the families to both regulate and control the practices and behaviors of the subjects that study and work there.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Cultural Studies. Critical and Autonomous Subject.

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA EN RONDÔNIA: ALGUNOS APUNTES CRÍTICOS A PARTIR DE LOS ESTUDIOS CULTURALES

Resumèn

El propósito de este artículo es mostrar algunos (des)apuntes críticos a partir de los Estudios Culturales sobre la Pedagogía de la Alternancia, que fue creada en Francia en la década de 1920 y que llegó a Rondônia a finales de la década de 1980. Los Estudios Culturales, campo epistemológico escogido para este estudio, muestran la cultura como práctica productiva envuelta en relaciones de poder, inclusive en el sentido de fabricar medios para regular las conductas, acciones y modos de ser y de pensar, siendo, por lo tanto, las identidades y las diferencias producidas histórica y culturalmente. Las entrevistas, observaciones y análisis de documentos, como el Proyecto Político Pedagógico y el Plan de Curso del Centro Familiar de Formación en Alternancia (CEFFA) de Ji-Paraná (RO), donde se dio este trabajo, mostraron que esta práctica pedagógica tiene como objetivo la producción de sujetos ciudadanos conscientes, autónomos, homogeneizados, privilegiando, para alcanzar su intento, los conocimientos llamados científicos y las normas internas creadas por las familias para regular y controlar las prácticas y comportamientos de los sujetos que allí estudian y trabajan.

Palabras-clave: Pedagogía de la Alternancia. Estudios Culturales. Sujeto Crítico y Autónomo.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. 4. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BRASIL. *Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)*. (2012). MDA leva políticas para fortalecer a agricultura familiar em Rondônia.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e educação*. Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

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, p.9-17.

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

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos Estudos Culturais*. Uma versão Latino-americana. Ed. On-line ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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).

HALL, Stuart. *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: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

_____. *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.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MCROBBIE, 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).

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo 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).

SANTOMÉ, Furjo 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, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *O currículo como fetiche*. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Tomaz Tadeu da. 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).

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.

Data de recebimento: 31/10/2017

Data de aceite: 11/12/2017

Sobre os autores:

Alberto Dias Valadão é Professor do Departamento de Ciências Humanas e Sociais - DCHS - UNIR - Campus de Ji-Paraná. Endereço Eletrônico: ad.valadao@bol.com.br

José Licínio Backes é Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista Produtividade CNPq. Endereço Eletrônico: backes@ucdb.br