

---

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil



---

Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.203-224

ISSN: 2237-0315

---

**A produção das identidades profissionais de jovens do campo pela  
pedagogia da alternância no interior de Rondônia**

*The production of professional identities of rural youth by the pedagogy of  
alternation in the countryside of Rondonia*

Alberto Dias Valadão

**Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR**

Ji-Paraná – Rondônia - Brasil

**Resumo**

O artigo objetivou analisar o processo de produção das identidades profissionais, produzidas pela Pedagogia da Alternância no espaço educativo do Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) de Ji-Paraná em Rondônia, que recebe jovens do campo de dezoito municípios do interior do Estado. O trabalho recorre ao campo teórico dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, principalmente às ideias de autores que concebem as identidades como contingentes, plurais. Como procedimento metodológico para a investigação, fez-se uso da entrevista com alunos e monitores, da observação do contexto escolar, além da análise de documentos curriculares. O estudo mostrou que a Pedagogia da Alternância, tendo em vista sua ambivalência, produz por meio de suas práticas sociais, identidades profissionais competentes, qualificadas sempre em movimento.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância. Estudos Culturais. Identidades profissionais.

**Abstract**

The present essay aimed to analyze the process of production of professional identities, developed by the Pedagogy of Alternation at the Familiar Center of Training by Alternation (known in Brazil by the Portuguese acronym CEFFA) in the city of Ji-Parana, Rondonia, which receives rural youth students from eighteen cities of Rondonia State countryside. The essay goes through the theoretical field of post-structuralist cultural studies, mainly to the ideas of authors who conceive identities as contingent, plural. As a methodological procedure for the investigation, it was chosen the use of interview with students and school monitors, observing the school context and analyzing curricular documents. In view of its ambivalence, the study showed that the Pedagogy of Alternation produces competent and qualified professional identities by means of its social practices and they are always under development.

**Keywords:** Pedagogy of Alternation. Cultural Studies. Professional Identities

## **Introdução**

No interior de Rondônia, a proposição de educação pelo poder público, para os sujeitos do campo, continua presa a uma educação rural nos moldes da pensada para o público urbano, não conseguindo perceber que há no campo uma alternância na forma de trabalhar, pois leva-se em conta as condições climáticas, a urgência ou não da preparação da terra, do plantio ou da colheita. Essa alternância, que caracteriza as atividades laborais do agricultor faz parte da cultura camponesa, regulando a conduta dos sujeitos, suas ações e experiências profissionais.

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 de quem não reside no campo 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.

Muitos agricultores 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 Alternância no estado do Espírito Santo, iniciou-se no interior de Rondônia o processo de implantação das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no final dos anos 1980.

Esse compromisso educativo político dos agricultores resultou, entre 1989 e 1992, na implantação de quatro EFAs, hoje chamadas Centros Familiares de Formação por 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 implantadas mais duas EFAs, sendo uma em São Francisco do Guaporé (2005) e outra em Jaru (2013).

Essa proposta educativa, fundada na Formação em Alternância, que tem como finalidade escolarizar os filhos de agricultores sem desvinculá-los do meio onde vivem, preparando-os para uma atuação profissional competente na propriedade familiar, aparece no cenário rural de Rondônia como uma alternativa ao modelo de organização curricular até então hegemônico, cuja referência é ver o sujeito do campo, como

alguém a ser incluído, pois suas identidades fogem do padrão tido como referência para todos.

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva compreender que perspectivas identitárias profissionais têm sido produzidas pela formação em alternância, e como os jovens forjados por práticas discursivas que os constituem e os organizam dentro do contexto escolar, concebem a proposta pedagógica em que estão inseridos, principalmente, os instrumentos pedagógicos específicos criados para promover a articulação entre o tempo-escola e o tempo-comunidade.

Para problematizar essa prática educativa, tencionando realizar um estudo não sobre os sujeitos da Pedagogia da Alternância em Rondônia, mas sobre como vão se constituindo por meio das práticas sociais com as quais se inter-relacionam, recorreu-se aos Estudos Culturais como campo teórico. Dada a grande amplitude teórica dos Estudos Culturais, elegeu-se como recorte para este estudo as relações entre identidades/diferenças e o processo de produção destas dentro do CEFFA de Ji-Paraná, com ênfase para a produção de identidades profissionais qualificadas, competentes, como prevê o Projeto Político Pedagógico do CEFFA de Ji-Paraná local de realização desta pesquisa.

Cabe dizer que não se está 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), Silva (2010, 2012), Woodward (2012), dentre outros, que transitam por esse campo teórico e concebem as identidades como contingentes, marcadas pela diferença.

Para desenvolver a argumentação sobre como a Pedagogia da Alternância tem produzido os sujeitos inseridos em sua proposta educativa, estruturou-se o artigo em três momentos distintos, que se entrecruzam. Inicia-se mostrando os Estudos Culturais como campo teórico que pensa a cultura como prática de significação, sendo assim, o sujeito constituído por práticas sociais, vistas como uma parte central do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados por determinado grupo social, e argumenta-se que as identidades são construídas histórica e culturalmente. Aponta-se, como a partir desse campo teórico, o procedimento investigativo vai sendo construído e refeito no transcurso da pesquisa de campo. No segundo momento,

discute-se como a Pedagogia da Alternância, enquanto campo cultural multifacetado opera para produzir identidades profissionais de jovens do campo. Por último, é demonstrado que a Escola, através de seus instrumentos pedagógicos específicos opera no sentido de produzir sujeitos qualificados, competentes, mesmo aqueles que não gostariam de estar ali, mas que a veem como superior às outras instituições educativas que conhecem.

### **Os Estudos Culturais como campo teórico contingente e transitório**

O campo teórico dos Estudos Culturais em sua gênese, caracteriza-se por colocar em xeque as metanarrativas da Modernidade, como o iluminismo, o idealismo e o marxismo (LYOTARD, 1988), ocorrendo o que Hall (2013, p. 143) chama de “[...] rupturas significativas, em que as velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas”. Desloca-se, portanto a crença na verdade tendo como caminho o uso da razão, desestabilizando as explicações da possibilidade do conhecimento científico a partir do sujeito guiado somente pela sua racionalidade, ou como centro de suas ações na formação da consciência.

Hall (2013, p. 145) aponta três livros, que segundo ele “[...] constituíram a cesura da qual – entre outra coisas – emergiram os Estudos Culturais”. São eles: *As utilizações da cultura* (1957) de Richard Hoggart, *Cultura e sociedade* (1958) de Raymond Williams e *A formação da classe operária inglesa* (1963) de Edward Palmer Thompson. Através dessas obras esses autores,

Quer fossem históricos ou contemporâneos em seu foco, eles próprios constituíam respostas às pressões imediatas do tempo e da sociedade em que foram escritos, ou eram focalizados ou organizados por tais respostas. Eles não apenas levaram a “cultura” a sério, como uma dimensão sem a qual as transformações históricas, passadas e presentes, simplesmente não poderiam ser pensadas de maneira adequada. Eram em si mesmos “culturais”, no sentido de *Cultura e sociedade* (HALL, 2013, p. 146, grifos do autor).

Nessa perspectiva, “algumas verdades” tidas como definitivas são colocadas “sob rasura”. Dentre essas podemos apontar as já consolidadas construções teóricas que fixam, estabelecem conceitos acabados de identidade, racismo, etnicidade, dentre outros. A partir dos Estudos Culturais a subjetividade, a significação, o sentido, a representação aparecem como reguladores, organizadores da vida social e da construção do sujeito enquanto partícipe de um grupo, de uma comunidade. Hall

(1997, p. 6) aponta que “Até os mais céticos têm se obrigado a reconhecer que os significados são subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão objetivamente presentes no mundo contemporâneo - em nossas ações, instituições, rituais e práticas”.

Como uma “intenção” de pensar a cultura os Estudos Culturais se institucionalizam a partir do Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham (CCCS) – Birmingham, Inglaterra, com Richard Hoggart em 1964, tendo como grande expoente pela sua própria condição de intelectual diaspórico Stuart Hall. Os Estudos Culturais nesse Centro rompem com a homogeneização fundada no discurso da “alta cultura” procurando dar vez aos discursos marginais, construídos a partir de uma “baixa cultura”, desprezada como constitutiva da sociedade. Colocam dessa forma, a cultura como elemento propulsor da sociedade, que aparece como uma produção em que os elementos que a compõe não são hierarquizados, mas indissociáveis e imprescindíveis para o entendimento de como são formadas as identidades e as diferenças em determinado contexto social. “Por cultura quero dizer o terreno das práticas, representações, linguagens e costumes concretos de qualquer sociedade historicamente específica” (HALL, 2013, p. 368).

Gestados, portanto a partir da chamada “virada cultural”, esse campo teórico se estrutura a partir da descoberta da discursividade, da textualidade (HALL, 2013), da negação da concepção e prática de cultura concebida como hierarquizada, contestando a busca da “redenção” pautada pela homogeneização. Por isso, a ideia de que a cultura é um elemento central para a produção do conhecimento, abarcando discursos múltiplos e numerosas histórias distintas (HALL, 2012).

Esse campo teórico permite investigar como o contexto social, como *lócus* em que os significados não podem ser fixados, sendo constantemente modificados pelos encontros culturais, vai constituindo os sujeitos na luta pela imposição de significados. A partir desse campo teórico criaram-se possibilidades de compreender como a Pedagogia da Alternância, como uma arena cultural, tem operado no sentido de produzir identidades profissionais marcadas pela diferença, pela indeterminação e pela instabilidade, como criações sociais e culturais (SILVA, 2012), dos sujeitos que cursam o Ensino Médio articulado com a Educação Profissional Técnico em Agropecuária no

CEFFAs de Ji-Paraná, que tem dentre os seus objetivos preparar profissionais qualificados para atuarem no meio onde residem. (EFA-ITAPIREMA).

Dessa forma, para pensar como a Pedagogia da Alternância tem produzido identidades profissionais que se quer qualificadas, competentes, precisava-se problematizá-la; precisava-se ver essa cultura escolar como o terreno sobre o qual a análise ia se dando; necessitava-se 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).

Operou-se neste trabalho também, 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 as identidades profissionais dos que ali estudam foi preciso cuidar 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).

Nessa perspectiva, problematizar a Pedagogia da Alternância é colocá-la sob suspeita. É entender que a mesma 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 vão se constituindo enquanto profissionais técnicos em agropecuária. 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, num jogo de negociação (BHABHA, 2007), produzindo assim, em meio a relações de poder identidades profissionais temporárias, provisórias, ambivalentes.

Nessa perspectiva, pensando que existem hoje múltiplas formas de construir um problema e de explicá-lo, e que as respostas às quais temos numa pesquisa devem ser compreendidas como provisórias e parciais (DAL’IGNA, 2012), neste trabalho, rompe-se com ideia a partir da qual as investigações devem pautar-se por enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento, conforme

Meyer (2012). Vê-se 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. 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).

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 se poderia inserir 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 se deslocou 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.

Assim foram criados alguns carreadores<sup>1</sup> para a investigação, mesmo sabendo que o campo empírico poderia levar-nos para outros carreadores não pensados. Ao descrever essa possibilidade de atuação, não se faz em busca de respostas, mas no intuito de “[...] 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).

Ao anunciar os Estudos Culturais como campo epistemológico, foram abertas determinadas possibilidades de elaborar questões e de movimentar mais livremente num ambiente múltiplice marcado pela contingência. Iniciou-se pela escolha dos sujeitos da pesquisa, optando pelos alunos que tinham maior tempo de estudo no CEFFA de Ji-Paraná, por entender que já teriam um maior conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância, fruto dos embates diários no universo cultural no qual estudam. Os alunos participantes da pesquisa foram 20, dentre os 39 que estavam em 2016 cursando a 4ª série do Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária. Optou-se por trabalhar ainda com oito dos 19 monitores que compuseram o quadro docente do CEFFAs de Ji-Paraná em 2016.

A escolha de alunos e de monitores para este trabalho, foi feita a partir do momento em que adentrou-se no espaço do CEFFA, procurando 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.

Mesmo que instáveis, os instrumentos que abriram as possibilidades de movimentar o campo social escolhido foram construídos no decorrer das descrições e interpretações, à medida que iam sendo feitas. Dessa forma, alguns carreadores foram abertos. Ao pensar na estratégia de estudo, na busca de como se produzem as identidades profissionais na Pedagogia da Alternância nos CEFFAs, elegeu-se 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, principalmente o Projeto Político-Pedagógico e dentro deste os instrumentos metodológicos da formação em alternância, com os quais alunos e monitores se inter-relacionam, como perspectivas promissoras para a discussão das provocações aqui anunciadas. 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).

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, pois “[...] 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).

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

Historicamente, a Educação do Campo foi marginalizada nas políticas públicas. As pessoas que moram no campo e outras camadas subalternizadas da população, ainda hoje são reféns de um modelo de educação hegemônico distante de suas práticas sociais, ignorando suas identidades sociais. 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<sup>ii</sup>, como justificam muitos alunos ao dizerem por que optaram pelo curso Técnico em Agropecuária. Isso tem acarretado a subalternização dos pequenos agricultores.

A Pedagogia da Alternância não é uma invenção nossa. Sua gênese não está nos coletivos populares deste país. Segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) 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 Sérignac-Péboudou” (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 22), sob a influência do Padre Granereau e de uma organização agrícola o Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR), apoiados por alguns pais de adolescentes dedicados à agricultura e atuantes em movimentos sindicais, principalmente Jean Peyrat, primeiro Presidente de uma MFR da história.

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 Familiare passou a chamar-se Scuola della Famiglia Rurale, abreviando, *scuola-famiglia* (NOSELLA, 2014). Posteriormente, em alguns países da África, principalmente no Senegal. 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.

O início da Pedagogia da Alternância no Brasil, a partir do estado do Espírito Santo, segundo Nosella (2014), deveu-se ao interesse do sacerdote jesuíta italiano

Humberto Pietrogrande. Entre 1964 e 1965, por iniciativa desse religioso, projetou-se a fundação de um movimento “italo-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.

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.

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. 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) em 1982.

A discussão sobre a possibilidade da implantação da Pedagogia da Alternância em Rondônia nasce a partir da iniciativa de lideranças eclesiais, 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) e Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Diocese de Ji-Paraná.

Como se observa, a luta pela implantação da Pedagogia da Alternância em Rondônia não pode ser vista somente sob a ótica educacional. Ao organizarem-se em torno de uma educação vista como emancipadora para os seus filhos, os agricultores

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.

Essa Pedagogia que tem como finalidades “[...] 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” (GIMONET, 2007, p. 28-29, grifos do autor), tendo como meios para isso aconteça, o sistema pedagógico da formação em alternância e a associação local (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013) requer a participação ativa das famílias no seu processo administrativo.

Em Rondônia a Pedagogia da Alternância nos primeiros anos de existência foi gerida por religiosos da Diocese de Ji-Paraná. Gradativamente os agricultores foram assumindo o movimento. Essa passagem da gestão dos líderes religiosos para os agricultores foi se consolidando a partir da participação na gestão do Conselho Administrativo de cada CEFFA e ao assumirem a Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia (AEFARO), criada em 1991 por iniciativa dos religiosos da Diocese de Ji-Paraná com a finalidade de desenvolver atividades destinadas à promoção dos pobres do campo e de suas famílias no que tange à educação.

Em meados dos anos 1990, visando dinamizar o processo gestor dos CEFFAs são criadas as Associações Promocionais, visando 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.

No processo de produção de novas identidades sociais, através da participação na formação em alternância, esses agricultores 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. Propuseram em substituição ao Ensino Fundamental, 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.

Um dos grandes desafios para colocar em prática a formação em alternância tem sido a formação dos monitores que até meados da década de 1990, era feita no Centro de Formação e Reflexão do MEPES, no Espírito Santo, 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, inclusive de Rondônia.

A partir de meados da década de 1990, a formação docente para os CEFFAs de Rondônia passou a ser feita pela Coordenação Pedagógica da AEFARO de forma regionalizada e modular, em parceria com a Equipe Pedagógica Nacional (EPN) da UNEFAB. Mas, devido o grande índice de rotatividade das equipes, principalmente pela questão financeira, a Formação em Alternância não tem sido feita como no início dos anos 1990, com alguns profissionais não tendo inclusive a iniciado. 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.

Presume-se 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.

Como a cultura apresenta-se como processos sociais, e parte da dificuldade de falar dela se deve ao fato de que se produz, circula e se consome na história social, não sendo algo que apareça sempre da mesma forma (CANCLINI, 2009), é que esse relato foi um esforço para compreender os efeitos dessa proposta educativa sobre os sujeitos, intentando compreender como os alunos têm suas identidades profissionais produzidas nesse conjunto de práticas marcadas pelas significativas interações sociais em dois tempos/espacos distintos, mas complementares, como a escola e a família.

### **A profissionalização na Pedagogia da Alternância passa pelos instrumentos pedagógicos como outra forma de marcar as identidades**

No início da investigação para este trabalho, começou-se a prestar atenção em como alunos e monitores, produzidos no discurso, expressavam suas concepções de Escola, de Pedagogia da Alternância e do que os envolviam 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 Jonas<sup>iii</sup>, *“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, produzem identidades 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 se acercou 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 na fala da aluna Violeta *“Eu vejo a EFA totalmente diferente das outras escolas, por estar a fim de ensinar, criar profissionais exemplares”*. 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.

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.

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.

Esses discursos, como maneiras de se referirem à Escola, constroem um tipo de conhecimento, constroem sujeitos e, como discursos, compartilham ideias, sentimentos, conceitos. 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, trabalhando no sentido de torná-los competentes para o processo de desenvolvimento do meio rural (PPP, EFA-ITAPIREMA, 2014).

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 visando uma qualificação técnica dos jovens (PPP, EFA-ITAPIREMA, 2014) estão relacionados com a forma como se organiza o tempo-espço 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, principalmente sobre o que e como irão atuar futuramente como técnicos em agropecuária. É recorrente encontrar alunos como Larry, John, Jonas, Leandro, Lorelayne, 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*”.

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 Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária. 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 colocar em prática os conhecimentos técnicos aprendidos na Escola. Vê-se que a Escola, mesmo intencionando preparar os jovens para uma atuação profissional qualificada na propriedade da família, como se vê no PPP (EFA-ITAPIREMA, 2014), produz em muitos sujeitos o desejo de mudar para a cidade para continuar estudando e de não permanecer no campo.

Apesar da tentativa de cerrar o significado, este flutua, ou seja, mesmo que a Escola tenha uma prática pedagógica voltada para o campo e que no PPP (EFA-ITAPIREMA, 2014) 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, e esses alunos quando interpelados afirmem receberem da Escola uma preparação qualificada para o pós-CEFFA.

Pode-se afirmar, que muito desse otimismo que se observa nos sujeitos de que “a Escola forma profissionais competentes” (João Pedro, Lorelayne, Bruno, Jonas) tem a ver com os chamados instrumentos pedagógicos (PPP, EFA-ITAPIREMA, 2014) que os constituem, permitindo que os sujeitos acionem identidades que os protegem contra os perigos de uma identidade indesejável, de “alunos de uma escola sem futuro”, como declara o aluno José.

Os teóricos da Pedagogia da Alternância como Gimonet (2007), Puig-Calvó e Gimonet (2013), Nosella (2014), apontam que os instrumentos pedagógicos são basilares para a formação do jovem do campo. Isso vem ao encontro das ideias dos monitores Carlos, Marcos e Regina, que afirmam que os instrumentos pedagógicos ajudam a preparar os alunos para uma atuação qualificada, cujo conhecimento é superior ao adquirido em outras escolas. No CEFFA de Ji-Paraná, que atende alunos de quase duas dezenas de pequenos municípios, percebe-se que os sujeitos se referem

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).

Esses Instrumentos Pedagógicos do CEFFA, vistos como fios condutores de uma pedagogia “[...] que acredita na experiência coletiva como elemento da verdadeira aprendizagem crítica e dialética [...]” (EFA-ITAPIREMA, 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 (EFA-ITAPIREMA, 2014), a Pedagogia da Alternância, que tem como um dos objetivos possibilitar a participação das famílias e comunidades no processo educativo da Escola, visando o desenvolvimento da região através de profissionais capacitados, 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 (EFA-ITAPIREMA, 2014), os principais por estarem diretamente ligados ao Plano de Estudo são: a Colocação em Comum; o Caderno da Realidade; as Visitas de Estudo; as Intervenções Externas; as Atividades de Retorno; as Visitas às Famílias; o Caderno da Alternância; o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), além dos Estágios.

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 e monitores quando questionados

sobre o que achavam dos instrumentos na formação dos técnicos em agropecuária pela Escola: “Os instrumentos da Pedagogia da Alternância nos qualifica como técnicos” (alunos: Micaelly, Demétria, Leandro e Antônio); “Sem os instrumentos pedagógicos a escola não formaria os profissionais capacitados como formamos” (monitores: Nivaldo e Carlos).

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.

Pode-se então afirmar, que o sentido dessa Pedagogia para os sujeitos e como opera na formação profissional dos mesmos 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, produzindo, como afirmam profissionais qualificados, competentes para o pós-CEFFA.

### **Considerações finais**

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. São identidades que vão sendo forjadas a partir das práticas e dos artefatos sociais de uma instituição, cujas pluralidades discursivas vão urdindo novas posições de sujeito, ressignificando a organização dos tempos formativos na produção de um técnico em agropecuária para uma atuação qualificada.

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 preparados como técnicos competentes, qualificados.

Como se depreende a partir do que foi descrito, a Escola 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; que contribui com a formação pessoal e profissional; forma técnicos competentes; profissionais éticos. 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.

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 na formação de profissionais técnicos em agropecuária.

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 para um futuro promissor.

Como a identidade é relacional, os sujeitos vão dando sentido ao que são e ao que poderão tornar-se a partir do contexto do CEFFA, atribuindo novos sentidos, resignificando suas experiências, de acordo com o que a Escola e a família esperam. Ou seja, constitui-se a partir de uma Escola que os prepara para a formação pessoal, para a convivência grupal, para o trabalho em equipe, para a vida em sociedade, para o exercício profissional de forma competente, como afirmam.

Por ser as identidades contingente, plurais podendo ser acionadas de diferentes formas, o CEFFA, como um campo de produção indeterminado de significados, tem como foi visto ao longo do trabalho 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.

### Referências

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. 4. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Trad. Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- 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.
- 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).
- EFA-ITAPIREMA. **Projeto Político Pedagógico**. Ji-Paraná, RO, 2014.
- 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).

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Col. AIDEFA).

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: [www.ufrgs.br/neccso/word/texto\\_stuart\\_centralidadecultura.doc](http://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.

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).

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).

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. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014. (Coleção Educação do Campo. Diálogos Interculturais).

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).

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.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo**. Alternância ou Alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

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.

\_\_\_\_\_. 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.

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.

## Notas

<sup>i</sup> Os agricultores do interior de Rondônia 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, usa-se 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 profissionais nos CEFFAs como um caminho construído em processo.

<sup>ii</sup> Segundo dados do IBGE (2014), a população rural de Rondônia em 2018 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.

<sup>iii</sup> Diante da necessidade de assegurar a confidencialidade e a privacidade dos participantes, foi pedido a cada sujeito da pesquisa que escolhesse o pseudônimo pelo qual gostaria de ser chamado e reconhecido neste trabalho.

## Sobre o Autor

### Alberto Dias Valadão

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (1995), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (2011) e doutorado em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (2018). Foi diretor, coordenador pedagógico e monitor/professor do Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA) de Ji-Paraná (1995-2007). Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação (GPEPE) (UNIR). Coordena a Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Movimentos Sociais. Participa do processo de formação continuada dos professores/monitores dos CEFFAs ligados à Associação Estadual das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (AEFARO). E-mail: [albertoelaine10@gmail.com](mailto:albertoelaine10@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5969-935X>

Recebido em: 19/11/2018

Aceito para publicação em: 04/01/2019