

**A Pedagogia da Alternância do CEFFA de Ji-Paraná Frente à Covid-19:
“A pandemia deu um nó no tempo-escola”**

The Pedagogy of Alternation of CEFFA of Ji-Paraná in front of Covid-19:
“The pandemic has knotted school time”

Alberto Dias Valadão¹

Resumo: Diante da declaração, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no início de março de 2020, da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), os sistemas educativos se viram diante da necessidade de reorganizar seus projetos de ensino, suas práticas didático-pedagógicas. Se pensar um novo formato educativo para os sujeitos urbanos já era complexo, imagine isso, numa modalidade educativa do campo que adota o regime de internato? O presente trabalho objetivou analisar os impactos provocados pela pandemia na Pedagogia da Alternância do Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) de Ji-Paraná, interior de Rondônia, e como isso afetou as perspectivas identitárias dos sujeitos que ali estudam e trabalham. Recorre para isso, aos Estudos Culturais como campo teórico que concebe a escola como uma arena cultural multifacetada e pensa as identidades como relacionais, formadas historicamente. A partir da entrevista estruturada com os monitores (professores) e da Nota Técnica da Associação Estadual das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (AEFARO) foi discutido como a Pedagogia da Alternância tem planejado e implementado estratégias de perpetuidade da educação do tempo-escola durante a pandemia. O estudo mostra que o CEFFA, recorreu às atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes, com ênfase para a realização dos estágios de forma remota, robustecendo as atividades de pesquisas e experiências no tempo-comunidade.

Palavras-chaves: Pedagogia da Alternância; Estudos Culturais; Covid-19.

Abstract: In view of the declaration by the World Health Organization (WHO) in early March 2020 of the pandemic of the new coronavirus (SARS-CoV-2), educational systems were faced with the need to reorganize their teaching projects, their didactic-pedagogical practices. If thinking about a new educational format for urban subjects was already complex, imagine that, in an educational modality in the countryside that adopts the boarding school regime? The present study aimed to analyze the impacts caused by the pandemic in the Pedagogy of Alternation at the Family Center for Alternating Education (CEFFA) of Ji-Paraná, in the interior of Rondônia, and how it affected the identities of the subjects who study and work there. For that, it uses Cultural Studies as a theoretical field that conceives the school as a multifaceted cultural arena and thinks of identities as relational, historically formed. Based on the structured interview with the monitors (teachers) and the Technical Note of the State Association of the Families of Agricultural Schools of Rondônia (AEFARO), it was discussed how Pedagogy of Alternation has planned and implemented strategies for the perpetuity of school-time education during the pandemic. The study shows that CEFFA used non-classroom teaching activities to be developed with students, with an emphasis on conducting internships remotely, strengthening research and experience activities in community time.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Cultural Studies. Covid-19.

¹ Professor Adjunto da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR - Campus de Ji-Paraná - Departamento Acadêmico em Ciências Humanas e Sociais - DACHS. Graduação em Pedagogia, Mestrado em Psicologia, Doutorado em Psicologia.

Introdução

Havia pouco mais de um mês de aulas em 2020 quando algo inabitual ocorreu. Os mais de 200 alunos da Escola Família Agrícola (EFA) Itapirema, de Ji-Paraná, hoje denominada também de CEFFA² de Ji-Paraná, matriculados no Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Agroecologia são “convidados” a ficarem em casa. Não em função do tempo-comunidade, imprescindível para o processo educativo fundado na Pedagogia da Alternância, mas devido ao irrompimento de um vírus que assolou o mundo, acarretando malignidades à saúde, à economia, à educação, dentre outros.

A princípio, a direção da Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema, de Ji-Paraná (APEFAIJIP), responsável pela gestão da Escola, e os monitores³ lidaram com a situação como algo passageiro, um incômodo sem grandes proporções, que não provocaria interrupções longas nas sessões escolares. Mas, o novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que surgiu em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan na China, agiria de forma implacável, matando em todo o mundo, até o dia 11 de dezembro de 2020, 1.576.516 pessoas⁴. Três dias depois, o Brasil atingiu a triste marca de 181.123 mortes⁵, ocupando o posto de 2º colocado no mundo, atrás somente dos Estados Unidos da América, que já ultrapassou as 300.000 mortes. Em Rondônia, com uma população estimada, segundo o IBGE Cidades (2020), em 1.796.460 pessoas, até o dia 13 de dezembro de 2020, já havia morrido 1.642 pessoas, com 85.854 casos confirmados⁶.

Diante desse quadro tétrico, os sistemas de ensino precisaram redimensionar o espaço-tempo formativo, de forma remota, online, a partir do uso de mediação tecnológica, instruídos, principalmente, pelo Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Dentre outras determinações legais, visando não paralisar as atividades educativas no país, o Parecer CNE/CP n.º 11, de 07 de julho de 2020, promoveu as “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”, a partir do reconhecimento de que, no caso brasileiro, a pandemia surgiu em meio a uma crise de aprendizagem, que poderá ampliar, com certeza, ainda mais as desigualdades existentes.

Essa disparidade, que já é grande, entre escolas dos centros das cidades e escolas periféricas, se acentua na zona rural do interior de Rondônia, onde se propõe aos agricultores uma escola com as mesmas características curriculares da escola urbana, não obstante, as características culturais, econômicas e sociais em nada se assemelham. Apesar de não ser objeto de discussão neste trabalho, a Educação do Campo em Rondônia, é importante frisar que, como não há prática curricular imparcial, através dessa imposição pedagógica, as identidades dos sujeitos do campo vão sendo forjadas, praticamente impostas, regulando as condutas, sem que sejam abertas outras possibilidades de significação, outras práticas produtivas, outras práticas políticas.

2 Na década de 2000, as EFAs, as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs), que adotam a Pedagogia da Alternância no Brasil, mas diferem em alguns dispositivos técnico-pedagógicos, se uniram em torno do chamado Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

3 Os monitores da Pedagogia da Alternância ministram aulas como professores, mas acompanham os alunos durante a estadia na escola; visitam as famílias dos alunos quando estes estão na sessão familiar; orientam os projetos de estágio; e ainda se responsabilizam, junto com os agricultores, pela gestão do movimento.

4 Folha Informativa – Escritório da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e da Organização Mundial de Saúde (OMS) no Brasil. <https://www.paho.org/pt/covid19>.

5 Dados da Organização Mundial de Saúde. Painel WHO Coronavirus Disease (COVID-19). <https://covid19.who.int/table>.

6 Edição 268 do Boletim Diário sobre o Coronavírus em Rondônia, da Agência Estadual de Vigilância em Saúde de Rondônia (AGEVISA). <http://www.rondonia.ro.gov.br/educacao-268-boletim-diario-sobre-coronavirus-em-rondonia/>.

A Pedagogia da Alternância, que nasceu como uma reação dos agricultores e líderes comunitários a essa educação homogeneizadora, tem como intuito propiciar, aos agricultores, educação e formação centradas na vida, na realidade cotidiana - familiar, social, profissional - vivida pelos jovens em contato com os adultos (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010). Foi criada, portanto, com o propósito de dar uma resposta à angustiante situação de histórica marginalização do agricultor nas políticas públicas, visto que as pessoas que moram no campo e outras camadas subalternizadas da população, historicamente “[...] são esmagadas enquanto pensantes, enquanto sujeitos de conhecimentos e de cultura. Não lhes é permitido pensar; são lhes negados tempos e espaços” (ARROYO, 2011, p. 185). Com o advento da pandemia, esse quadro tomou proporções ainda mais inquietantes, haja vista, que nem em situação de “normalidade” as pedagogias pensadas para o campo deixam de produzir inexistentes (ARROYO, 2014).

Este trabalho, a partir do campo teórico dos Estudos Culturais que dá centralidade à cultura como produção (HALL, 2013) e a pensa como um campo de luta que governa, regula as condutas dos sujeitos, suas ações e práticas sociais (HALL, 1997) e concebe as identidades como descentradas, fragmentadas, sujeitas a novas interpelações culturais, sempre produzida em relação a outra (WOODWARD, 2012), objetivou analisar os impactos provocados pela pandemia do novo coronavírus na Pedagogia da Alternância do CEFFA de Ji-Paraná, que atende, hoje, mais de 200 jovens (rapazes e moças) do centro do Estado de Rondônia, residentes em torno de 18 municípios.

Mesmo ciente de que, para os 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, sendo os sujeitos, que ali estudam e trabalham, efeitos de práticas discursivas que os constituem e os organizam dentro do contexto escolar. De acordo com as posições de sujeito ocupadas, recorreu-se à entrevista estruturada com os monitores da instituição e à Nota Técnica da AEFARO, que estabeleceu as orientações para o encerramento do ano de 2020 e para os estágios.

Para desenvolver a discussão, o artigo está estruturado em três momentos em que os seus elementos constitutivos se entrecruzam: Inicia-se mostrando brevemente os Estudos Culturais, como campo teórico que concebe a cultura como uma prática de significação, argumentando que as identidades são construídas histórica e culturalmente. No segundo momento, discute-se, também de forma sintetizada, a Pedagogia da Alternância como uma nova modalidade de Educação do Campo que chegou a Rondônia no final da década de 1980, com a finalidade de formação dos jovens e sua família a partir da adoção do tempo-escola e do tempo-comunidade tidos como indissociáveis. Por último, traz-se a síntese dos resultados, a partir dos Estudos Culturais e do trabalho de Santos (2020), na qual a pandemia, de maneira cruel, revelou como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências; a problemática dos efeitos da pandemia no CEFFA de Ji-Paraná, cujas práticas forjaram novas identidades diante da adoção do ensino remoto, mesmo diante das tribulações tanto para alunos como para monitores.

Os Estudos Culturais: as identidades como produção

No seu começo, os Estudos Culturais colocaram sob suspeita a teoria cultural da Inglaterra do século XX, ao pôr em xeque o conceito de cultura ligado à erudição, à “alta” tradição literária e artística. Além de recusar a concepção e prática de cultura concebida como hierarquizada, discordou da busca da “redenção”

pautada pela homogeneização, mas defendeu que a cultura é “[...] o terreno das práticas, representações, linguagens e costumes concretos de qualquer sociedade historicamente específica” (HALL, 2013, p. 368).

Três livros, segundo Hall (2013, p. 145), “[...] constituíram a cesura da qual - entre outras 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. Mas, segundo Sovik (2013, p. 9), “[...] foi Stuart Hall quem assumiu os Estudos Culturais como projeto institucional na Open University, e continuou, periodicamente, a se pronunciar sobre os rumos de algo que se tornou um movimento acadêmico-intelectual internacional”, apesar de Hall, segundo Sovik, recuar diante da autoridade que lhe é atribuída. E ainda, “quando colocado na posição de grande mestre e exaltado por aquilo que escreveu, Hall desconversa, pois, mais importante do que criar discípulos é alimentar o debate sobre a temática” (SOVIK, 2013, p. 10).

Os Estudos Culturais, ao manter questões políticas e teóricas numa tensão não resolvida e permanente (HALL, 2013), colocam “algumas verdades”, tidas como definitivas, sob desconfiança, se afirmando como campo teórico marcado por grandes tensões sociais, econômicas e culturais, sendo construído por metodologias e posicionamentos teóricos diferentes, em contenção uns com os outros (Hall, 2016), o que permite que essas questões (políticas e teóricas) se irrite, se perturbem e se incomodem reciprocamente, sem se prender numa clausura teórica final (HALL, 2013).

Sobre os Estudos Culturais, afirma-se ainda, ao colocar em “dúvida” as metanarrativas da Modernidade, como o iluminismo, o idealismo e o marxismo, como propõe Lyotard (1988), ao entender que essas teorias deixavam à margem outras possibilidades de explicação e entendimento dos novos problemas contemporâneos, principalmente, os advindos do capitalismo liberal, dos novos movimentos migratórios, das novas tecnologias da informação, os Estudos Culturais constituídos a partir de um conjunto heteróclito de temas e teorias (CARVALHO, 2017), rompem com o modelo historicamente constituído de pensar a cultura, cujo conceito estava circunscrito a uma visão elitista, segregacionista e passa a concebê-la como “[...] a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas, aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 29).

Ao encorajar a violação das fronteiras disciplinares, a partir da ideia de que “os processos culturais não correspondem aos contornos do conhecimento acadêmico na forma como ele existe [...]” (JOHNSON, 2010, p. 22), os Estudos Culturais “[...] constituem um dos pontos de tensão e mudança nas fronteiras da vida intelectual e acadêmica, levando a novas questões, novos modelos e novas formas de estudo, testando as linhas tênues entre o rigor intelectual e a relevância social” (HALL, 2005, p. 2), o que permite “[...] investigar de forma intensiva os significados da experiência humana, na medida em que eles se efetivam na linguagem e em outras práticas de significação” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 197).

Nessa perspectiva, concebe-se a cultura como prática de significação e não mais vislumbra-a como uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2016). “A abordagem dos Estudos Culturais estimula o exercício de lidar conceitualmente com as confluências, complementaridades, indiferenças, contradições, intolerâncias, rejeições e mesmo incompatibilidade entre os diferentes identitários” (CARVALHO, 2017, p. 167). Dessa forma, contribui para uma mudança de compreensão das identidades e diferenças, que deixam de ser vistas como definidas biologicamente, e passam a ser entendidas como construções históricas, sociais e culturais, portanto, fugidias, cambiantes, modificáveis. Isso vem ao encontro das ideias de Moresco e Ribeiro (2015, p. 168), para quem “[...] a identidade é formada por

diversas representações e significações híbridas, como um processo enunciativo resultante de várias vozes e histórias ressonantes”.

Recorreu-se aos Estudos Culturais para analisar como a pandemia tem impactado a Pedagogia da Alternância no CEFFA de Ji-Paraná e as perspectivas identitárias dos sujeitos que ali estudam e trabalham. Tendo em vista que as concepções de cultura, de identidades e de diferenças, para esse campo teórico, não são predeterminadas, mas históricas, cujos sentidos são instáveis, resultado de formações históricas específicas (HALL, 2013) e sua metodologia, diante das práticas sociais múltiplas e conflitantes vai sendo construída em processo, ignorando os pontos de chegada; entende-se que

a identidade ocupa um espaço significativo nas pesquisas sociais, formada por diversas representações e significações híbridas, movida pelo sentimento de pertença e de diferença, como um processo enunciativo proveniente de várias vozes e histórias ressonantes (MORESCO; RIBEIRO, 2015, p. 180).

Ante o exposto, a análise de como a Escola, tal como uma arena cultural, diante da incerteza de encerramento do ano letivo de 2020, reagiu frente às restrições sanitárias e recorreu às tecnologias digitais visando dar conta dos objetivos de aprendizagem previstos na sua proposição curricular, nos permite afirmar, já antecipando, parafraseando Hall (2013), que a pandemia produz no CEFFA novos tipos de sujeitos.

A Pedagogia da Alternância: o protagonismo dos sujeitos do campo

O modelo de instituição escolar e de pedagogia que inspira os CEFFAs de Rondônia, teve sua origem na França, a partir das ideias e do trabalho do Pe. Abbe Granereau. Depois de múltiplas discussões com camponeses, dirigentes sindicais, pequenos empresários ligados ao campo, dentre outros, Granereau, abriu, em 21 de novembro de 1935, a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) na casa paroquial de Sérignac-Péboudou, Província de Lot-et-Garone, com quatro jovens alunos, chamando-os de aprendizes agrícolas.

Na principal obra sobre a Pedagogia da Alternância até hoje, intitulada “O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância”, que é, segundo Nosella⁷, o documento testemunhal do espírito e dos acontecimentos dos anos iniciais de uma longa, rica e complexa história do movimento em favor de um novo sistema escolar, Granereau (2020), mostra de onde retirou as bases para uma escola fundada na Formação em Alternância.

Das escolas primárias, peguei as bases do ensino geral, necessárias apesar do C.E.P.⁸ Dos colégios e do ensino médio, peguei o internato, muito útil para a formação integral dos alunos. Mas não queria um internato muito longo, para evitar inconvenientes para os adolescentes. Preferia períodos mais curtos, renovados. Disso resultou o princípio da alternância, fundamento indispensável da escola do mundo camponês. Das escolas de agricultura, peguei a alternância do trabalho intelectual com o trabalho manual, pois a instrução, mesmo que de ordem geral, não se faz, para os camponeses, somente nos livros, faz-se muito mais em contato direto com o *grande livro da natureza* (GRANEREAU, 2020, p. 65, grifos do autor).

7 O *Le livre de Lauzun - Une histoire des premières Maisons familiales rurales*, foi publicado pela primeira vez em Paris, pela Editora Gerbert à Aurillac, em 1969. Na publicação no Brasil, em 2020, pelas Edições UFC, Paolo Nosella, um dos revisores técnicos, dirige *Ao Leitor* numa espécie de Introdução à Obra, apresentando o trabalho de Granereau.

8 Certificado de Estudos Primários (Certificat d'Études Primaires).

A partir da ideia de que, é do próprio meio rural que deve emergir a obra de vida que o transformará (GRANEREAU, 2020), foi idealizado um tipo de ensino para os jovens daquela região rural da França, que permitia a alternância na família e na paróquia, a fim de conciliar o trabalho agrícola com o estudo. Criava-se uma nova fórmula pedagógica, em que, pela primeira vez, havia uma estreita colaboração família-escola (GRANEREAU, 2020). Na recém-adquirida casa, que chamaram de “*maison familiale*”, os alunos ficavam uma semana no seu interior e duas ou três realizando trabalhos práticos na propriedade familiar, dando início a uma experiência que rapidamente se espalhou pelo mundo, chegando no Brasil, em Olivânia, sul do Espírito Santo, no final dos anos 1960, a partir dos trabalhos do padre jesuíta italiano Humberto Pietro Grande. A partir dessa iniciativa, os jovens do campo de várias regiões brasileiras são confrontados por novas multiplicidades de identidades possíveis (HALL, 2012), com possibilidades de fuga do padrão homogeneizador da escola rural pensada a partir dos referenciais urbanos.

Em Rondônia, esse modelo de educação do campo, chamado em todo o mundo de Pedagogia da Alternância, que segundo Gimonet (2007, p. 122) “[...] pretende viver e gerir a complexidade como espaço educativo, canteiro de formação e de desenvolvimento, fonte de saberes e de conhecimentos”, surgiu no final da década de 1980, com a construção da primeira EFA na zona rural do município de Cacoal. Hoje, são sete CEFFAs que ministram Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária, com exceção de Vale do Paraíso que trabalha, ainda hoje, com Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A implantação dessa proposta educativa na zona rural do interior de Rondônia, deu-se a partir da ação dos coletivos populares ligados à Igreja Católica e de religiosos da Diocese de Ji-Paraná, num trabalho pastoral conduzido pelo bispo Dom Antônio Possamai.

Em seus primeiros anos de existência, os CEFFAs do estado foram geridos 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. Foi assim atribuída 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. Em Ji-Paraná, foi criada pelos partícipes da Escola, a Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná (APEFJAIJIP). Vinculadas à AEFARO, as associações recém-criadas 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.

O CEFFA de Ji-Paraná, em fevereiro de 2021, completará 30 anos de trabalho junto aos jovens (rapazes e moças) do campo, do interior de Rondônia, que o procuram. Como “a Pedagogia da Alternância representa um caminhar permanente entre a vida e a escola, sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 29), sua proposta formativa requer a interlocução entre o tempo-escola e o tempo-comunidade de forma articulada a partir de instrumentos pedagógicos, como o Plano de Estudo, a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade, o Caderno da Alternância, as Visitas às Famílias, as Viagens de Estudo, as Intervenções

Externas, dentre outros⁹. Para que ocorra o encadeamento dos espaços-tempo educativos, o aluno passa duas semanas na escola (sessão escolar) e duas semanas na família (sessão familiar). São 10 sessões em cada espaço-tempo. Observa-se que, mesmo diante das dificuldades, a Escola não abre mão das finalidades para as quais foi criada: “[...] 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. 38, grifos do autor).

Dentre os envolvidos com esse projeto educativo, alunos e monitores são os que têm atuação mais visível, desta forma, esses foram os escolhidos para participar deste estudo. Com o desafio de desenvolver atividades pedagógicas presenciais - agora não presenciais -, cabe aos monitores implantar o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação nesse processo educativo.

Como as lógicas culturais, embutidas nas perguntas do entrevistador e nas respostas dos entrevistados “[...] estão embebidas nos discursos de seu tempo, da sua situação de vida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros do grupo” (SILVEIRA, 2002, p. 130), é que se fez a opção pela entrevista estruturada, mesmo sabendo da redução da flexibilidade e da fluidez das respostas. Analisou ainda, a Nota Técnica n.º 001/2020 AEFARO, em que se estabeleceram as orientações para o encerramento do ano vigente e para estágios de forma remota e presencial nos CEFFAs em tempo de pandemia, excepcionalmente para 2020.

No próximo tópico, recorre-se ao campo epistemológico dos Estudos Culturais que, como afirmam Nelson, Treichler e Grossberg (2013, p. 17) “[...] têm tentado se conectar a problemas sociais e políticos reais” (p. 17), principalmente Hall (2012) para quem as identidades não são nunca unificadas, estando em constante processo de transformação, e às ideias de Santos (2020), para quem as pandemias são menos discriminatórias que outras violências cometidas em nossa sociedade, para problematizar como o CEFFA de Ji-Paraná se mobilizou frente à necessidade do ensino remoto para alunos que vivem muitos deles nos confins das rodovias vicinais¹⁰.

Repercussões da pandemia no CEFFA de Ji-Paraná: a afetação da produção identitária

Mesmo pensando com Santos (2020), que a pandemia confere à realidade uma liberdade caótica, e que qualquer tentativa de aprisioná-la analiticamente está condenada ao fracasso, envidaram-se esforços no sentido de analisar como a pandemia tem impactado as atividades educativas fundadas na Pedagogia da Alternância do CEFFA de Ji-Paraná e as implicações no processo de produção das identidades docentes e discentes. Por provocar mudanças acentuadas na vida de pais, crianças e jovens, requerendo ao educar novas perspectivas legais, teóricas e práticas é que teorizar ou escrever sobre a pandemia é pôr as nossas categorias e a nossa linguagem à beira do abismo (SANTOS, 2020).

Esse flagelo que assolou o mundo criou um cenário de instabilidade e medo em todos os povos, atingindo ricos, pobres, cidadãos e camponeses. Mesmo distantes das cidades, os agricultores não ficaram imunes a esse fenômeno. A Covid-19, já chegou às pequenas comunidades rurais provocando óbitos.

9 Mesmo sabendo da importância desses instrumentos para a prática educativa do CEFFA, visto que permitem a conexão entre a escola, a família e a comunidade, não os conceituaremos, dado o espaço exíguo deste trabalho.

10 Para o Ministério do Transporte, por meio da Coordenação do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT) (2007), rodovias vicinais são vias de acesso a pequenas vilas, fazendas e sítios.

Portanto, a ideia de que Covid-19 é “*doença de cidade grande*” cria obstáculos a mudanças de comportamento e prevenção das chamadas populações do campo (FLOSS et. al., 2020). Daí a necessidade imperiosa de medidas que contenham o avanço do vírus, de forma premente nas escolas, onde as interações sociais são múltiplas e contribuem de forma ímpar para a produção de outros sentidos, que figuram os sujeitos e produzem identidades contingentes, efêmeras, causais, provocando o que Hall (2012) chama de “crise de identidade”.

Esse deslocamento, descentrando os sujeitos do mundo social, cultural e de si mesmos (HALL, 2012) é mais colossal hoje do que em qualquer outra época. Não há como esquivar-nos, estamos vivendo um momento que rompe com o padrão de normalidade com o qual estávamos habituados, apesar da inevitabilidade desse e de outros fenômenos que poderão ocorrer, devido à forma insana e irresponsável que lidamos com o meio ambiente.

As pandemias, tal como as manifestações da crise ecológica, são a punição que sofremos por tal violação. Não se trata de vingança da Natureza. Trata-se de pura auto-defesa. O planeta tem de se defender para garantir a sua vida. A vida humana é uma ínfima parte (0,01%) da vida planetária a defender. (SANTOS, 2020, n.p.).

Como nos últimos quarenta anos, segundo Santos (2020), vivemos em quarentenas: política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio, produtor de discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir, afirmar que estamos vivendo uma crise social em função da pandemia não é verdade. Isso porque, “a atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade” (SANTOS, 2020, n.p.), pois desde que o neoliberalismo foi se impondo como versão dominante do capitalismo, sujeitando tudo e todos à questão financeira, o mundo tem estado em crise perene. Isso tem servido de justificativa para não se criar políticas sociais direcionadas às áreas da educação, saúde e meio ambiente, principalmente.

Aqueles que vivem em pobreza extrema, cuja opção está entre morrer do vírus ou morrer de fome (SANTOS, 2020), não têm podido contar com políticas governamentais brasileiras que venham ao encontro de suas reais necessidades. Isso ocorre com o trabalhador do campo, praticante da agricultura familiar, que tem sido relegado a planos secundários, pois o seu trabalho não impacta o mercado e pouco tem contribuído para a economia. Um grande percentual migra para as cidades na esperança de uma vida mais digna. Como não possuem qualificação, muitos habitam a cidade “[...] sem direito à cidade, já que, vivendo em espaços desurbanizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade” (SANTOS, 2020, n.p.).

Os Estados, como se tem visto pelos telejornais hodiernamente, diante dos números crescentes de casos positivados e de mortes pela Covid-19, não têm conseguido responder aos apelos da Organização Mundial de Saúde (OMS), adotando medidas eficazes contra o alastramento do coronavírus, abatendo dessa forma, uma crise sem precedentes sobre os mais carentes. Isso é particularmente grave. Nos países governados pelas chamadas extrema-direita como o Brasil, cujos governantes têm colocado os interesses pessoais e partidários acima da própria vida da população, ficando assim os empobrecidos, como diz Arroyo (2014), jogados nas periferias da condição humana.

Essa política pautada no discurso econômico, na troca constante de ministros rareando as estratégias de combate a pandemia, na subnotificação dos números, no investimento ínfimo destinado ao combate da Covid-19, na responsabilização de estados e municípios pelas políticas de contenção do vírus, no desdenho à ciência, aumenta o sofrimento coletivo, produz identidades sofredoras destinadas ao extermínio. Isso

vem ao encontro das ideias de Santos (2020) para quem, diante da crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que outros na luta contra a pandemia.

Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão responsabilizados. Deram a entender que uma dose de darwinismo social seria benéfica: a eliminação de parte das populações que já não interessam à economia, nem como trabalhadores nem como consumidores, ou seja, populações descartáveis como se a economia pudesse prosperar sobre uma pilha de cadáveres ou de corpos desprovidos de qualquer rendimento (SANTOS, 2020, n.p.).

Portanto, para os grupos políticos que fraudam o jogo democrático em função do desapareço pela vida dos mais pobres, ocupando na sociedade posições privilegiadas nas relações de poder estabelecidas, a crise não pode ser extinta. Os objetivos, de não se querer a sua resolução, são basicamente dois: “[...] legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica” (SANTOS, 2020, n.p.). Com isso, a COVID-19, vem apenas acentuar uma situação de crise em que todos os humanos estão sob sua égide, mas com consequências drásticas para os mais pobres, principalmente os mais velhos, num processo brutal de aniquilamentos. São identidades, até então, concebidas como estabelecidas e estáveis, mas que agora estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera (HALL, 2013).

Dentre os que estão reféns da incapacidade política de serem percebidos como sujeitos de direito, e não têm os seus direitos sociais e coletivos outorgados estão os agricultores e seus filhos. São sujeitos da Educação do Campo, que tiveram, para um processo de escolarização mais apropriado ao contexto em que vivem, de produzir a própria escola, fundada na Pedagogia da Alternância. Essa invisibilidade se acentua com a polarização em torno da pandemia, que os obnubila. Mas isso não os imobiliza. Diante do cenário apresentado, a Associação Promocional gestora do CEFFA de Ji-Paraná reagiu. Coube aos monitores, o desafio de levar adiante o processo de escolarização dos alunos, num processo nunca antes experimentado. O monitor Matheus¹¹ afirma: “A *pandemia deu um nó no tempo-escola. Não houve mais a alternância, vários instrumentos da Pedagogia da Alternância tiveram que sofrer adequações: a tutoria passou a ser via WhatsApp; o plano de estudo, virtual e com novas temáticas adaptadas a realidade da pandemia; o caderno da Realidade está em construção, porém sem acompanhamento do tutor. A vivência e a convivência do internato fazem muita falta na formação integral do Jovem. As visitas às famílias não foram realizadas*”.

Houve, com isso, novas ações educativas, mergulhadas num embate por significação, contribuindo para regular as identidades dos alunos. Diante das atividades não presenciais, das novas situações de ensino, foram exigidas novas práticas e novas identidades a serem formadas, inclusive as identidades de ex-alunos do CEFFA. “*Houve aumento do número de desistências como nunca na escola. Muitos alunos, desmotivados por não estarem acompanhando e efetivando as atividades propostas, evadiram*”, afirma a monitora Helena. De acordo com as ideias de Hall (2011), para quem,

[...] 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).

Distante do CEFFA, os alunos são reféns de novas interpelações culturais, atravessando-os, num movimento instável marcado por rupturas e fragmentações, mas cujas práticas, em função da pandemia,

11 Dos 12 monitores do CEFFA de Ji-Paraná, seis participaram da entrevista. Diante da necessidade de assegurar a privacidade dos participantes, foi pedido a cada um que escolhesse o pseudônimo pelo qual gostaria de ser reconhecido neste trabalho.

os constituem agora, até mesmo como ex-alunos. “*Já perdemos muitos alunos, principalmente aqueles que moram mais distantes. E tem os mais pobres que não têm muitos recursos para adquirir computador, celular...*” (Letícia). As ideias de Cuche (2002), Moresco e Ribeiro (2015) nos ajudam a entender o que vem ocorrendo.

[...] a identidade é, ao mesmo tempo, uma estratégia de inclusão e um mecanismo de exclusão: ela situa o indivíduo em um grupo social (no qual o sujeito se assemelha e/ou se identifica) e o distingue dos demais grupos (no qual o sujeito é diferente ou não possui determinada característica), (MORESCO; RIBEIRO, 2015, p. 173).

Diante do afastamento dos alunos, a escola, mas principalmente os monitores, têm reagido. Procuram contatar com as famílias, sem a necessidade de as mesmas virem à escola, como afirma o monitor Heitor: “*Com as famílias, a escola tem buscado a comunicação através de grupo específico para pais e/ou responsáveis via WhatsApp; feito reuniões on-line sempre que necessário; ligado para as famílias para dialogar sobre a situação dos filhos, principalmente, os que não têm participado das atividades propostas remotamente e os que estão mais ausentes, que podem vir a abandonar a escola*”.

São identidades fragmentadas, não resolvidas, como afirma Hall (2011). Isso se deve, também, ao fato de que as práticas sociais da Escola têm se tornado cada dia mais instáveis, com o afastamento das famílias responsáveis pela Associação Promocional, como afirma o monitor Lucas: “*Sentimos que a diretoria tem sido negligente, não conseguiu desenvolver o seu papel neste período de pandemia. Não houve uma procura por parte dos membros da diretoria em saber sobre a escola. Não houve a participação de muitos agricultores*”.

Como as identidades estão em constantes mudanças, sendo ativamente produzidas, se deslocando conforme as práticas agem sobre elas, os monitores parecem esquecer que os agricultores convivem, além dos problemas do trabalho agrícola, com os efeitos da pandemia. Alguns têm dificuldades de vender os seus produtos agropecuários em função do isolamento social, comprometendo a qualidade de vida da família. Por isso, talvez coloquem a escolarização dos filhos num plano secundário. Para os Estudos Culturais, que buscam compreender o papel da cultura nas mais distintas instâncias, “o sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2011, p. 13).

Essa quarentena a que estão submetidos, apesar de ser diferente do isolamento a que historicamente estiveram sujeitos, possui contornos que afetam de forma ímpar toda uma coletividade. Portanto, por não participar da gestão da escola, não deve o agricultor receber a alcunha de negligente no trato com as questões educativas. Caracterizam-se, como sujeitos fabricados por discursos e representações que os forjam como tendo identidades que precisam ser reconstruídas, agora como identidades gestoras, mesmo on-line.

O uso de ferramentas digitais para a conclusão do ano letivo de 2020, em uma instituição onde até o irrompimento da pandemia, proibia o uso da internet pelos alunos, no tempo-escola, parecia algo improvável. Essa proibição consta nas chamadas Normas Internas, documento criado pela Associação Promocional da Escola, com o objetivo de regular/controlar a convivência no tempo-escola, definindo o que o aluno pode e o que não pode fazer, estabelecendo-se, ainda, a punição para cada “infração”. Dessa forma, o CEFFA, ao trabalhar tentando padronizar os alunos, com os mesmos contornos, compartilha significados que vão forjando os sujeitos de acordo com os interesses manifestados nos documentos oficiais, sob a responsabilidade dos monitores, sujeitos culturais também marcados pela cultura da Formação em Alternância. A forma como essa organização curricular reprime, subjuga, faz com que os monitores desenvolvam práticas para além da hierarquização a partir da qual a Escola opera, como se vê na fala do

monitor Lucas: *“Como tudo isso é novo, estamos muito perdidos. Por isso, faço do meu jeito, mesmo que a direção e a coordenação pedagógica orientem de outra forma. Como ninguém tem muita convicção do que deve ser feito, faço o que eu entendo ser o melhor para os alunos aprenderem o conteúdo do tempo-escola”*.

Como a cultura dos alunos, sujeitos marcados por relações de poder é a arena do consentimento e da resistência (HALL, 2013), foi possível ao CEFFA recorrer ao ensino remoto, utilizando ferramentas como *“Google Meet, Classroom, WhatsApp, e-mail, youtube”* (Leticia). Portanto, para o encerramento das atividades em 2020, houve uma reorganização das questões didático-pedagógicas. *“Estão acontecendo através das aulas on-line, que acontecem todos os dias, a partir das 15 horas. Também através da tutoria virtual, onde cada tutor tem seu grupo de tutorial via WhatsApp. Tem acontecido atendimentos individuais de acordo com a necessidade de cada estudante. A escola tem recebido alunos no presencial mediante a solicitação da família para fazer um reforço em determinado componente curricular”* (Leticia).

Como se observa, foram criadas, pela Escola, novas possibilidades de formação. Alunos e monitores compartilham novos espaços, e as práticas em que se envolvem forjam identidades que, sempre marcadas pelas representações, circulam tanto dentro quanto fora do CEFFA. Porém, no conjunto de práticas que forjam os sujeitos e lhes permitem produzir significados que, embora dissonantes, expressam o que ocorre nesse contexto cultural, há os estágios. O grande desafio é principalmente para a 4ª série. *“Como as aulas estão sendo realizadas de forma remota, estamos conseguindo concluir a carga horária, porém o maior desafio tem sido os estágios, pois a carga horária precisa ser cumprida. A AEFARO construiu um parecer deliberando a conclusão do ano e também regulamentando os estágios, assim agora será possível encaminhar e encerrar o ano letivo até 18 de dezembro de 2020”* (Luiza).

A monitora Luiza se refere à Nota Técnica nº 001/2020 – AEFARO¹², que estabelece orientações para o encerramento do ano vigente e para estágios de forma remota e presencial nos CEFFAs. A ênfase do documento é na questão dos estágios. No item 3, sob o título Do Estágio, o documento afirma que: *“A direção juntamente com as coordenações pedagógicas e de estágios das EFAs - AEFARO reuniram-se para discutir sobre as condições de oferta e atendimento do estágio supervisionado, para os alunos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Agroecologia”*.

O desafio é realizar os estágios durante a pandemia, cumprindo os protocolos necessários de segurança e proteção exigidos, principalmente pela Organização Mundial de Saúde (OMS). A partir da análise dos pareceres do CNE n.º 005 e 011/2020, da Resolução n.º 1.261/2020 e do Decreto n.º 25.470, de 21 de outubro de 2020, a AEFARO conclui que *“Seguindo as boas práticas de prevenção ao Coronavírus amplamente divulgadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde, ficam autorizadas a realização de Estágios de forma remota e presencial, e demais componentes curriculares de natureza prática, para as turmas previstas no Projeto Político Pedagógico das EFAs”*. Para isso, divide os estágios em: Estágios de forma remota; Visita de campo; Estágio familiar; Ficha de avaliação; ficando cada CEFFA responsável de operacionalizá-los juntos aos alunos, mas podendo, segundo a AEFARO, desenvolver *“... atividades remotas para contabilizar na carga horária, (Pesquisas, Live, Orientação, Cursos, Workshops e Palestras). Todas relacionadas ao tema do estágio”*.

12 Quando a referida Nota é publicada, em 03 de novembro de 2020, estabelecendo as orientações para o encerramento do ano vigente e para estágios, de forma remota e presencial nos CEFFAs em tempo de pandemia, a direção e coordenação pedagógica do CEFFA de Ji-Paraná, já haviam se mobilizado desde abril para dar conta dessas questões.

Apesar do esforço em dar continuidade ao processo formativo viabilizando o encerramento do ano letivo, a retomada das atividades de forma remota, de forma mais intensa a partir de maio, trouxe, segundo os monitores, prejuízos e comprometeu a sequência dos estágios dos alunos, principalmente porque não havia ainda um posicionamento da AEFARO. Nessa perspectiva, segundo a monitora Luiza *“Os Estágios ficaram drasticamente comprometidos e como não havia ainda uma ‘luz’, isso causou uma incerteza e desmotivação para os alunos e ‘dor de cabeça’ para a escola. Alguns alunos, que estagiaram antes da pandemia, tiveram que se apresentar de forma remota sem saber bem como fazer. Foi um transtorno”*.

Outro problema que ocorre é que, apesar da mobilização de monitores e pais para a continuidade das atividades, muitas iniciativas têm ficado comprometidas devido ao acesso limitado de muitos alunos à internet. O monitor Matheus diz que, *“muitos alunos de assentamentos e acampamentos nem tem internet e os filhos de pequenos produtores têm internet móvel, a maioria de péssima qualidade”*. Isso mostra que apesar de algumas barreiras de inclusão digital terem sido superadas, nessas localidades, é comum o sinal de telefone ou internet funcionar em apenas um ponto da comunidade, compartilhado por todos os moradores, constituindo a principal forma de acesso à informação, comprometendo até mesmo a privacidade dos usuários (FLOSS, et. al., 2020).

Frente a tantos desafios, ao empregar esforços no sentido de produzirem mecanismos de funcionamento do CEFFA, num momento mais difícil para alguns grupos sociais do que para outros, considerando que a pandemia é sempre discriminatória (SANTOS, 2020), os sujeitos da Pedagogia da Alternância reconfiguram suas identidades, produzem novas lutas, esperanças são impulsionadas. Sendo concepções produzidas culturalmente, não podem ser tomadas como irrefutáveis, visto terem os sentidos deslizantes, instáveis, pois, como afirma Hall (2013), carregam a marca do poder que as produziu.

Como essas identidades são sempre híbridas, provisórias, a direção do CEFFA e seus monitores mobilizaram-se junto às famílias no sentido de saber o que pensam sobre um possível retorno às aulas presenciais em 2021. O monitor Heitor afirma: *“Fizemos uma pesquisa com as famílias utilizando o formulário do Google Forms para saber a opinião da família sobre um possível retorno”*. Diante da divulgação de dados diários pelos telejornais, mostrando que a curva de contaminação voltou a subir, prevaleceu o bom senso, segundo Heitor. Portanto, não há outra saída a não ser esperar, segundo o mesmo. *“Temos tido uma preocupação muito grande com o retorno às aulas em virtude dos alojamentos, visto que até o presente momento ainda não existe uma legislação própria para dormitórios”* (Heitor).

Enquanto aguarda uma vacina que traga uma resposta mais concludente no combate à pandemia, essas identidades fabricadas no contexto de relações culturais e sociais do CEFFA e fora dele, constituídas a partir das incertezas, portanto, contingentes, plurais, em constante processo de transformação, vão potencializando novos moldes de relações interpessoais no campo, em que os agricultores emergem como sujeitos de direitos, apesar da Escola, em muitos momentos, operar como um centro produtor de identidades hegemônicas.

Breves considerações

Mesmo com todos os esforços para dar continuidade ao processo educativo fundado na Pedagogia da Alternância, não significa que o CEFFA de Ji-Paraná tenha rompido com a forma tradicional, moderna, de conceber as identidades. Muitas das ações são planejadas para identidades do campo homogeneizadas,

a partir da designação de atividades escolares iguais para todos, reforçando a ideia de existência de uma identidade camponesa essencializada. Mas isso não desqualifica o trabalho desenvolvido desde abril de 2020, pois, de alguma maneira, pode ter aberto outras possibilidades de significação, outras práticas produtivas, outras práticas políticas, produzindo outras identidades e diferenças, dessemelhantes das até então produzidas pelas aulas presenciais.

Perceber a Escola como uma arena cultural é pensar que os significados que vão sendo gestados não nascem das iniciativas educativas virtuais, mas dos jogos de linguagem, dos sistemas de significação, sendo colocados em circulação mudando a cada nova interpelação, como por exemplo, as dificuldades de acesso à internet pelos alunos, a ausência das famílias na escola, os estágios que podem ou não serem feitos de forma remota, a necessidade de contatar as famílias cujos filhos se afastaram da escola desde o advento da pandemia e o despreparo dos monitores para o trabalho com as ferramentas digitais.

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 e fora do contexto escolar, de acordo com as posições ocupadas nas relações de poder. É ver a Escola como uma alternativa, uma possibilidade de confrontar o 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.

Por causa da inconsistência, do caráter plural das identidades, sempre sujeitas a novas interpelações culturais é que essas novas práticas, produzidas em função do contexto onde os sujeitos vivem e trabalham, têm efeitos contingentes, hesitantes, atuando como uma força, regulando comportamentos, fazendo com que, tanto os monitores na Escola como os alunos nas propriedades onde residem, entrem num processo de negociação em que novos meios de regular as condutas, ações e modos de ser e de pensar são fabricados.

A forma como a pandemia impactou o trabalho que vinha sendo desenvolvido no CEFFA de Ji-Paraná colocando alunos e monitores no contato com as novas tecnologias digitais foi modificando as perspectivas identitárias até então prevalentes. Guardando as devidas especificidades, infere-se que os 268 CEFFAs do Brasil enfrentaram e continuam enfrentando os mesmos desafios, principalmente por não estarem acompanhando o florescimento tecnológico. Como não se fará formação em alternância, como se fazia antes da pandemia, faz-se necessário que as coordenações pedagógicas nacionais, regionais e de cada CEFFA, mobilizem-se no sentido de implantação de novas metodologias, alicerçadas em tecnologias digitais de informação e comunicação.

O estudo mostrou que, por não serem fixas, estáticas, mas dinâmicas e metamorfoseáveis, as identidades agora produzidas vão se deslocando conforme as novas metodologias de ensino agem sobre elas, adquirindo diferentes significados, assim constituindo diferentes sujeitos. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a pandemia desestabilizou e continua desestabilizando, de forma muito rápida, as identidades que vão sendo produzidas, originando novos sujeitos marcados pela indeterminação e pela provisoriedade.

Referências

AEFARO. Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia. **Nota Técnica nº 001-2020** – AEFARO. Ji-Paraná, 03 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://www.efaguapore.com/nota-t%C3%A9cnica>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

ARROYO, M. G. **Educador em diálogo com nosso tempo**. Organização Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Shirley Aparecida de Miranda. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação, 5).

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BEGNAMI, J. B. **Os CEFFAs e a Educação Média e Profissional Integrada**. Texto elaborado para a Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs do Brasil. Brasília: Rede dos CEFFAs/UNEFAB/ARCAFAR SUL/ARCAFAR NE/NO, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 11**, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília/DF: 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CARVALHO, J. J. de. Uma proposta de Estudos Culturais na América Latina: inclusão étnica e racial, transdisciplinaridade e encontro de saberes. In: ALMEIDA, J.; PATROCÍNIO, P. R. T. do. (Orgs.). **Estudos Culturais: legados e apropriações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. Cap. 5. p. 157-189.

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

FLOSS, M. et. al. A pandemia de COVID-19 em territórios rurais e remotos: perspectiva de médicas e médicos de família e comunidade sobre a atenção primária à saúde. **CSP – Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 7, 2020. Disponível em: <<http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1115/a-pandemia-de-covid-19-em-territorios-rurais-eremotos-perspectiva-de-medicas-e-medicos-de-familia-e-comunidade-sobre-a-atencao-primaria-a-saude>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **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).

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

GRANEREAU, A. (2020). **O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância**. Elenilce Gomes de Oliveira, Enéas de Araújo Arrais Neto (Orgs.). Rev. Téc. Paolo Nosella, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave. Trad. Antonio João Mânfió, José Eustáquio Romão, Atico Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020. Coleção LABOR.

HALL, S. **Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos Estudos Culturais**. Tradução: Helen Hughes. Rev. Técnica. Yara Aun Khoury. Revista Puc. v. 31. (2005). Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2308>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. Disponível em: <www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc>. Acesso em: 18 mar. 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALL, S. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Tradução: Adelaine La Guardia Resende et.al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, S. **Cultura e representação**. Org. e Rev. Técnica Arthur Ituassu. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

IBGE. 2020. Cidades e Estados. Rondônia. **Estimativa da População 2020**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro.html>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? *In*: SILVA, T. T. da (Org. Trad.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

MORESCO, M. C.; RIBEIRO, R. O conceito de identidade nos Estudos Culturais britânicos e latino-americanos: um resgate histórico. **Animus**. Revista Interamericana de Comunicação Mediática. Santa Maria/RS. v. 14, n. 27, 2015, pp. 168-183. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/13570>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, T. T. 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).

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, PT: Edições Almedina S.A., 2020.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. *In*: COSTA, M. V. (Org.), **Caminhos investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2002. Cap. 6. p. 119-142.

SOVIK, L. Apresentação. Para ler Stuart Hall. *In*: HALL, S. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Tradução: Adelaine La Guardia Resende et.al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Submetido em: 21.12.2020

Aceito em: 28.05.2021