

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**ROSANE SALETE SASSET**

**APRENDER A VIVER COM O OUTRO:  
A RESIDÊNCIA ESTUDANTIL E AS REDES DE SOCIABILIDADE  
NO IFRO *CAMPUS* COLORADO DO OESTE/RO (1995-2020)**

**São Leopoldo  
2022**

ROSANE SALETE SASSET

**APRENDER A VIVER COM O OUTRO:  
A RESIDÊNCIA ESTUDANTIL E AS REDES DE SOCIABILIDADE  
NO IFRO *CAMPUS* COLORADO DO OESTE/RO (1995-2020)**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

São Leopoldo/RS

2022

S252a Sasset, Rosane Salete.  
Aprender a viver com o outro: a residência estudantil e as redes de sociabilidade no IFRO Campus Colorado do Oeste/RO (1995-2020) / por Rosane Salete Sasset. – 2022.  
254 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2022.  
“Orientadora: Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin”.

1. Rede de sociabilidade. 2. Cultura escolar.  
3. Práticas cotidianas. 4. Residência estudantil.  
5. Técnico em Agropecuária. I. Título.

CDU: 373.6:316

APRENDER A VIVER COM O OUTRO:  
A RESIDÊNCIA ESTUDANTIL E AS REDES DE SOCIABILIDADE  
NO IFRO *CAMPUS* COLORADO DO OESTE/RO (1995-2020)

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

APROVADA EM 26 DE MAIO DE 2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin – UNISINOS

---

Prof. Dr. João Carlos Tedesco – UPF

---

Profa. Dra. Maíra Ines Vendrame – UNISINOS

---

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias Da Silva – UNISINOS

---

Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese – UCS

*“Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura.”*

*João Guimarães Rosa*

## É CHEGADA A HORA DE AGRADECER...

A Deus pelo milagre da vida e por capacitar-me com a sabedoria necessária para a realização desta tese.

A Gabriela, Alexandra, Eny Karoliny, Tatielle, Celso Júnior, Diogo, Jossimar, Anderson, Flávio, Juliano, Leandro, Gamalonô e Wilk, egressos da EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste, que, gentilmente, compartilharam comigo suas histórias e vivências da época em foram agricolinos/as residentes. Vocês possibilitaram a tecitura desta rede.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, pelo apoio financeiro destinado à realização deste estudo.

À professora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, por ter me escolhido para ser sua orientanda. Agradeço pela confiança, conselhos e paciência. É um exemplo de simplicidade, compreensão e competência. Que eu sempre possa contar com o privilégio da sua amizade.

Aos meus queridos pais Lourenço (*in memória*) e Lurdes, que se doaram e abdicaram de seus sonhos para que eu pudesse alcançar os meus. Essa conquista é nossa.

A Rodrigo, filho querido, que representa o amor em todos os instantes da minha vida e que sempre foi o grande incentivador e leitor crítico dos meus escritos.

A Rodinei, meu irmão, Luciana, minha cunhada, Pedro, meu sobrinho, Júlia, minha sobrinha, Juliana, minha nora, e Lourenço, meu neto que está a caminho, pela amizade, carinho, apoio e incentivo incondicional.

A Eduardo, Mara e Juliana por se tornarem parte de minha família, pela amizade, pelas leituras das primeiras ideias da tese, pelas confidências e conselhos compartilhados. Com vocês, *Anjinhos Acadêmicos*, a caminhada tornou-se mais tranquila.

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisa EBRAMIC pela receptividade e por dividirem comigo muito mais que conhecimento e aprendizado, mas companheirismo e afetos. Nossas tardes de quartas-feiras foram de estudos, histórias e memórias.

Às amigas e colegas do doutorado Andreia, Rayssa e Luciana por todas as aprendizagens que partilharam comigo ao longo desses quatro anos.

Aos amigos e amigas da Casa Cardoner: Fernanda, Ruy, Antônio Neto, Antônio Jorlan, Ademir, Poliana, Nicolas, Júlio, Damião, Fulgêncio, Dona Zilma e Irmão Afonso. Saibam que vocês deixaram os meus dias mais leves durante a minha estada em São Leopoldo/RS. Vocês fazem parte da minha *família do coração*.

Às professoras Maíra Ines Vendrame e Terciane Ângela Luchese e aos professores João Carlos Tedesco e Rodrigo Manoel Dias da Silva por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa desta tese, que dedicaram seu precioso tempo para a leitura atenta e minuciosa dos meus escritos e pelas contribuições, direcionamentos e conhecimentos ofertados de forma a melhor qualificar este estudo.

Aos professores e professoras, colegas e demais funcionários (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNISINOS, pelos conhecimentos compartilhados, afetos e gentilezas para o caminhar no doutoramento e na vida.

À amiga Tatiane por contribuir com seus saberes e escuta sensível. Saiba que seu apoio foi fundamental em um dos momentos mais difíceis desta caminhada para o doutoramento. Sua dedicação e seu profissionalismo como Coordenadora do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio demonstram o respeito em relação à profissão que escolheu seguir.

Às colegas de trabalho e amigas Márcia Jovani de Oliveira Nunes e Juliana Negrello Rossarolla, por compartilharem comigo muitas das suas vivências como agricolinas egressas e profissionais que buscam fazer a diferença em nossa escola.

À colega Mariana de Souza Cabecioni pelo trabalho à frente do Departamento de Assistência ao Educando. Suas ações e cuidados são fundamentais para com os que vivem na residência estudantil.

Aos colegas Claudia Silva da Rocha, Neirimar Humberto Kochhan Coradini e Paulo Sérgio Baptista por todas as vezes que me auxiliaram na busca por vestígios que contribuíssem para com a escrita da minha tese.

Aos demais colegas do IFRO *Campus* Colorado do Oeste que de alguma maneira contribuíram para a realização desta tese.

E, finalmente, a todos os agricolinos e agricolinas que viveram na residência estudantil da EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste, pois esta tese é sobre vocês e para vocês.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo circunscrever os processos de tecitura das redes de sociabilidade estabelecidas entre os alunos residentes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e o modo como essas redes constituíram uma cultura escolar, com características agrícolas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) *Campus* Colorado do Oeste, no período compreendido entre os anos de 1995 a 2020. Em 1993, foi implantada a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO) no município homônimo visando à formação de Técnicos em Agropecuária para levar conhecimento técnico aos produtores rurais que migraram para a região durante o Ciclo da Agricultura e em suas propriedades praticavam a agricultura familiar. A escola adotava o Sistema de Escola-Fazenda ancorado na tríade Educação x Trabalho x Produção e, nesse sistema, a residência estudantil foi fundamental para a formação dos estudantes e a manutenção da escola. A partir de 2008, com a incorporação da EAFCO ao IFRO *Campus* Colorado do Oeste o foco foi para o Ensino, Pesquisa e Extensão, porém o regime de residência estudantil continuou a existir. O convívio entre os estudantes residentes possibilitou que se estabelecessem o que denominamos, a partir de Simmel (1934), redes de sociabilidade. Essas redes ultrapassaram os limites da escola e cooperaram para a constituição de uma cultura escolar com características rurais/agrícolas. A pesquisa tem como aporte teórico os estudos acerca das instituições escolares e de práticas cotidianas e encontra-se na inter/transdisciplinaridade entre História Cultural, Sociologia e História da Educação. Para atingir os objetivos propostos, a metodologia centra-se na Análise Documental Histórica e na Entrevista Compreensiva. No processo de análise, foi possível entender de que forma se articulavam as ações orientadoras da escola. Verificou-se que, nos primeiros anos de funcionamento, as regras e normas impostas aos alunos faziam com que todos os ambientes fossem controlados e os estudantes se mantivessem ocupados durante o máximo de tempo possível, de tal forma que as relações de poder conservavam a ordem nos ambientes comuns a todos os estudantes e, também, naqueles destinados à residência estudantil. Conforme os estudantes foram integrando-se ao espaço, passaram a conhecer as estratégias instituídas e começaram a arquitetar táticas para burlar as regras. Na convivência entre *Bagaços*,



*Pés Quebrados e Veteranos* havia uma hierarquia, entretanto esta também proporcionou uma aproximação entre eles, a partir do momento em que os ritos eram cumpridos. As práticas cotidianas, nos diferentes tempos e espaços da escola, além de estabelecer vínculos entre os estudantes, possibilitaram a tecitura de uma rede de sociabilidade que se fortaleceu a partir dos laços de amizade, das trocas de saberes, das conversas informais entre os moradores da residência... e tudo isso consolidou uma cultura escolar com fortes traços rurais/agrícolas.

**Palavras-chave:** Rede de Sociabilidade. Cultura Escolar. Práticas Cotidianas. Residência Estudantil. Técnico em Agropecuária.

## ABSTRACT

This study aims to circumscribe the processes of weaving the networks of sociability established among the resident students of the *Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio* and the way in which these networks constituted a school culture, with agricultural characteristics, at the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) Campus Colorado do Oeste*, in the period between the years 1995 to 2020. In 1993, the *Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO)* was implemented in the homonymous municipality with the aim of training Agricultural Technicians to bring technical knowledge to rural producers who migrated to the region during the Agriculture Cycle and practiced family farming on their properties. The school adopted the School-Farm System anchored in the Education x Work x Production triad and, in this system, the student residence was fundamental for the formation of the students and the maintenance of the school. From 2008, with the incorporation of EAFCO to the *IFRO Campus Colorado do Oeste*, the focus was on Teaching, Research and Extension, but the student residency regime continued to exist. The interaction between the resident students made it possible to establish what we call, after Simmel (1934), sociability networks. These networks went beyond the limits of the school and cooperated for the constitution of a school culture with rural/agricultural characteristics. The research has as theoretical support the studies about school institutions and everyday practices. It is found in the inter/transdisciplinarity between Cultural History, Sociology and History of Education. To achieve the proposed objectives, the methodology focuses on Historical Document Analysis and Comprehensive Interview. In the process of analysis, it was possible to understand how the guiding actions of the school were articulated. It was found that in the first years of operation, the rules and norms imposed on students meant that all environments were controlled and students were kept busy for as long as possible, in such a way that power relations-maintained order in the environments common to all students and, also, in those destined to the student residence. As the students were integrated into the space, they came to know the strategies instituted and began to devise tactics to circumvent the rules. In the coexistence between *Bagaços*, *Pés Quebrados* and *Veteranos* there was a hierarchy, however this also provided an approximation between them, from the moment the rites were

performed. The daily practices, in the different times and spaces of the school, in addition to establishing bonds between the students, allowed the weaving of a sociability network that was strengthened from the bonds of friendship, the exchange of knowledge, informal conversations between the residents of the residence, all this consolidated a school culture with strong rural/agricultural traits.

**Keywords:** Sociability Network. School Culture. Everyday Practices. Student Residence. Agricultural Technician.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo circunscribir los procesos de trama de las redes de sociabilidad establecidas entre los estudiantes residentes del *Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio* y la forma en que estas redes constituyeron una cultura escolar, con características agropecuarias, en el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) Campus Colorado do Oeste*, en el período comprendido entre los años 1995 a 2020. En 1993, se implementó la *Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO)* en el municipio homónimo con el objetivo de capacitar a Técnicos em Agropecuária para llevar conocimientos técnicos a los productores rurales que migraron a la región durante el Ciclo Agrícola y practicaron la agricultura familiar en sus tierras. La escuela adoptó el Sistema Escuela-Hacienda anclado en la tríada Educación x Trabajo x Producción y, en ese sistema, la residencia estudiantil era fundamental para la formación de los alumnos y el mantenimiento de la escuela. A partir de 2008, con la incorporación de EAFCO al *IFRO Campus Colorado do Oeste*, el foco pasó a la Enseñanza, la Investigación y la Extensión, pero siguió existiendo el régimen de residencia de estudiantes. La interacción entre los alumnos residentes permitió establecer lo que llamamos, siguiendo a Simmel (1934), redes de sociabilidad. Estas redes traspasaron los límites de la escuela y cooperaron para la constitución de una cultura escolar con características rurales/agrícolas. La investigación tiene como soporte teórico los estudios sobre las instituciones escolares y las prácticas cotidianas y se encuentra en la inter/transdisciplinariedad entre Historia Cultural, Sociología e Historia de la Educación. Para lograr los objetivos propuestos, la metodología se enfoca en el Análisis Histórico Documental y la Entrevista Comprensiva. En el proceso de análisis, fue posible comprender cómo se articulaban las acciones orientadoras de la escuela. Se encontró que, en los primeros años de funcionamiento, las reglas y normas impuestas a los estudiantes hacían que todos los ambientes estuvieran controlados y los estudiantes se mantuvieran ocupados el mayor tiempo posible, de tal forma que las relaciones de poder mantuvieran el orden en los ambientes comunes a todos estudiantes y, también, en los destinados a la residencia de estudiantes. A medida que los estudiantes se integraron al espacio, conocieron las estrategias instituidas y comenzaron a idear tácticas para eludir las reglas. En la convivencia entre *Bagaço*,

*Pés Quebrados y Veteranos* existía una jerarquía, sin embargo, esto también proporcionaba una aproximación entre ellos, desde el momento en que se realizaban los ritos. Las prácticas cotidianas, en los diferentes tiempos y espacios de la escuela, además de establecer vínculos entre los estudiantes, permitieron tejer una red de sociabilidad que se fortaleció a partir de los lazos de amistad, el intercambio de saberes, de conversaciones informales entre los vecinos de la residencia... y todo esto consolidó una cultura escolar con fuertes rasgos rurales/agrícolas.

**Palabras clave:** Red de Sociabilidad. Cultura Escolar. Prácticas cotidianas. Residencia de Estudiantes. *Técnico em Agropecuaria*.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A escada como <i>ponto de encontro</i> .....	31
Figura 2 – Mapa do Brasil, do estado de Rondônia e do município de Colorado do Oeste.....	36
Figura 3 – Espaços da escola: a alegria de estar juntos .....	42
Figura 4 – Desenho teórico-metodológico.....	48
Figura 5 – Localização do Real Forte Príncipe da Beira .....	81
Figura 6 – Deslocamento de nordestinos para a região Amazônica – 1º Ciclo da Borracha.....	82
Figura 7 – Limites do território brasileiro de acordo com diferentes tratados .....	83
Figura 8 – Etapas da Construção da Ferrovia Madeira-Mamoré.....	84
Figura 9 – Destaque do Traçado da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – 1910.....	87
Figura 10 – <i>Picadão</i> para instalação das Linhas Telegráficas (1907-1915).....	89
Figura 11 – Fases da Construção da Linha Telegráfica (1907-1915) .....	90
Figura 12 – Mapa das Linhas e Estações Telegráficas.....	91
Figura 13 – Cartazes criados por Chabloz para o SEMTA.....	94
Figura 14 – Cartaz do Programa <i>Marcha para o Oeste</i> .....	97
Figura 15 – Migrações durante o ciclo da mineração – cassiterita.....	99
Figura 16 – Garimpo Bom Futuro.....	100
Figura 17 – <i>Espinha de Peixe</i> – BR 364 .....	102
Figura 18 – Fluxo da migração durante a expansão agrícola .....	103
Figura 19 – Da EAFCO ao IFRO.....	113
Figura 20 – Localização do IFRO <i>Campus</i> Colorado do Oeste.....	114
Figura 21 – Estrutura do Sistema Escola-Fazenda .....	115
Figura 22 – DIEPE x Ensino, Pesquisa e Extensão .....	119
Figura 23 – Vista aérea do <i>Campus</i> do Oeste com localização das UEPEs.....	120
Figura 24 – Histórias de Agrícolas.....	126
Figura 25 – Alojamento Masculino .....	128
Figura 26 – Alojamento Feminino.....	129
Figura 27 – Lei de criação da EAFCO.....	140
Figura 28 – Primeira turma de formandos: Técnico em Agropecuária – 1997 .....	142
Figura 29 – Portarias EAFCO/IFRO .....	144
Figura 30 – Salas-ambiente das disciplinas do Núcleo Comum – 2009.....	149

Figura 31 – Advertência a alunos.....	153
Figura 32 – Quadro Evolutivo da Agroindústria.....	153
Figura 33 – Crescimento em kg da produção.....	154
Figura 34 – Uniformes.....	177
Figura 35 – Autorização para saída .....	181

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Documentos Institucionais.....	54
Quadro 2 – Egressos participantes da pesquisa .....	61
Quadro 3 – Origem dos migrantes .....	104
Quadro 4 – Projetos Integrados de Colonização.....	106
Quadro 5 – Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão .....	118
Quadro 6 – Cursos ofertados pelo IFRO <i>Campus</i> Colorado do Oeste.....	123
Quadro 7 – Documentos para análise.....	137



**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Principais cultivos agrícolas/RO.....	109
Gráfico 2 – Meninas e Meninos residentes .....	134

## LISTA DE SIGLAS

AG	Agricultura
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CHSSA	Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COVID	<i>Corona Virus Disease</i>
CRA	Coordenação de Registros Acadêmicos
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
DEPAE	Departamento de Assistência Estudantil
DIEPE	Departamento de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EaD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EAFCO	Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFMM	Estrada de Ferro Madeira-Mamoré
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	Formação Inicial Continuada
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Biodiversidade
IDARON	Agência de Defesa Sanitária Agrosilvopastoril do Estado de Rondônia
IF	Instituto Federal
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação e Cultura do Brasil

MUAC	Museu da Arte da Universidade Federal do Ceará
OMS	Organização Mundial de Saúde
PA	Produção Animal
PAD	Projeto de Assentamento Dirigido
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIC	Projeto Integrado de Colonização
PIC-PAR	Projeto Integrado de Colonização Paulo de Assis Ribeiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PAO	Projeto Agrícola Orientado
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROMORE	Programa de Concessão de Auxílio Moradia
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PV	Produção Vegetal
ONU	Organização das Nações Unidas
REBIO	Reserva Biológica do Guaporé
REPAE	Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEF	Sistema Escola Fazenda
SEI	Sistema Eletrônico de Informação
SEMTA	Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEP	Unidade Educativa de Produção
UEPE	Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
ZOO	Zootecnia

## SUMÁRIO

<b>INCERTEZAS, DISTANCIAMENTOS E RESILIÊNCIA: A ESCRITA EM MEIO À PANDEMIA</b> .....	<b>21</b>
<b>1 NO ENREDAR-SE DOS ANOS, TORNEI-ME PROFESSORA/PESQUISADORA</b>	<b>25</b>
1.1 <i>EU... ELES/ELAS... NÓS. A CONVIVÊNCIA COTIDIANA NA ESCOLA</i> .....	33
1.2 OS NÓS QUE UNIRAM A TRAMA: SOCIABILIDADE E CULTURA ESCOLAR	41
<b>2 TECITURA TEÓRICO-METODOLÓGICA: A SUSTENTAÇÃO DA TRAMA</b> .....	<b>47</b>
2.1 <i>“NA PORTA DO QUARTO TINHA UMA LISTINHA COM OS NOMES”</i> .....	62
<b>3 OS FIOS QUE COMPORÃO AS AMARRAS DA REDE</b> .....	<b>77</b>
3.1. <i>DESPONTOU UMA ESTRELA: RONDÔNIA</i> .....	78
<b>4 UMA ESCOLA AGRÍCOLA NA AMAZÔNIA RONDONIENSE</b> .....	<b>111</b>
4.1 <i>DA EAFCO AO IFRO CAMPUS COLORADO DO OESTE</i> .....	112
4.2 <i>RESIDÊNCIA ESTUDANTIL: APRENDER A VIVER COM O OUTRO</i> .....	125
<b>5 É CHEGADA A HORA DE ABRIR A CAIXA PRETA DA ESCOLA</b> .....	<b>137</b>
5.1 <i>O QUE GUARDAM OS PALIMPSESTOS ESCOLARES</i> .....	138
5.2 <i>PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: O RUMO A SEGUIR</i> .....	156
5.3 <i>É PRECISO ANDAR NA LINHA</i> .....	171
<b>6 REDES DE SOCIABILIDADE: AS NARRATIVAS DOS/AS AGRICOLINOS/AS QUE VIVERAM NA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL</b> .....	<b>188</b>
6.1 <i>“QUANDO EU CHEGUEI AQUI, EU PENSEI: NOSSA, E AGORA?”</i> .....	189
6.2 <i>“TINHA UMA HIERARQUIA”</i> : A DINÂMICA DAS RELAÇÕES ENTRE AGRICOLINOS/AS.....	200
6.3 <i>“TENHO AMIGOS LÁ, COMO SE FOSSEM IRMÃOS”</i> : ELOS FIRMADOS .....	220
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>234</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>240</b>
<b>APÊNDICE I - SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA</b> .....	<b>250</b>
<b>APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>251</b>
<b>APÊNDICE III - AUTODECLARAÇÃO</b> .....	<b>252</b>
<b>ANEXO I - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>253</b>
<b>ANEXO II – ORGANOGrama – CAMPUS COLORADO DO OESTE</b> .....	<b>254</b>

## INCERTEZAS, DISTANCIAMENTOS E RESILIÊNCIA: A ESCRITA EM MEIO À PANDEMIA

*“Como será o amanhã?  
Responda quem puder...”<sup>1</sup>  
(Paulo Amargoso, João Sérgio)*

Escrever não é um ato solitário, embora há quem tenha opinião adversa. A partilha de ideias em uma conversa desprestenciosa, sentados em um dos diversos ambientes do *Campus*, durante o tempo em que se aprecia um bom café, na companhia de pessoas que lhe são caras e das quais se despede com um caloroso abraço, também faz parte da escrita. Por isso, ao escrever a tese enquanto se vive o distanciamento social e as incertezas decorrentes de uma pandemia é ouvir ecoar os versos da epígrafe que, embora tenham sido escritos há mais de quarenta anos, são tão atuais e retratam o que vivemos nestes dois primeiros anos desta década. Para a pergunta do verso do samba-enredo não temos respostas – se é que algum dia as teremos – assim como também não as temos para determinadas situações que emergirão no período que se nomeia como sendo pós-pandêmico.

Além disso, não se pode deixar de destacar os recentes e vultosos ataques à ciência que tentam colocá-la em uma condição de desprestígio. As inúmeras ameaças que vão desde cortes orçamentários a discursos negacionistas e *fake news* são compartilhadas em um ritmo e escala sem precedentes e direcionadas às instituições de pesquisa, de cultura e de educação. Cientistas, intelectuais, políticos, comunidade acadêmica e uma parcela da população brasileira lamentam as movimentações que levantam ofensivas e rejeitam a evidência científica. O conhecimento é primordial para que sejam criadas soluções diante dos novos desafios que se apresentam.

Entretanto, é inegável que, ao mesmo tempo em que impôs numerosas restrições e instaurou uma nova forma de lidar com questões consideradas bastante

---

<sup>1</sup> Os versos da epígrafe fazem parte do samba-enredo *O Amanhã*, de autoria de Paulo Amargoso e João Sérgio. Foi interpretado por Aroldo Melodia e agitou os foliões no carnaval de 1978, durante o desfile da escola de samba conhecida como União da Ilha. Disponível em: <https://bityli.com/sUuti>. Acesso em 12 jan 2022.

comuns nas relações de sociabilidade, a pandemia da Covid-19<sup>2</sup>, instigou a pensar em múltiplas possibilidades de respostas para cada nova pergunta que surge em meio a tantas incertezas.

Foi pensando em encontrar respostas para alguns questionamentos que me acompanham há tempos que escrevi esta tese. Certamente, outras *respostas* irão aflorar pelas escritas de outros autores, em outros tempos. Não obstante, as *respostas* que constam neste texto são as que encontrei no decorrer do processo que resultou nesta escrita. Ao adentrar pelos caminhos da leitura dos inúmeros *papéis* que garimpei em diferentes espaços da escola, muitos foram os vestígios de práticas articuladas por diversos autores/atores que no decorrer dos anos entrelaçaram saberes, ideias e vivências, cuja trama propiciou a constituição e consolidação de uma cultura escolar própria, produzida em um ambiente com características agrícolas. Cultura esta que se encontra presente na vida dos *agricolinos*<sup>3</sup> e *agricolinas* que viveram naquele espaço escolar, por um tempo específico, todavia se mantém em muitos aspectos e se consolidou, também, por meio das redes de sociabilidade que se estabeleceram entre esses jovens, com ênfase para aqueles que viveram na residência estudantil da EAFCO/IFRO *Campus Colorado do Oeste*, nos primeiros vinte e cinco anos de formação da Instituição.

Nesse movimento, assim estruturei esta tese:

1. No primeiro capítulo, *No enredar-se dos anos, tornei-me professora/pesquisadora* que abre esta tese, apresento minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional que me conduziu ao doutorado. A temática da pesquisa, sua problematização, objetivos, além de uma breve contextualização das perspectivas teóricas que permeiam o tema proposto e da tese que defendo também são apresentados nesta seção.

2. Em *Tecitura teórico-metodológica: a sustentação da trama*, que compõe o segundo capítulo, descrevo os aportes teórico-metodológicos que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo, como foi composta a empiria utilizada e apresento

---

<sup>2</sup> “A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (Covid-19) é uma doença infecciosa decorrente do vírus SARS-CoV-2 e constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.” Disponível em: <https://bityli.com/dxLzL>. Acesso em 20 de jul. 2020.

<sup>3</sup> O termo *agricolino* é comumente usado entre os alunos e ex-alunos de cursos técnicos da área agrícola, tais como Técnico Agrícola e Técnico em Agropecuária, por exemplo. Essa denominação é reconhecida por estudantes e egressos de diferentes instituições agrícolas, nas diversas regiões do País.

quem são os entrevistados e como se deu o processo de aproximação e realização das entrevistas.

3. O capítulo terceiro, *Os fios que compõem as amarras da rede*, traz a descrição da formação e (re)ocupação<sup>4</sup> do estado de Rondônia. Cada ciclo migratório teve e ainda tem papel significativo nessa (re)ocupação. O ciclo migratório que resultou na construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, embora pareça distante e não relacionado, diretamente, a este estudo, é importante, pois, de acordo com historiadores, a *Madeira-Mamoré* é tida como a *mãe* do estado rondoniense. Assim, justifica-se o seu relato.

4. No capítulo quatro, *Uma escola agrícola na Amazônia rondoniense*, descrevo a constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO) *Campus* Colorado do Oeste a partir da instalação da Escola Agrotécnica Federal (EAFCO). Apresento a residência estudantil e sua importância para o funcionamento de uma escola-fazenda e, sobretudo, na constituição de uma cultura escolar atrelada às redes de sociabilidade que se estabeleceram entre os alunos que viveram no internato escolar.

5. No capítulo cinco, *É chegada a hora de abrir a “caixa preta” da escola*, a partir dos documentos institucionais analisados, verificam-se as transformações que foram acontecendo no decorrer dos anos, a fim de atender às políticas educacionais e às exigências da realidade local, regional e nacional, ao mesmo tempo em que se entrelaçam à teoria e às narrativas dos entrevistados.

6. O capítulo seis, *Redes de sociabilidade: as narrativas dos/as agricolinos/as que viveram na residência estudantil*, está dividido em três seções: a) a partir das narrativas dos egressos entrevistados discorro acerca de como se deu a chegada dos alunos e os primeiros dias na residência estudantil, que pode ser compreendido como a chegada e a fase de adaptação *para aprender a viver com o outro*; b) também, utilizando-me das narrativas dos entrevistados, apresento as dinâmicas das relações dos/as agricolinos/as, a partir de uma hierarquia estabelecida pelos próprios residentes; e c) as narrativas dos egressos reforçam os elos consolidados e

---

<sup>4</sup> Neste trabalho será usado o termo *(re) ocupação* porque se entende que, quando da chegada dos portugueses, o espaço era ocupado pelos povos indígenas. E, de acordo com Tomazi (1997) a *(re)ocupação* é vista como um processo que se ampliou a partir de meados do século XIX, quando surgiu a preocupação em integrar as terras consideradas *vazias* ao processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Foi nesse sentido de integrar que se deu o processo de *(re)ocupação* em Rondônia.

as redes de sociabilidade que se estabeleceram, permeadas por uma cultura escolar com fortes características agrícolas.

7. Nas *Considerações Finais* retomo aspectos desenvolvidos na tese, entendendo que este é, para mim, o fechamento de uma etapa de estudos, porém pode ser o início de outras etapas, uma vez que outros estudos devem ser realizados com vistas a compreender a história da instituição e as reverberações que suscitam na sociedade local, regional e nacional.



## 1 NO ENREDAR-SE DOS ANOS, TORNEI-ME PROFESSORA/PESQUISADORA

*A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento [...]. Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram, mas pelas astúcias que têm certas coisas passadas, de se remexerem dos lugares. (Guimarães Rosa)<sup>5</sup>.*

As palavras de Guimarães Rosa são pertinentes também quando se trata de contar nosso percurso de vida. A palavra inicial é a mais difícil de ser escrita, entretanto, é imprescindível escrevê-la, talvez por isso Júlio Cortázar<sup>6</sup> referia-se à escrita como sendo uma luta contínua com a palavra. O primeiro esboço do que hoje se materializa no texto final deste estudo começou a ser delineado ainda em terras rondonienses, na primavera de 2017, quando resolvi fazer uma tese de doutorado, por isso considero importante mantê-lo, visto que este processo também compõe a tese. Certamente que não foi tão-só por ambição profissional, mas também porque passei a gostar do ato de pesquisar. Por longos meses, procurei por um tema que tornasse a produção do texto o mais prazerosa possível, porém fui surpreendida por uma daquelas mudanças que transformam as certezas em indefinições que parecem improváveis de serem resolvidas.

Quando efetuei minha matrícula no Programa de Doutorado em Educação da Unisinos (PPGEDU), soube que havia ocorrido uma reorganização entre os professores/orientadores que resultaram em algumas mudanças. Diante disso, eu, que havia delineado um estudo o qual poderia tornar-se meu objeto de investigação e que teria respaldo nos estudos da Linha de Pesquisa 2 – Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, encontrava-me, agora, na Linha de Pesquisa 1 – Educação, História e Políticas. Confesso que essa informação me deixou bastante preocupada, pois eu voltava ao ponto de partida – o que pesquisar? Essa preocupação acompanhou-me por alguns meses e enquanto eu aguardava o

---

<sup>5</sup> O fragmento da epígrafe consta na p. 253 do livro *Grande Sertão: Veredas*, escrito por João Guimarães Rosa e publicado em 1956.

<sup>6</sup> Julio Cortázar foi um escritor argentino que também exerceu a docência em escolas rurais. As obras de Cortázar encontram-se na corrente literária do Realismo Fantástico.

início das aulas comecei a ler alguns artigos sobre as temáticas que permeavam a Linha de Pesquisa 1.

Assim, em 2018, estava de volta às terras gaúchas e à sala de aula, na condição de aluna do doutorado. Em uma tarde de quarta-feira, quando já começavam a aparecer os primeiros indícios de que a mudança da estação se aproximava, ao ouvir a redução carinhosa do meu nome sendo pronunciada, senti que a brisa outonal fazia gelar meu coração.

– Rô, você já pensou sobre o que vai pesquisar? – foi o questionamento da professora Luciane, minha orientadora.

Naquele momento, várias foram as respostas que passaram em minha mente em frações de segundos, para usar uma frase clichê. Eu tinha ideias vagas em relação ao tema que poderia tornar-se meu objeto de pesquisa, mas precisei responder e demonstrar certa firmeza em minhas palavras. Desse modo, falei a respeito da instituição na qual sou professora e do anseio em pesquisar acerca dos alunos que viveram na residência estudantil<sup>7</sup> e que chamamos de alunos internos.

– Ah, já gostei! – foi a resposta acalorada que me fez sentir o frescor do outono parecer mais ameno.

Desse modo, posso dizer que foi a partir dessa resposta que esta tese, a qual se insere no campo da História da Educação, começou a tomar forma.

Entretanto é importante esclarecer como cheguei a essa temática. Há um *relato de viagem* a ser feito, por tempos e espaços diversos, pois como afirmou Certeau (2014, p.183) “[...] essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, [...] de fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam.”

Diante disso, relatarei algumas ações transcorridas, em tempos e espaços distintos, que são consideradas por mim como as mais significativas. Sou filha de agricultores e por alguns anos vivi a rotina da agricultura familiar bastante de perto. O contato com o universo da escrita e da leitura, nos primeiros anos escolares, deu-

---

<sup>7</sup> Neste estudo será utilizada a expressão *residência estudantil* e *internato* indistintamente, haja vista que é essa a terminologia reconhecida pela comunidade escolar do IFRO e do *Campus* Colorado do Oeste. O termo internato foi usado amplamente enquanto era Escola Agrotécnica Federal, entretanto com a incorporação desta ao Instituto Federal e com a publicação do Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010, que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, passou a ser adotada a expressão *residência estudantil*, conforme se observa nos documentos constantes na Instituição e que fazem referência ao setor onde vivem os alunos internos.

se em uma escola rural, em classes multisseriadas, na comunidade onde minha família vivia, no interior do Rio Grande do Sul. Ao ingressar na última etapa da Educação Básica, no início dos anos de 1980, a preparação para o trabalho é que permeava a legislação educacional e, dessa forma, concluí o Ensino Médio com o título de Auxiliar de Adubação, encerrando um ciclo em minha formação e propondo-me a novos desafios.

O ingresso na graduação afastou-me parcialmente do contato com a terra. Todavia, a conclusão do curso de Letras levou-me ao trabalho docente em uma escola rural, no Oeste catarinense, no inverno de 1992. O convívio com os alunos, em sua maioria descendentes de imigrantes alemães, que chegavam à escola contando as *aventuras da vida na roça* sempre me fascinou, pois me fazia sentir mais próxima de minhas raízes. Por quase uma década, compartilhei minhas memórias com lindas e fascinantes histórias de meninos e meninas, filhos de pequenos agricultores, que tinham sonhos lindos para viver. Paralelo à docência, tive a gratificante experiência de exercer a atividade de revisora linguística de inúmeros informativos, artigos e livros produzidos pelos pesquisadores da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) – Suínos e Aves, cuja sede distava aproximadamente dois quilômetros da escola em que trabalhava. Essa atividade também me aproximou da temática rural/agrícola e proporcionou a aquisição de conhecimento sobre questões significativas voltadas à agropecuária.

Como há mudança no ciclo das estações, as transformações também vão ocorrendo em nossa vida. Assim, no ano de 2001, decidi conhecer terras mais distantes deste nosso país continental. Deixei o inverno da região Sul e segui em direção à região Norte. Minha chegada se deu em meio à *estação da seca*<sup>8</sup>. Rondônia, o estado que naquele ano completou 19 anos e é formado por um ímpar crisol de culturas, foi quem me recebeu e me apresentou parte de um Brasil que eu desconhecia.

Na nova morada, segui como professora em uma escola na área urbana. Entretanto a vida me permitiu que também pudesse conhecer a área rural do estado que me acolheu. Visitei inúmeras propriedades rurais que exerciam diferentes

---

<sup>8</sup> No estado de Rondônia, as estações do ano são as mesmas, entretanto não apresentam características iguais às da região Sul do Brasil, por exemplo. No Norte, nos diferentes estados, é bastante normal nos referimos às estações como sendo: Estação das Chuvas (novembro a abril, normalmente), com temperaturas mais amenas e alta umidade do ar e Estação da Seca (maio a outubro, período em que as chuvas são esparsas), com temperaturas mais elevadas e baixa umidade do ar.

atividades agropecuárias nos mais diversos municípios do jovem estado rondoniense.

Em mais uma mudança nas *estações da vida*, enquanto encerrava uma etapa na minha vida pessoal e me via em outra configuração familiar, uma nova oportunidade profissional também se mostrava bastante profícua. Em meio ao outono de 2009, prestei concurso e, quando a primavera do mesmo ano surgia com força, ingressei como a primeira professora efetiva na disciplina de Língua Espanhola no recém-criado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) *Campus* Colorado do Oeste. À época, o único *campus* agrícola do IFRO. Não há como negar que meu vínculo com ocupações voltadas às questões que envolvem o trabalho com a terra sempre permeou minha vida pessoal e profissional.

Talvez por isso os versos “*Afagar a terra / Conhecer os desejos da terra / Cio da terra, a propícia estação / E fecundar o chão*”<sup>9</sup>, escritos por Milton Nascimento e Chico Buarque, eternizados na voz de Pena Branca e Xavantinho, tenham um sentido bastante significativo na minha jornada. Quem sabe, eu como professora, posso tomar os versos da canção como uma metáfora do processo de desenvolvimento de um estudante que chega à escola. Da mesma forma que a terra tem seus nutrientes essenciais para produzir o alimento que contribuirá para com o sustento da população, o aluno também detém seus conhecimentos basilares. O trato que será dado a esses conhecimentos é que oportunizará um fecundo desenvolvimento do cidadão, pois mediante sua interação poderá intervir na sociedade, transformando o meio do qual é parte.

Diante disso, resolvi seguir minha formação acadêmica/profissional pela área que sempre circundou minhas atividades docentes. Quando a *estação das chuvas* começava a dar os primeiros sinais de que se ausentaria por um longo período, nos últimos dias do mês de abril do ano de 2012, cheguei ao Rio de Janeiro para cumprir a primeira etapa de atividades presenciais no Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação Agrícola (PPGEA) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ao longo de dois anos tive a oportunidade de conviver com os

---

<sup>9</sup> Fragmento da letra da música *Cio da Terra* lançada em 1977, cujos autores são Milton Nascimento e Chico Buarque. Disponível em: <https://analisedeletras.com.br/chico-buarque/o-cio-da-terra/>. Acesso em 10 maio 2020.

professores da *Rural*<sup>10</sup> e com colegas que também são servidores em Instituto Federal (IF), uma vez que o referido mestrado se destinava, primeiramente, à época de sua criação, aos servidores das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), as quais foram incorporadas aos atuais Institutos Federais.

É importante salientar que o PPGEA apresenta uma perspectiva interdisciplinar, segue a metodologia da pedagogia da alternância<sup>11</sup> e tem a tarefa de qualificar academicamente os autores/atores educacionais, possibilitando a investigação de temáticas que considerem as distintas realidades socioambientais e culturais, das regiões do Brasil.

E como peças que irão compor um *patchwork*<sup>12</sup> – que resultou no texto final da dissertação – cada uma das etapas do mestrado foi concluída, em alternância. Inicialmente, na distante Seropédica<sup>13</sup>, que acolheu a centenária *Rural*, e onde os primeiros fios começaram a ser tramados. Após, outros foram sendo entrelaçados. Adquiridos em regiões de cultivos agropecuários e de densas florestas, em terras rondonienses. A fim de fortalecer a trama<sup>14</sup>, outros mais deviam ser trançados, por isso fomos a terras acreanas aprender a tecer novos fios que se enredaram e deram sustentação à teia do conhecimento que se formou.

---

<sup>10</sup> *Rural* é como a comunidade acadêmica se refere à UFRRJ.

<sup>11</sup> O PPGEA da UFRRJ está estruturado no regime de alternância, com períodos de formação alternados entre o Centro de Formação e a Instituição do candidato. Objetiva formar pesquisadores, docentes, gestores e técnicos-administrativos para desempenhar-se em relação direta com o campo da educação agrícola, representado pela criação e expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica e pelas Universidades Rurais. (<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/apresentacao/>). A turma de mestrado da qual eu fiz parte, era formada por profissionais do Instituto Federal do Acre (IFAC) e do IFRO. Seguindo a metodologia da pedagogia da alternância, as atividades didático-pedagógicas foram desenvolvidas na sede da UFRRJ, em Seropédica/RJ, no IFRO e no IFAC. Quando no IFRO, as atividades ocorreram no *Campus* Porto Velho Zona Norte, em um hotel fazenda próximo à capital, a fim de que pudéssemos ter o contato com a fauna e flora da região, além de atividades no *Campus* Ariquemes – que possui perfil agrícola. Quando as atividades foram no IFAC, tivemos a oportunidade de realizar nossa formação no Seringal Cachoeira, em Xapuri, onde o legado de Chico Mendes está presente em praticamente todas as ações da população, e ter as noções acerca do trabalho desenvolvido pelos seringueiros, as questões da sustentabilidade e da valorização da floresta.

<sup>12</sup> Palavra da língua inglesa; trata-se de uma técnica em que consiste na união de retalhos variados, compondo distintas combinações de cores, formas e design. Michel de Certeau (2014) valeu-se da *metáfora do patchwork* para representar a união de múltiplos elementos culturais que resultam em algo novo.

<sup>13</sup> É o nome de um município do estado do Rio de Janeiro, onde está a sede da UFRRJ. Seu nome é um neologismo formado por uma palavra de origem latina, *sericeo* ou *serico*, que significa *seda*; e outra grega, *pais* ou *paidós*, que significa tratar ou consertar. Um local, portanto, onde se trata ou se fabrica seda. O nome da antiga fazenda onde se produzia seda foi dado à cidade. O perfil atual é de uma extensão da cidade universitária.

<sup>14</sup> A expressão *trama* é utilizada neste texto a partir de uma inspiração no conceito de trama desenvolvido por Paul Veyne.

Por fim, a união dos diferentes fios resultou em uma peça com considerável tecitura – a versão final da dissertação. Escolano Benito (2017, p.8) afirma que “os fios mobilizados pelo autor tecem uma trama, ao mesmo tempo bela e profundamente instigante” e Paul Veyne (2008, p. 43) diz que “[...] tudo depende da trama escolhida, um fato não é nem interessante, nem o deixa de ser [...] o fato nada é sem a sua trama.”

Entretanto, para não perder o *fio da meada* e enredar-me em outra trama, convém retomar o caminho e relatar que alguns aspectos da rotina escolar bastante intensa no IFRO *Campus* Colorado do Oeste despertaram a minha atenção, pois como diz Magalhães (2004, p. 15) “[...] a educação/instituição traduz toda a panóplia de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais [...]”.

Uma dessas marcas a que se refere o autor repetia-se na rotina escolar, aos finais de tarde. Enquanto a maioria dos estudantes e servidores seguiam para suas casas no próprio município ou em municípios vizinhos, valendo-se de diferentes meios de transporte, muitos outros permaneciam andando pelos corredores ou sentados em bancos, no chão mesmo, na escadaria de acesso às salas de aula, conversando, tocando violão, tomando tereré<sup>15</sup> ou apenas contemplando o deslocamento dos que deixavam a escola e seguiam ao encontro de suas famílias.

Os que continuavam era porque suas *famílias de sangue*, como se costuma dizer, moravam em lugares distantes da escola. Permaneciam com *as famílias de coração* e com toda a parentela que receberam quando chegaram para viver a oportunidade<sup>16</sup> de se tornarem Técnicos em Agropecuária.

Após acompanhar essa rotina por alguns dias, em uma tarde qualquer, resolvi aproximar-me do animado grupo de estudantes que deixava a escadaria da escola com aspecto de *praça de cidade do interior* onde os jovens se reúnem aos finais de semana para viverem seus momentos de lazer, de tempo livre, de festas, de formação de redes de sociabilidade<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> O tereré é uma bebida típica do país vizinho, Paraguai, que adentrou a fronteira e se espalhou por diversos estados brasileiros e é de amplo consumo entre os *agricolinos*.

<sup>16</sup> Faço uso do vocábulo *oportunidade* porque, sendo professora desses alunos que frequentam o curso Técnico em Agropecuária, já ouvi relatos de que muitos deles não se veem como profissionais da área agropecuária, mas que optaram pelo curso, pois é uma possibilidade de ter acesso a um ensino de melhor qualidade.

<sup>17</sup> O conceito de sociabilidade utilizado nesta investigação, parte dos estudos do sociólogo alemão Georg Simmel (2002, 2006) e do historiador francês Maurice Agulhon (1992, 2009) e será discutido na seção 1.2.

Esses jovens espalhados pelos degraus da escada, em uma (des)ordem própria deles, são os que vivem na residência estudantil para conseguir realizar seus estudos – são os *agricolinos internos*. Foi assim que se deu meu primeiro contato com o universo dos alunos internos, com uma cultura escolar que se fortalece nas relações que se constituem no interior das instituições escolares.

E, de acordo com estudos realizados por Magalhães (2004), a possibilidade de analisar sujeitos, comportamentos e as relações estabelecidas entre eles e com o meio é significativa para entender a própria história das instituições e os reflexos de suas ações nos espaços em que se encontram, o que se tornou o mote de minha pesquisa.

Figura 1 – A escada como *ponto de encontro*



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/egressos.colorado>, (s/d).

As cenas refletidas na Figura 1, mesmo que tenham sido pensadas para a captura da foto, trazem elementos que estão presentes na rotina desses estudantes que transformam o violão, a garrafa térmica e a *cuia* para o tereré em objetos escolares essenciais à vida dos *agricolinos*. Há também o travesseiro, que torna o cochilo, após o almoço, mais revigorante para enfrentar o próximo turno de trabalho. Segundo Abrantes (2013, 440), “*hay experiencias que dejan huellas más profundas en la socialización de los individuos*” e, talvez, sejam essas marcas que estão refletidas nos fartos sorrisos desses meninos e meninas que escolheram a *escada*

como um lugar em que os fios se entrelaçam e começam a dar forma às redes de sociabilidade.

Também é possível de se identificar alguns vestígios que denotam as mudanças ocorridas na instituição, como as cores dos murais e partes das paredes sem pintura – indícios de que algumas reformas foram feitas. Mas as mudanças não ocorreram somente na estrutura física. O uniforme dos alunos, em tonalidades da cor verde, mostra que a EAFCO segue presente no dia a dia da Instituição, entretanto o acréscimo das letras *IF*, em destaque na parte da frente da camiseta, não deixa dúvidas de que o IFRO incorporou a EAFCO à sua estrutura física e identitária. Ainda, a partir das imagens que compõem essa figura e de outras que estão presentes nas redes sociais dos *agricolinos*, sabe-se que os diferentes modelos de camisetas seguiram sendo usados por um certo tempo, em decorrência das trocas e doações de uniformes que há entre os *agricolinos* ao final de cada ano letivo.

Essas transformações são reflexos das mudanças constantes por que passa a sociedade e que se estende para o interior das instituições escolares (MAGALHÃES, 2004).

Ao me aproximar do fechamento desse relato, dei-me conta de que, nessa reconstrução de minha trajetória acadêmica e profissional, assuntos que permeiam o universo rural e agrícola estiveram fortemente imbricados em quase todos os momentos. Isso pode ser um indício fortalecedor do elo que mantenho com os estudantes do curso Técnico em Agropecuária<sup>18</sup>, em sua maioria filhos de agricultores familiares e com os quais convivo, desde o ano de 2009, neste meu ofício de ser professora. Tais questões, aliadas às cenas presenciadas aos finais de tarde, quando a maioria deixa a escola, tornaram significativo o desafio de estudar as relações que se estabelecem entre os estudantes que viveram na residência estudantil de uma instituição escolar agrícola e a produção de uma cultura escolar com características desse universo.

Assim, no decorrer do texto, ciente de que “o objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou num lugar determinado, mas somente alguns aspectos escolhidos” (VEYNE, 2008, p. 44),

---

<sup>18</sup> Ao longo dos anos de funcionamento da EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste foram ofertadas distintas habilitações para o nível técnico, na área das Ciências Agrárias, entretanto, nesta tese usarei Técnico em Agropecuária, indistintamente, por ser a habilitação que é ofertada, na atualidade.



realizei o exercício de pesquisar, selecionar, articular, comentar e analisar os diferentes fios responsáveis pela tecitura da rede de sociabilidade que se estabeleceu entre os *agricolinos* internos e a cultura escolar decorrente dessa trama.

### 1.1 EU... ELES/ELAS... NÓS. A CONVIVÊNCIA COTIDIANA NA ESCOLA

*Escola é ...  
O lugar que se faz amigos [...].  
Importante na escola não é só estudar,  
não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade,  
É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”! [...].  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.<sup>19</sup>  
(Paulo Freire).*

Quando o *agricolino* (eu) chega à escola e se encontra com os colegas desconhecidos (eles/elas) ocorre um estranhamento que passa a ser desfeito no convívio com o outro, no acolhimento que se estabelece entre todos e aos poucos se reconhecem como parte da mesma família (nós). Os versos escritos por Paulo Freire, na epígrafe acima, proporcionam a reflexão acerca das complexas e heterogêneas tramas que se estabelecem na vida dos estudantes que encontram na escola, também, um espaço fundamental de socialização e integração que lhes permite ampliar a conexão, por certo, com a sociedade da qual são parte.

Utilizo-me dessa reflexão para apresentar, nesta seção, o tema da pesquisa que realizei a partir de uma breve contextualização de aspectos que envolvem as perspectivas teóricas, a problematização e objetivos da temática escolhida.

Inúmeras foram as mudanças que ocorreram nos mais diversos setores da sociedade, a partir dos avanços tecnológicos. Alicerçados nessas metamorfoses, tivemos o aparecimento e fortalecimento de movimentos políticos, econômicos, sociais, culturais que causaram alterações e transformações no cenário global,

---

<sup>19</sup> Poesia completa em Revista IHU *On-line*. Ano 2. Nº 38. 7 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/38>. Acesso em 15 jun. 2020.

suscitando remodelações no campo das Ciências. Muitos dos paradigmas, que eram os suportes para elucidar questões gerais da época, experimentaram acentuadas rupturas epistemológicas.

Os marcos conceituais, os quais respaldavam o campo da História, por exemplo, também sofreram rupturas e suscitaram a ascensão da corrente historiográfica chamada História Cultural. Esse movimento, por sua vez, tem seus fundamentos de investigação alicerçados nas propostas realizadas na Escola dos *Annales*, com pressupostos teórico-metodológicos que lhe são inerentes. O historiador inglês Peter Burke (1992, p.7) conseguiu condensar as ideias que contemplam as diretrizes dos *Annales* em três pontos.

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras.

É nesse ambiente de mudanças que parte da História da Educação tem encontrado espaço para avançar no sentido de apropriar-se de alguns desses pressupostos teórico-metodológicos que possibilitem a investigação de outros objetos, outros temas e outros problemas de maneira a acrescer à tradicional história das ideias pedagógicas e das políticas educacionais. (FONSECA, 2003).

Ainda de acordo com estudos realizados por Fonseca (2003, p.63),

[...] práticas docentes, processos de escolarização, práticas educativas e ideias pedagógicas não podem ser pensados em si, nem somente em sua relação com o que podemos chamar de universo escolar, como uma instância autônoma. Estão impregnados de pluralidade de aspectos **presentes nas relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos** [...]. (grifo nosso)

É nessa condição de pluralidade que estão os jovens que chegam à escola e se veem inseridos em um contexto de acentuadas mudanças que conduzem a uma nova arquitetura social, a qual pode ser decorrente da resignificação do tempo e do espaço. Além de uma maior reflexão acerca das transformações socioculturais que atingem a todos, nos últimos tempos. (GIDDENS, 1991).

São essas relações que se estabelecem entre os estudantes que me desafiei a pesquisar e que têm como *locus* a residência estudantil que há no IFRO *Campus* Colorado do Oeste. Instituição esta que oferta, entre outros, o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do qual são egressos os autores/atores que fizeram parte desta investigação.

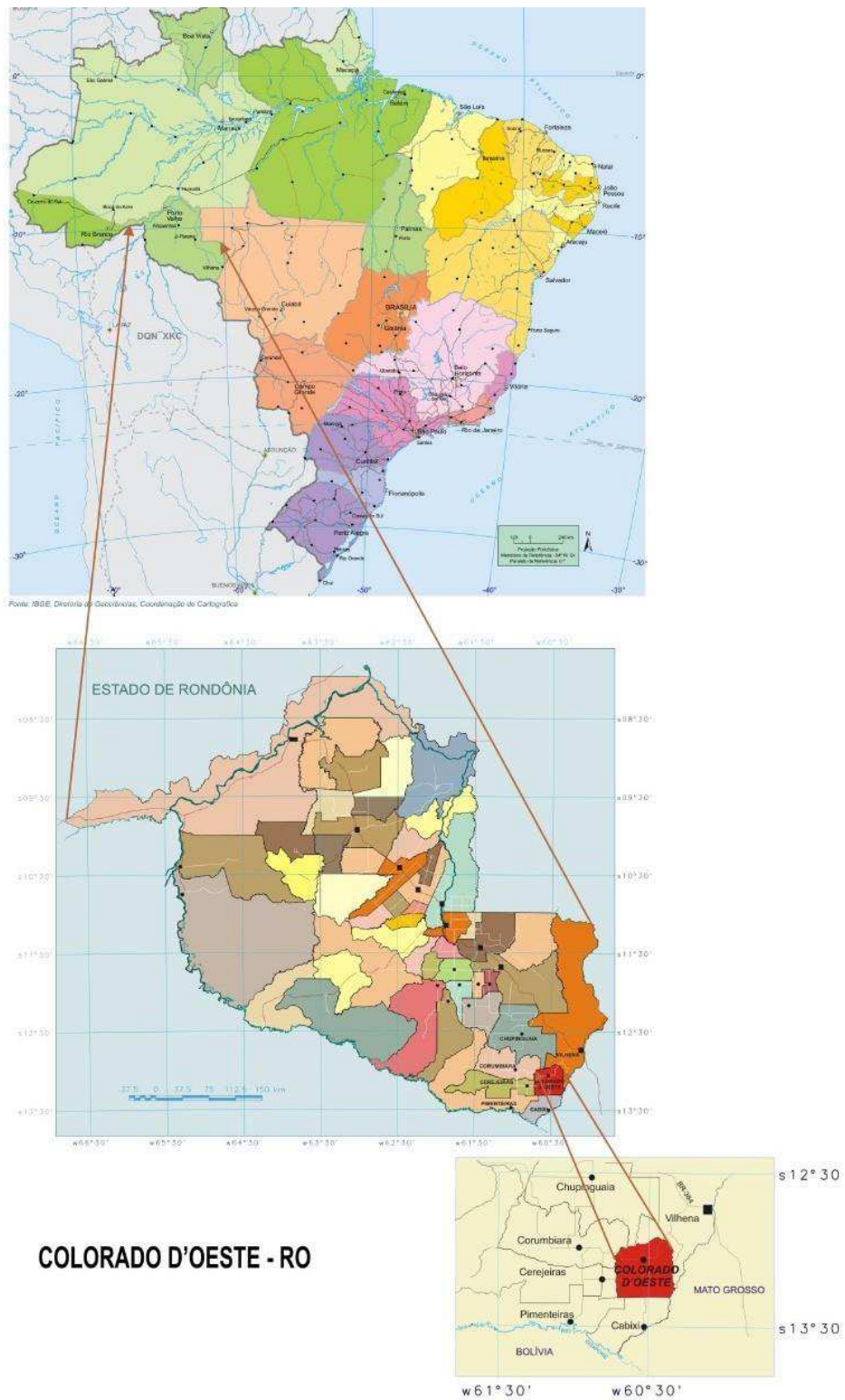
A escola iniciou suas atividades pedagógicas no ano de 1995, quando Rondônia contava com apenas 13 anos de ter adquirido o *status* de estado e encontrava-se em plena expansão do Ciclo da Agricultura. A princípio, foi a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO) e permaneceu com essa identificação até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da lei 11.892<sup>20</sup> de 29 de dezembro de 2008. A partir de então, a escola foi incorporada ao IFRO e passou a ser identificada como IFRO *Campus* Colorado do Oeste que está localizado no município homônimo, no Cone Sul do estado de Rondônia. A sede do município está a, aproximadamente, 770 km da capital do estado, Porto Velho, cidade na qual se encontra a Reitoria do Instituto.

Essa localização geográfica é bastante representativa quando se observa nos mapas apresentados a seguir. O estado de Rondônia encontra-se no extremo Oeste do Brasil e faz fronteira com a Bolívia ao longo de quase 1500 km. A divisão política deste jovem estado da região Norte nos mostra seus 52 municípios, com destaque para o município de Colorado do Oeste, distante, aproximadamente, 90 km da fronteira boliviana.

---

<sup>20</sup> Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

Figura 2 – Mapa do Brasil, do estado de Rondônia e do município de Colorado do Oeste



Fonte: Lisboa, (2011).

A Figura 2 permite visualizar, a partir do mapa do Brasil, o estado de Rondônia e o município de Colorado do Oeste de modo a evidenciar as longas

distâncias geográficas que há em nosso país, as quais também contribuem para que haja significativas diferenças históricas, culturais, de formação populacional, dentre outras, nas distintas regiões, estados e municípios, confirmando que o Brasil é um país com uma multiplicidade ímpar de características.

É nesse cenário geográfico que instituições escolares, como o IFRO *Campus* Colorado do Oeste e tudo o que as compõem, adquirem espaço no conjunto de pesquisas que se fortalecem e trazem novas perspectivas para a História da Educação, uma vez que é no fazer científico que se expõem todas as tramas das quais o indivíduo se utilizou para construir a rede social na qual está inserido. Nesse sentido, Magalhães (2015, p. 12) diz que a “instituição escolar como objeto interdisciplinar é um campo vasto e diversificado [...] que se prolonga no tempo e nas identidades dos sujeitos” e Benito Escolano (2017, p. 26) acrescenta que “a atenção que se dá aos objetos, às imagens e às vozes são expoentes da realidade da vida cotidiana das instituições.”

Diante disso, estudos que tenham as instituições educativas e, neste caso específico, o internato escolar agrícola como foco de investigação, tornam-se relevantes, uma vez que essas pesquisas permitem evidenciar os processos de sociabilidade e a cultura escolar que emergem nesse contexto.

Para isso, vários serão os fios a serem articulados nesta trama no intuito de solucionar o problema de pesquisa que assim se configurou: Quais são e de que modo se estabelecem as redes de sociabilidade entre os alunos residentes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e como ocorre o processo de produção de uma determinada cultura escolar, no IFRO *Campus* Colorado do Oeste, entre os anos de 1995 e 2020?

O espaço temporal em que deu a investigação foi definido, considerando-se os objetivos traçados e também o fato de que no ano de 2020 a Instituição completou 25<sup>21</sup> anos de atuação no ensino técnico agrícola no estado de Rondônia. Nesse período, colaborou e tem contribuído para com a formação de profissionais que atuam nos diversos espaços do setor agropecuário, no próprio estado e nas demais regiões do país.

---

<sup>21</sup> A escola foi fundada em 1993, entretanto as atividades com alunos somente iniciaram em 13 de fevereiro de 1995. Nesta investigação, considerou-se o espaço temporal a partir do ingresso da primeira turma de estudantes.

A pesquisa teve como objetivo geral circunscrever os processos de tecitura das redes de sociabilidade estabelecidos entre os alunos residentes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e o modo como estas redes constituem uma determinada cultura escolar, no IFRO *Campus* Colorado do Oeste (1995-2020).

Articulados com o objetivo geral estão os objetivos específicos, a partir dos quais se pretendeu:

a) descrever aspectos do processo de (re)ocupação histórica do estado de Rondônia, a fim de entender os ciclos migratórios que ocorreram ao longo dos anos e suas ressonâncias no processo histórico da educação escolar;

b) identificar e compreender as práticas cotidianas que contribuem para a consolidação das redes de sociabilidade entre os estudantes que viveram na residência estudantil do IFRO;

c) analisar as redes de sociabilidade consolidadas entre os estudantes e o processo de constituição de uma determinada cultura escolar presente na instituição.

Defendo a tese de que a residência estudantil no IFRO *Campus* Colorado do Oeste se constitui em um espaço imprescindível para que os alunos oriundos da zona rural, bem como aqueles que se encontram em vulnerabilidade social, tenham a possibilidade de estudar. Os residentes na convivência com o outro, estabelecem redes de sociabilidade, as quais se vinculam às práticas cotidianas e constituem uma cultura escolar com características específicas.

Diante disso, e considerando os estudos realizados por Abrantes (2003, p. 106), observa-se que “a relação entre os jovens e a escola é mediada por [...] interações cotidianas e informais que (re) produzem práticas, códigos, instituições, papéis. Na troca de experiências e competências, favores e afetos, estruturam-se (também) identidades e disposições, redes e culturas.”

São essas interações, essas redes articuladas entre os grupos, assim como Abrantes descreve, que tenho observado ao longo de minha prática como docente e que percebo serem amplamente vivenciadas entre os alunos do curso Técnico em Agropecuária no *Campus* Colorado do Oeste, seja como uma forma de associar-se ao outro ou de afastar-se dele.

Nesse sentido, estudos realizados por Simmel (2006) destacam que as formas de sociação estabelecidas entre os indivíduos são as responsáveis pela

constituição das sociedades. As características da forma de sociação descritas pelo autor são distintas a depender da finalidade de relação que se quer estabelecer entre os indivíduos. Segundo o autor, a amizade é tida como um tipo ideal de relação.

É, também, a partir dessas reciprocidades que se estabelecem aspectos da cultura escolar, entendida aqui como uma expressão polissêmica, acerca da qual inúmeras investigações têm ampliado a abrangência que esta ocupa no contexto da escola. De acordo com estudo realizado por Grazziotin (2019), a partir da obra *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas* escrita por Antonio Viñao Frago (2006), o conceito de cultura escolar passou a ser empregado, no contexto histórico-educativo, sobretudo por historiadores europeus, nos anos finais da década de 1990, entretanto, “nem todos utilizam esse conceito com o mesmo significado ou com os mesmos propósitos.” (GRAZIOTTIN, 2019, p.14).

A esse respeito, o investigador Viñao Frago (2006) afirma que as questões acerca da cultura escolar se justapõem aos estudos sobre os sistemas escolares e as reformas educacionais, tendo em vista que estas agem em um ambiente em que se combinam continuidades e transformações. Diante disso, o autor destaca que a cultura escolar

[...] estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (VIÑAO FRAGO, 2006, p.73).

De modo igual, todas as práticas que coexistem no interior de uma instituição escolar são parte da cultura escolar que se forma nas interações entre os sujeitos, os quais se apropriam das *tradições, regularidades e regras do jogo* a fim de que estas sejam reinterpretadas, adaptadas e transformadas, sobrevivendo às mudanças.

Dessa forma, a cultura escolar pode ser vista a partir das relações que se estabelecem nas instituições escolares com seus diferentes autores/atores, quer sejam educadores, quer sejam educandos. Conforme afirma Escolano Benito (2002, p. 28), “los registros de la memoria, las representaciones, constituyen las pautas en

que se difunden los códigos y las reglas de la cultura escolar, esto es, sus señas de identidad.”

Retomando Viñao Frago (1995), a cultura escolar engloba todas as relações que envolvem os diversos segmentos da escola, sejam voltadas para as questões entre indivíduos, representados pelos docentes, discentes e pais, sejam constituídas materialmente e reproduzidas por ambientes, tais como, salas de aula, laboratórios, residência estudantil, para citar alguns dos espaços que permeiam as instituições escolares. Também é Viñao Frago (1995, p. 69) quem diz que “es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.”

Dessa forma, a percepção cultural advinda das relações que se estabelecem entre os sujeitos/alunos que convivem nas residências estudantis das instituições escolares pode representar um traço significativo na (trans)formação da cultura escolar desse universo.

Sobre essas relações que se desenrolam nas instituições escolares, Paulo Freire declara que

[...] este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino de conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência de saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. (FREIRE, 2016, p. 44).

Assim, a escola deve ir além da transferência de conteúdos e envolver-se na modificação dos saberes e na formação do cidadão, uma vez que o convívio com o outro oportuniza a aprendizagem e a formação enquanto seres sociais, históricos e culturais. A fim de que isso se concretize, faz-se necessário o diálogo entre os autores/atores e todas as partes que compõem a escola, tendo em vista que a transformação do conhecimento se dá para além das paredes que formam a sala de aula, amplia-se por todo ambiente escolar. Nessa perspectiva, Dominique Julia (2001) aponta para o fato de que a escola é uma instituição cumpridora de uma função social muito além da transmissão de conhecimentos ou de assimilação de



regras, uma vez que é nesse espaço em que as ações humanas resistem, mas também são ressignificadas.

Nesse sentido, Magalhães (2004) destaca que as instituições escolares são resultantes de um processo que traz elucidações acerca do compromisso social e cultural que representam considerando o contexto histórico, político, econômico, social e regional, no qual estão inseridas. Analisar os comportamentos, as representações, os sujeitos e as relações destes com o meio é significativo para entender a própria história das instituições e os reflexos de suas ações no ambiente em que se encontram.

## 1.2 OS NÓS QUE UNIRAM A TRAMA: SOCIABILIDADE E CULTURA ESCOLAR

*Os laços de associação entre os homens são incessantemente feitos e desfeitos, para que então sejam refeitos, constituindo uma fluidez que atam os indivíduos mesmo quando não atingem a forma de verdadeiras organizações. (Georg Simmel)<sup>22</sup>.*

No decorrer das últimas décadas, as conexões que se estabeleceram entre os indivíduos, interligaram-se a um número cada vez maior e passaram a receber a atenção das diferentes áreas das ciências, e da sociedade em geral, em nome de uma cultura global que está em ascensão.

De acordo com estudos realizados por Giddens e Sutton (2017, p. 199), as redes que representam os laços de amizade, por exemplo, foram objeto de investigação de cientistas sociais ao longo de muitos anos. Embora sejam expressões de associação dos seres humanos bastante antigas, a considerar as novas formas de contatos que as tecnologias de informação têm propiciado, “as redes estão se tornando a estrutura organizacional que define as sociedades contemporâneas.”

É nesse contexto de conexões que a escola pode proporcionar, aos que nela convivem, meios de se adaptarem em um ambiente desconhecido e disponibilizar-lhes a alternativa de criar outras redes de contatos. A escola, em seu cotidiano escolar, é um espaço em que as interações estabelecidas permitem vislumbrar as

---

<sup>22</sup> Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade, 2006, p. 17.

individualidades e os estilos próprios dos estudantes que transformam em espaços sociais e culturais os espaços físicos que compõem a arquitetura da instituição.

De acordo com estudos de Viñao Frago (1995, p. 69-70), o espaço é uma construção social, então se entende

[...] de ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto, educa. Muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo. Un empleo que varía en cada cultura; que es un producto cultural específico que atañe no sólo al yo social, a las relaciones interpersonales — distancias, territorio personal, comunicación, contactos, conflictos... —, sino también a la liturgia y ritos sociales, a la simbología de las disposiciones de los cuerpos — ubicación, posturas — y de los objetos, a su jerarquía y relaciones.

Nesse sentido, pode-se dizer que a sociabilidade estudantil tem estreita relação com os espaços escolares nos quais se estabelecem. No arranjo em que se dá a ocupação desses espaços, suas concepções são ressignificadas e surgem outras formas de vivenciá-los.

Figura 3 – Espaços da escola: a alegria de estar juntos



Fonte: IFRO/Campus Colorado do Oeste, (s/d).

Na Figura 3, os espaços da escola ocupados pelos estudantes em diferentes momentos mostram distintos grupos e situações: (1) ao final de um dia de atividades, sentados na grama em frente à escola, à espera do ônibus, juntam-se alunos internos e semi-internos para aproveitar os *instantes finais* de mais um dia de convívio; (2) no intervalo entre os turnos de aula, acomodam-se *do jeito deles* no

chão do corredor de acesso às salas de aula, pelo prazer de estar juntos; (3) sentados nos bancos, no pátio em frente à cantina, compartilham o cobertor para se proteger do *frio*, afinal a temperatura se aproxima dos 20°C – *clima quase de inverno* – para quem convive com temperaturas próximas aos 30°C, a maior parte do ano e, o *frio* transforma-se em mais um motivo para ficarem ainda mais *juntos e misturados*; (4) o encontro entre amigos/irmãos que dividem o mesmo quarto no alojamento, em um final de tarde, demonstra o prazer do estar com o outro, embora também haja momentos em que se queira estar distante ; (5) na volta da *lida*, o encontro com a professora e a pausa para a foto e (6) ao final de uma aula prática, no setor das olerícolas, o registro estampa a alegria do *dever cumprido* e de mais um momento de aprendizado compartilhado com aqueles que lhe fazem bem.

Em todos esses momentos capturados nas imagens que compõem a Figura 3, o prazer de *estar junto e misturado* se reflete nos abraços, nos sorrisos e no cuidado com o outro. São as marcas da cultura escolar que se constituiu nesse espaço e as redes de sociabilidade que se estabeleceram entre os estudantes. Sabe-se, entretanto, que no convívio com o outro muitas concessões são feitas para que haja concordância entre todos, porém há momentos em que as desavenças ocorrem e o consenso dá lugar aos conflitos que exigem maturidade de todos e, às vezes, a interferência de pessoas externas para reestabelecer o entendimento entre os envolvidos.

Diante disso, cabe a afirmação de Escolano Benito (2008, p. 143), de que “[...] la escuela es una institución social que crea e inventa una cultura, y que no solo se apropia o mimetiza patrones y recursos del contexto exterior” e dessa forma o que se tem são escolas com características próprias e cultura singular condicionada pela sociedade. As instituições escolares são espaços nos quais a vida em sociedade se movimenta entre encontros e desencontros que se tecem em redes de sociabilidade.

Para discutir a temática da sociabilidade, parto do conceito apresentado por Georg Simmel (1858-1918). De acordo com estudos realizados por Tedesco (2007, p. 57-58), “Simmel é um pensador interdisciplinar [...] observador das formas e manifestações da modernidade social e histórica, sua sociologia é a da interação, da intersubjetividade, da relação sujeito e objeto [...]”.

Assim, são os *laços de associação*, mencionados na epígrafe, responsáveis por propiciar que a interação entre as pessoas se dê a todo o momento. Essa interação se estabelece, de acordo com Simmel (2006, p.60) “[...] em uma relação

de convívio, de atuação com referência ao outro, com o outro e contra o outro, em um estado de correlação com os outros”.

Nesse processo, a interação é resultante de determinados impulsos ou da busca de certas finalidades que forma uma unidade, uma *sociedade*. Ao analisar o conceito de sociedade, o autor berlinense estabelece uma distinção entre o que ele chama de *forma* e *conteúdo*. Os impulsos, produzidos pelo *conteúdo*, são os que conduzem o indivíduo a exercer influência sobre os demais e a receber influências destes em relação a si mesmo. São essas motivações diversas que fazem com que os seres humanos vão ao encontro do outro. Já a *forma* constitui a sociedade em sua essência que se dá pela interação social. As pessoas interagem umas com as outras movidas por certos interesses ou fins, de modo a instituir uma associação, uma unidade na qual a realização desses se concretiza. A estas ações recíprocas, Simmel (2006) denomina de *sociação*. A uma dessas formas de sociação, o autor nomeia de *sociabilidade*.

Segundo Simmel (2006, p.65), a sociabilidade se caracteriza pelo fato de os indivíduos se associarem tão somente pelo prazer de interagir com o outro, de estar juntos. Trata-se de uma forma alegre e gratificante de compartilhar, de encontrar com o outro, pela felicidade de cada um, de estar junto por prazer. A sociabilidade é a “forma lúdica da sociação”.

É nessa ludicidade que a sociabilidade se assemelha a um jogo. “É o jogo do ‘faz de conta’, faz de conta que todos são iguais, e ao mesmo tempo, *faz de conta que cada um é especialmente honrado*<sup>23</sup>. (SIMMEL, 2002, p.71). Isso não significa que o *faz de conta* seja uma farsa, uma vez que o caráter *irreal* da sociabilidade decorre do fato de serem excluídas todas as amarras que a prendem à realidade prática, permitindo que seus *jogadores* se movimentem e interajam de acordo com suas próprias regras. Entretanto, Simmel (2002, p. 200) afirma que

[...] aun entre equivalentes sociales, la democracia de la sociabilidad es un juego. La sociabilidad crea, si uno quiere, un mundo sociológico ideal, en el cual [...] el placer del individuo es siempre contingente según el regocijo de los otros; aquí, por definición, ninguno puede obtener satisfacción al costo de las experiencias opuestas por parte de los otros.

Diante disso, a sociabilidade possibilita que os seres humanos se juntem pela

---

<sup>23</sup> O destaque é do próprio autor, Simmel (2002).

alegria de estar com os outros e essa ação de reciprocidade tem um fim em si mesma. A essência da sociabilidade simmeliana está na singularidade de cada um, nas características da personalidade de cada um. Há que se considerar, todavia, que as individualidades não devem ser acentuadas, visto que o saber compartilhar é imprescindível. Tal fato possibilita a rápida mudança de temas, pois o que importa é que a interação seja envolvente.

A sociabilidade é um conceito que apresenta sua base nos estudos sociológicos e adentrou para o campo da História com grande fôlego, entre os últimos anos da década de 1960 e nas décadas seguintes, a partir dos estudos do historiador francês Maurice Agulhon (1926-2014). Em 1966, veio à luz *La sociabilité méridionale*<sup>24</sup> e ao falar acerca da sociabilidade meridional Agulhon (2009, p.22) referiu-se ao “temperamento colectivo” como sendo “[...] una de las características del temperamento provenzal que permitían explicar la tendencia democrática de la región”. Entretanto essa ideia de que a sociabilidade poderia ser vista como um processo de “aprendizaje de la democracia” foi transformando-se à medida que o conceito se resignificava a partir de outros estudos.

Para Agulhon (2009, p. 38), o estudo das sociabilidades é “[...] de algún modo, la historia de la sociabilidad, la historia conjunta de la vida cotidiana, íntimamente ligada con la psicología colectiva.” Isso quer dizer que se pode identificar os recursos com os quais é possível criar uma prática social contínua a considerar as associações, atividades, instruções, tempos e espaços. Desse modo, a sociabilidade é entendida “[...] por la aptitud especial para vivir en grupos y para consolidar los grupos mediante la constitución de asociaciones voluntarias”, o que significa, “una fuerte tendencia de la vida.” (AGULHON 1992, p. 142). Assim, aproxima-se da perspectiva simmeliana de sociabilidade que se constitui como sendo um aspecto espontâneo do indivíduo.

O historiador francês estava certo de que o conceito de sociabilidade “[...] había prendido, como puede prender una moda, una salsa o un injerto.” (AGULHON, 2009, p. 30). A partir disso, o investigador centrou seus estudos na análise das formas e dos espaços de sociabilidade, o que trouxe renovação e diversificação para a historiografia, em específico em se tratando de seu objeto de estudo,

---

<sup>24</sup> Em 1966, Maurice Agulhon defendeu sua tese cujo título é *Sociabilité Méridionale* (Sociedade Meridional - tradução nossa) na qual se apoiou em estudos de Fernand Benoit, publicado em 1949, sobre Provence, para explicar, de acordo com Benoit “la propensión de los meridionales a la democracia” (Agulhon, 2009, p.23).

aproximando-se da inter/transdisciplinaridade<sup>25</sup>, uma vez que duas ou mais áreas estavam envolvidas em torno de uma mesma problemática.

A utilização do conceito de sociabilidade seguia de maneira profícua nas inúmeras investigações de caráter historiográfico, atentando-se para defini-la em um tempo e espaço determinados. Era importante ater-se a essa delimitação para que a sociabilidade não se tornasse um *cajón de sastre*<sup>26</sup> e não caísse em ambiguidades, pois segundo Guereña (2001, p. 16) “si todo es sociabilidad, la sociabilidad no es nada y [...] no sirve para la explicación histórica”.

Para esse historiador franco espanhol, tendo como suporte os estudos realizados por Agulhon, na historiografia contemporânea, a sociabilidade é definida como “la aptitud de los hombres para relacionarse en colectivos más o menos estables, más o menos numerosos, y a las formas, ámbitos y manifestaciones de vida colectiva que se estructuran con este objetivo.” (GUEREÑA, 2001, p. 17)

São as manifestações da vida coletiva que se constituem nos espaços e tempos da instituição escolar – na residência estudantil – que movem essa investigação, tendo em vista a cultura escolar e as redes de sociabilidade que se estabelecem. Assim, no próximo capítulo, apresento a tecitura teórico-metodológica que sustentará a trama deste estudo.

---

<sup>25</sup> Utilizei a expressão “inter/transdisciplinaridade”, uma vez que não há unanimidade sobre tal delimitação entre os estudiosos. Entende-se que tais termos demonstram uma nova visão epistemológica, a qual visa à compreensão de fatos que nos possibilitam a construção de novas metodologias de ensino/aprendizagem e a ruptura de paradigmas. (SANTOS e SANTOS, 2009).

<sup>26</sup> Maurice Agulhon usou a metáfora “cajón” em seu texto *El círculo burgués* (1977/2009), ao chamar a atenção para o fato de que alguns estudiosos usavam o termo sociabilidade para reunir a maioria das formas de vida coletiva, como se fosse um *comodo cajón* (p. 37). A metáfora *cajón de sastre* tem amplo uso na língua hispânica e de acordo com o Dicionário da Real Academia Espanhola é um “Conjunto de cosas diversas y desordenadas.” Assim a metáfora torna-se apropriada para referir-se à utilização aleatória do termo sociabilidade, para toda e qualquer temática que envolver a vida coletiva, sem considerar o conjunto de fatores que a constituem.

## 2 TECITURA TEÓRICO-METODOLÓGICA: A SUSTENTAÇÃO DA TRAMA

*“É aprender a navegar [...] O conhecimento é a navegação em um oceano preciso de incertezas, entre arquipélagos de certezas.” (Edgar Morin)<sup>27</sup>.*

A partir do momento em que já havia uma decisão acerca da temática que constituiria esta tese, iniciei a busca por informações que me auxiliariam a melhor conhecer a instituição que deu origem ao IFRO *Campus* Colorado do Oeste, *locus* da pesquisa. As incertezas quanto ao que eu encontraria eram muitas, entretanto eu tinha confiança de que nesta *ilha*<sup>28</sup> há cenários pouco conhecidos e que exerceram e/ou exercem certa influência para o estabelecimento das redes de sociabilidade entre os alunos e para a produção de uma cultura escolar, com traços rurais/agrícolas, dessa instituição.

Estudos realizados nas últimas décadas têm possibilitado que o espaço escolar seja visto como um ambiente onde se compartilham experiências e se estabelecem redes de sociabilidade. Isso ampliou o conjunto de aportes teóricos e metodológicos que dão sustentação às investigações que contemplam essas temáticas.

Corroborando com essa demanda, Nóvoa (1994, p.5) afirma que “[...] o funcionamento interno das escolas, o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, as vidas e a experiência dos alunos e dos professores” são algumas das situações que “precisam ser abordadas através de novos instrumentos teóricos e metodológicos.”

Diante disso, para concretizar esta investigação, fez-se necessário um aporte teórico-metodológico que a sustente. Para a construção do processo de produção de dados empíricos utilizei os aportes metodológicos da Análise Documental Histórica, pois de acordo com Cellard (2012, p. 295) “o documento escrito constitui [...] uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador” e da Entrevista Compreensiva que segundo Kaufmann (2013, p. 27-8) é um “método que permite analisar as práticas utilizando a palavra” e tem como objetivo principal “a produção de teoria”.

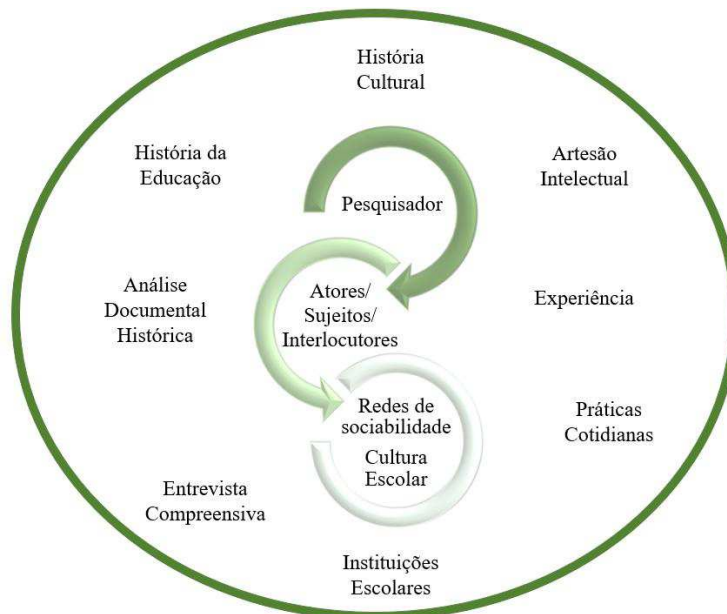
---

<sup>27</sup> Os setes saberes necessários à educação do futuro, 2000, p. 86.

<sup>28</sup> Refiro-me ao termo ilha não por considerar um lugar isolado, mas por entender como um espaço que tem características e cultura específica.

Assim, apresento o desenho teórico-metodológico referente à pesquisa que realizei e sobre o qual discorro na sequência.

Figura 4 – Desenho teórico-metodológico



Fonte: Elaborada pela autora, (2020).

A especialização que cada uma das áreas do conhecimento adquiriu, no decorrer dos tempos, ocasionou a fragmentação do saber. Aos poucos, a *era das conexões*, articula os diferentes saberes e a inter/transdisciplinaridade é uma das alternativas que contribuem para que a transformação do conhecimento se consolide por meio dessa integração.

Essa inter/transdisciplinaridade permite que haja *pontos de encontro* entre a História Cultural e a História da Educação, como sugere Fonseca (2003, p. 59), quando diz que “a história da educação não tem fronteiras a definir com a história cultural. Antes, utiliza seus procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos, bem como muitos objetos de investigação”.

Além disso, estudos realizados por Peter Burke (2008), afirmam que o olhar inter/transdisciplinar do historiador tem permitido que a História Cultural se aproxime de outros *vizinhos*, tal como a Sociologia, com possibilidade de construir novas percepções de análise, uma vez que a partir do diálogo com outras disciplinas das Ciências Humanas é possível que se investiguem distintos temas e se utilizem diferentes métodos.



Ainda nesse sentido, estudos de Chartier (2002a, p.14) apontam para o fato de que a História Cultural poderá explorar novos espaços e objetos que emergem das questões históricas, tais como: “[...] as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar [...]”. Esses temas se constituem em terreno fértil para pesquisas que possibilitem expandir o campo de investigação e integrá-lo, inter/transdisciplinarmente, a espaços que estavam restritos a outras áreas do saber.

Pesquisas realizadas nas últimas décadas, entretanto, apontam que há um desafio a ser transposto pelas abordagens que emergem nesses estudos. Tal fato decorre das questões metodológicas e do rigor que se impõe a elas. Nesse sentido, Fonseca (2003, p.61) afirma que “a penetração dos pressupostos da História Cultural nesse campo ainda é problemática, superpondo-se às abordagens tradicionais e sendo, muitas vezes, marcada por uma incorporação superficial dos seus instrumentos conceituais e metodológicos, quando não apenas com indicações bibliográficas.”

Entende-se que tais fatores são imprescindíveis de serem considerados e que a preocupação com o rigor teórico-metodológico deve ser entendida como um estímulo para a realização de pesquisas que contemplem outras abordagens. A expansão da rede, para que diferentes métodos de investigação sejam utilizados, permite também que se viabilizem investigações acerca da pluralidade de temas que a História da Educação oferece aos pesquisadores.

Dentre essas temáticas, pode-se contar com a investigação a partir de fontes orais que oportunizam entender uma outra perspectiva das práticas escolares, uma vez que, de acordo com Gatti Júnior (2002, p. 4), “as escolas se apresentam como locais que aportam um arsenal de fontes de informações fundamentais para a formulação e interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira.” É a partir da multiplicidade de olhares acerca das práticas escolares que se visibilizam seus autores/atores permitindo que seja explicitada uma dinâmica e uma complexidade que era pouco destacada pelas pesquisas de algumas décadas atrás.

Nesse sentido, a escola deve ser observada como sendo um espaço de constituição de identidades, multiplicidade de práticas culturais, produção de representações e que em seu conjunto educativo tende, segundo estudos de Chartier (2002, p. 53), a “enquadrar o tempo e os lugares, a disciplinar os corpos e

as práticas, a modelar, pela ordenação regrada dos espaços, as condutas e os pensamentos.”

Inúmeras eram as histórias contadas por colegas de trabalho que acompanharam os movimentos iniciais para a implantação da EAFCO desde as escavações onde foram instaladas as estruturas basilares das primeiras salas de aulas. Referências às práticas que aconteciam no cotidiano da escola estavam entre os assuntos que mais ouvi quando ingressei como professora no *Campus*, dado que há somente dez meses havia deixado de ser EAFCO para se tornar IFRO *Campus* Colorado do Oeste. *Na minha época não era assim*, tornou-se quase que um *mantra* proferido pelos professores da *antiga Escola Agrotécnica* sempre que estabeleciam diálogos com os professores *novatos*<sup>29</sup>, para referir-se às atividades que realizavam e que estavam além das funções docentes.

As informações registradas, já conhecidas por mim, eram as que constavam no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), além daquelas constantes nas placas de inauguração dos prédios e nas placas que registram os formandos do curso Técnico em Agropecuária, a cada ano, e que estão afixadas nas paredes dos corredores que dão acesso às salas de aula.

Por meio de um memorando, solicitei à Direção Geral acesso aos setores e aos documentos institucionais para que começasse a traçar uma linha histórica das atividades administrativas e pedagógicas da escola e obtivesse as informações que contribuiriam para a consolidação da pesquisa. Não sabia exatamente por onde começar, uma vez que não há um setor que abrigue todos os documentos. De acordo com Le Goff (2013, p. 496-7),

[...] o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. [...] O documento é monumento.

Decidi, então iniciar pelos registros disponíveis na sala da Direção Geral do *Campus*, por entender que a documentação da instituição é basilar na busca para

---

<sup>29</sup> Eram assim chamados os profissionais – eu estava entre eles – que ingressaram como servidores no primeiro concurso público realizado para o IFRO *Campus* Colorado do Oeste, no ano de 2009, por aqueles que já estavam há muitos anos desempenhando suas atividades na Instituição.

assimilar a história da escola e como se deu a constituição de uma cultura escolar com características agrícolas. Nesse setor, recebi a informação da existência de um espaço onde supostamente estariam guardados muitos documentos da *antiga Escola Agrotécnica*.

De acordo com Magalhães (2004, p. 133-4), “compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição é integrá-la de forma interativa [...] à evolução de uma comunidade e de uma região”. Dessa forma, procurei alguém em condições de me auxiliar na localização de tais documentos e tomei conhecimento de que realmente há muita *coisa antiga*, mas que por falta de espaço físico esse material está em um galpão da escola, mas de difícil acesso. Mesmo com o uso dos equipamentos de proteção individual, há riscos por haver animais peçonhentos. Diante de tal situação, não foi possível ir ao local.

Então, retornei à sala da Direção Geral. Entendo que é imprescindível ter acesso às informações, já que os vestígios do que foi a cultura escolar de uma instituição se desfazem com a ação do tempo, se não forem conservados de forma adequada e, dessa maneira, uma parte significativa da História da Educação acaba por desaparecer, além de suscitar o apagamento de parte da história da instituição.

Ao abrir as portas de um armário de madeira, deparei-me com inúmeras pastas contendo documentos diversos – ofícios, memorandos, pareceres técnicos, relatórios de atividades administrativas e de pessoal – que se misturavam a livros ata, álbuns de fotografias, recortes de notícias sobre a instituição veiculadas em jornais regionais e vários outros *papéis* em uma (des)ordem estabelecida por alguém e por uma razão qualquer que não coube o questionamento, neste estudo.

No entanto, vale destacar que, de acordo com estudos realizados por Mogarro (2005, p. 77), “os arquivos escolares motivam profundas preocupações relativas à salvaguarda e preservação dos seus documentos, que constituem instrumentos fundamentais para a história da escola e a construção da memória educativa”. Por isso, ainda de acordo com a autora, nos arquivos escolares estão guardadas informações acerca do funcionamento das instituições educativas, por isso mesmo têm recebido atenção maior nas pesquisas em educação, diante das novas perspectivas de investigação para este campo de estudos, pelo fato de que se busca compreender também como se concretizam os processos de socialização entre crianças e jovens.

A partir de tais documentos, fiz anotações a respeito de dados que considerei significativos e copiei para um arquivo digital para ter acesso em outros momentos e realizar uma leitura detalhada. De acordo com Certeau (1982, p.81), “[...] tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. [...] consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos [...]” A partir dessas ações de produção do material é que se inicia o trabalho do pesquisador, pois segundo Lopes e Galvão (2001, p. 78) “as fontes estão aí, disponíveis abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciosas, muitas ou poucas” e, ainda, segundo Cellard (2012, p. 296), “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte”.

Entretanto, não localizei, nesse local, documentos que registrem informações sobre o surgimento e a implantação do sistema de residência estudantil, embora, em muitos outros documentos se fazem menção ao internato. A fim de encontrar referências acerca da residência estudantil, entrei em contato com a servidora que responde pela chefia do Departamento de Assistência ao Educando (DEPAE). Os registros que estão disponíveis no setor contêm relatos a partir do ano de 2012. Os documentos com os dados dos anos anteriores foram enviados ao tal *galpão* que mencionei anteriormente. Tive acesso a arquivos digitais contendo informes diversos, tais como editais, regulamentos disciplinares, de funcionamento de setores e atividades, além de vários outros documentos que tratam de assuntos diretamente relacionados com os alunos.

Na Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA), tive acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos (PPCs) que estão sob à responsabilidade do setor, verifiquei as pastas individuais dos alunos formandos da primeira turma e a partir dessas pastas obtive registros que me forneceram dados relevantes acerca da rotina da escola e da residência estudantil.

Em conversas com uma professora, tomei conhecimento de que havia, na biblioteca da escola, umas pastas com *muitas informações* dos primeiros anos da EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste. Nessas pastas, encontrei convites para atividades de extensão, informativos elaborados por servidores e alunos, recortes de jornal que davam destaque para eventos/atividades da Escola, cópias de projetos culturais, fotos de eventos diversos dentre outras referências bastante relevantes a respeito de aspectos da cultura escolar. Segundo Mogarro (2005, p. 91), “a

instituição escolar constitui o universo de uma cultura própria e sedimentada historicamente, sendo também a produtora dos traços/documentos dessa cultura.”

Em cada setor, encontrei algum material que é precioso para o entendimento de como foi sendo tecida a rede de sociabilidade entre os alunos. E, de acordo com Cellard (2012, p. 298), “uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com objetivo de construir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes.” Ao discorrerem acerca da perspectiva metodológica da análise documental histórica, Grazziotin, Klaus e Pereira (2022, p.10), afirmam que “fotografias escolares, livros de matrícula, listas de matrícula dos alunos, livros atas de exames, questionários contendo informações sobre o prédio da escola, decretos, leis, ofícios e portarias [...] são artefatos escolares que podem se transformar em documento”.

Alguns desses artefatos constam no Quadro 1 que compõem parte da empiria que foi separada, organizada e definida para o procedimento da análise a qual consta no capítulo V desta tese.

Quadro 1 – Documentos Institucionais

Setor	Espaço	Tipo de documento	Teor do documento
Direção Geral	Armário (pastas)	Relatórios	Quantitativo de alunos e servidores. Produção dos setores agropecuários.
		Portarias	Organização de Eventos. Elogios e/ou Punição a alunos. Elaboração de normativas/projetos.
	Estante	Troféus Medalhas Quadros Placas Fotos	Jogos Escolares de Rondônia; Jogos das Escolas Agrotécnicas Federais; Jogos do IFRO; Jogos dos Institutos Federais da Região Norte; Jogos dos Institutos Federais. Olimpíada Brasileira de Agropecuária. Participação em eventos científicos e culturais.
“Arquivo” Direção Geral	Caixas “arquivo”	Boletim de Serviço	Documentos pedagógicos e administrativos (1994 a 1998).
		Ordem de Serviço	Critérios para seleção de alunos no internato.
		Portarias	Comissões para elaboração de documentos institucionais, dentre eles o primeiro Regimento do Internato.
Coordenação de Registros Acadêmicos	Pastas Individuais de Alunos	Certificados	Cursos de extensão
		Histórico Escolar	Rendimento escolar do aluno.
		Recibos	Pagamento de taxas de alojamento, alimentação e manutenção.
		Portarias	Atividades para os alunos executarem nas UEPs.
	Caixas “arquivo”	Encadernações	Projetos Pedagógicos dos Cursos.
Pastas em Ambiente Compartilhado	Planilhas	Relação nominal de alunos concluintes do curso técnico com respectiva habilitação e ano de conclusão.	
Biblioteca	Pastas Catálogo	Fotos	Eventos Culturais; atividades didático-pedagógicas; cerimonia de conclusão de curso.
		Recortes de Jornais	Participação em Exposições Agropecuárias; atividades de extensão; divulgação do processo seletivo; participação em eventos culturais.
		Informativo Escolar	Informativo acerca das atividades escolares.
Departamento de Assistência ao Educando	Pastas em Ambiente Compartilhado	Regulamentos e Regimentos	Regulamentação da Residência Estudantil. Código Disciplinar Discente. Código de Ética Discente.
		Editais	Residência. Monitoria. Auxílios.
		Planilhas	Relação nominal dos alunos na residência estudantil, distribuídos por quartos.

Fonte: Elaborado pela autora, (2020).

A partir desses documentos foi possível entender parte da dinâmica de funcionamento da EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste. Entretanto, eu precisava saber quem foram os alunos que viveram na residência estudantil, desde

seu início, pois os dados que eu possuía só registravam essas informações a partir de 2012. Então, recorri às redes sociais.

De acordo com estudos realizados por Requejo (2009), o *Facebook*<sup>30</sup> é uma ferramenta em potencial para investigação qualitativa, uma vez que está entre as redes sociais mais visitadas no mundo, na qual podem atuar políticos, empresários, artistas, estudantes, só para mencionar alguns desses usuários. Assim, publiquei no grupo Egressos EAF/IFRO Colorado do Oeste – no *Facebook* – uma mensagem na qual me apresentei e expliquei brevemente que realizaria uma investigação em nível de doutorado e gostaria da colaboração dos egressos que frequentaram a residência estudantil. Solicitei que informassem em que período haviam sido internos. Informei também que daria outros esclarecimentos sobre a pesquisa em um próximo contato.

Para a etapa seguinte da pesquisa, utilizei-me da metodologia da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013) que tem como propósito essencial a palavra do entrevistado. A Entrevista Compreensiva não se restringe ao momento de interlocução entre o pesquisador e o entrevistado, estende-se pela sociabilidade entre pesquisador e pesquisado haja vista que uma boa pergunta é o resultado de uma interação eficaz, dessa forma não só a entrevista deve ser considerada, mas o próprio evento da entrevista. (KAUFMANN, 2013).

Até então, eu tinha informações de que a residência estudantil *sempre existiu* na instituição, entretanto, com base nas respostas dos alunos, constatei que a residência se efetivou a partir de 1996. Algumas respostas me deram a certeza de que a temática escolhida foi acertada. “[...] pode contar comigo. Os aspectos pedagógicos da vivência no internato não parece ser algo explorado pela academia. Parabéns pela temática” foi o que escreveu Celso Júnior, um dos alunos que viveu na residência e é um dos interlocutores desta pesquisa.

Passados alguns dias da postagem, percebi que havia um número reduzido de meninas entre os que responderam, então fiz uma nova postagem incentivando para que as meninas se manifestassem. Diante disso, recebi a mensagem “[...] fiz parte das primeiras garotas internas, no ano de 97 e 98, quando ainda nem havia estruturado o internato feminino, éramos somente quatro. [...] Tenho muitas

---

<sup>30</sup> O Facebook é uma das redes sociais mais utilizadas em todo o mundo para interagir socialmente. Esta interação surge essencialmente pelos comentários a perfis, pela participação em grupos de discussão ou pelo uso de aplicações e jogos. É um espaço de encontro, partilha, discussão de ideias [...] é uma ferramenta popular; fácil de usar; [...] é útil para alunos, professores e funcionários. (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010, p. 594).

saudades daquela época. Se eu puder ajudar, estou à disposição”, escreveu Alexandra, uma das egressas que também participa como interlocutora desta investigação. São essas experiências que precisam ser ouvidas e relatadas, pois de acordo com Larrosa Bondía (2002, p.21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

Foi a partir das mensagens deixadas pelos alunos que constatei que o internato não foi ofertado às meninas na mesma época em que foi para os meninos. A residência estudantil para as meninas só foi implantada efetivamente a partir do ano de 2008<sup>31</sup>.

Embora eu fizesse parte do grupo Egressos EAF/IFRO Colorado do Oeste, não tinha amizade virtual com a maioria dos alunos que frequentaram a instituição antes de 2009. Por isso, assim que lia as mensagens, solicitava amizade na rede social. De acordo com as respostas dadas pelos alunos, organizei uma relação com os nomes e agrupei-os segundo o período em que foram alunos internos, visando a escolha dos egressos que comporiam o grupo a ser entrevistado.

Havia estabelecido que seriam entrevistados, em cada período de cinco anos, um menino e uma menina, entretanto, de 1999 a 2007 não houve meninas internas, logo nesse espaço temporal somente os meninos farão parte da pesquisa. Como afirma Duarte (2004, p. 223), “o fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer caminhos trilhados.”

Aqueles que se mostraram favoráveis a colaborar, quando identificaram o período em que foram internos e deixaram o contato telefônico, foram os primeiros com quem estabeleci contato. Com os demais, mensagens privadas na própria rede social, foi a alternativa utilizada para estabelecer uma aproximação. Nessa etapa, levei ao conhecimento deles mais alguns detalhes acerca de como colaborariam com a pesquisa, caso aceitassem conceder a entrevista.

Também considerei o local de residência atual dos prováveis participantes, pois a entrevista deveria ser presencial, porque como afirma Kaufmann (2013, p.16) “são nas situações de maior intensidade, mas notadamente de maior naturalidade,

---

<sup>31</sup> No capítulo 4, será discutida a questão da residência estudantil.



na interação em campo, que se revelam as camadas mais profundas [...]”. Então estabeleci que os entrevistados deveriam residir nos estados de Rondônia e Mato Grosso, considerando os empecilhos de deslocamento em virtude das longas distâncias que há nesses estados. Ainda assim haveria dificuldades, entretanto seriam menores e possíveis de serem ultrapassadas.

A partir do momento em que aceitavam conceder a entrevista, uma nova fase de aproximação se iniciava, com o intuito de encontrar o melhor dia, horário e local para que a entrevista fosse realizada. Esses primeiros contatos visavam estabelecer uma relação de confiança e estreitar os laços entre o pesquisador e seus interlocutores. Dessa forma, estabeleceu-se a comunicação por meio de mensagens de e-mail, *WhatsApp*<sup>32</sup> e telefone. A decisão do entrevistado sempre foi respeitada e para que não ocorresse nenhum atraso de minha parte, deslocava-me até o local no dia anterior, quando as distâncias eram maiores.

Ao refletir acerca do meu objeto de estudo, tinha certeza da complexidade empírica que estaria envolvida na pesquisa, por isso precisava encontrar uma metodologia capaz de responder à questão problema: Quais são e de que modo se estabelecem as redes de sociabilidade entre os alunos residentes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e como ocorre o processo de produção de determinada cultura escolar, no IFRO *Campus* Colorado do Oeste, entre os anos de 1995 e 2020?

Assim, partindo do princípio de que a temática da pesquisa se insere no campo fronteiriço entre a História Cultural, a Sociologia e a História da Educação e que, pelas características inter/transdisciplinares que há entre eles não conseguia visualizar os aspectos relacionados às percepções dos interlocutores em sua condição social e individual sendo agrupados e distribuídos em *caixas* para posterior análise como ocorre em algumas perspectivas, trago Morin (2000, p.95) que afirma que o outro não só é notado objetivamente, “[...] é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. [...] A compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.”

---

<sup>32</sup> O *WhatsApp* foi fundado, em 2009, por Brian Acton e Jan Koum. É um aplicativo gratuito e, por meio da internet, oferece aos usuários serviços de mensagens de texto e áudio criptografadas, chamadas de voz e vídeo, envio e recebimento de diversos tipos de arquivos, além do compartilhamento de localização entre os usuários. (<https://canaltech.com.br/empresa/whatsapp/>)

Foi assim que optei pelas orientações e pressupostos da Entrevista Compreensiva por entender que essa metodologia permite interpretar a fala dos autores/atores, obtida por meio de entrevistas e de um processo que Barbier (2002) denomina de escuta sensível. Uma das características da Entrevista Compreensiva, de acordo com Zago (2011, p. 295) é que “[...] não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação.” Ao fazer uso da Entrevista Compreensiva o pesquisador se vê envolvido formalmente no estudo e o que importa é a diversidade de informações a que terá acesso. Assim, Kaufmann (2013, p. 20) afirma que a Entrevista Compreensiva “[...] inverte as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização.” O autor afirma ainda que isso não representa o abandono do rigor para se deixar levar pela intuição, mas à busca contínua por modalidades de técnicas de pesquisa diferentes.

De acordo com Mills (2009) o trabalho de pesquisa pode ser visto como um trabalho de *artesanato intelectual* e que Kaufmann (2013, p.33) descreve o artesão intelectual como “[...] aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa.” Cabe aqui a metáfora do *patchwork* em que as peças vão sendo colocadas e organizadas com criatividade e clareza dos instrumentos conceituais que se organizam entre eles. O trabalho se constrói pouco a pouco. Como afirma Charlot (1996, p. 51) “compreender um processo é compreender que uma transformação não é o feito de um determinismo nem de um imprevisto.”

Essa metodologia apresenta uma estreita relação, em tríade constante, entre o eu (pesquisador), os sujeitos/autores/atores/interlocutores com suas falas, as redes de sociabilidade e a cultura escolar. (SILVA, 2006).

Destaca-se que a metodologia não é baseada nos pressupostos da História Oral, pois não se visa o trabalho com memória tomada como documento e sim as narrativas como possibilidade de serem analisadas de acordo com as inferências da Entrevista Compreensiva.

Paralelo ao contato com os egressos, construí o roteiro para a entrevista, tendo como referência a entrevista semiestruturada, por não ser tão rígida, quanto à estrutura. Optei por distribuir as perguntas orientadoras em eixos temáticos, a saber:

1) memórias afetivas, 2) tempos e espaços e 3) práticas. A decisão por agrupar as questões em eixos temáticos se deu pelo fato de o pesquisador ter um roteiro que permitisse a sequência das falas dos entrevistados, além de entender que essa continuidade ativaria mais facilmente algumas memórias do entrevistado por se deter em um mesmo tema um período maior que se as perguntas fossem feitas aleatoriamente. O roteiro estabelece uma sequência de ações anteriores ao ingresso do aluno na instituição (internato), passando por contextos que apontariam conhecimentos, concepções e perspectivas que este tinha em relação ao convívio com o outro. A sequência dos temas pretendia envolver o entrevistado de maneira a tornar a fala espontânea e significativa. (SILVA, 2006).

É importante destacar que a pesquisa tenha liberdade na atuação e isso cabe para o pesquisador, mas também para seus participantes, por isso as questões éticas sempre precisam permear a investigação. Diante disso, somente participaram desta investigação aqueles que aceitaram de forma livre e espontânea e que ficou expresso por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (APÊNDICE II).

Além disso, ainda em relação às questões éticas da pesquisa, a Resolução CNS 510/2016, em suas considerações, destaca a “[...] importância de se construir um marco normativo claro, preciso, plenamente compreensível por todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais” (BRASIL, 2016). Esse é um importante avanço no âmbito das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA), entretanto apesar disso, o sistema de revisão ética segue sendo desfavorável para as pesquisas inseridas nessa área, uma vez que pode haver sistemas de avaliação ética que desconsidera as especificidades que são intrínsecas às investigações na área das CHSSA.

De acordo com Mainardes e Carvalho (2019) o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) foram criados considerando as pesquisas realizadas na área biomédica e por essa razão relevantes princípios das investigações em CHSSA não são validados. Por isso, há um percentual de pesquisadores que não submetem seus estudos a um sistema de revisão ética e, além do TCLE, utilizam-se da autodeclaração como um instrumento de validação dos princípios éticos implicados no prosseguimento da investigação. Segundo Mainardes e Carvalho (2019, p. 129),

a autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa é a explicitação, pelo/a pesquisador/a, [...] dos princípios, dos procedimentos e das demais questões éticas. [...] em termos de reflexividade e de vigilância, a autodeclaração pode ser mais eficaz que a mera submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa, na medida em que envolve o conhecimento, a reflexão e a aplicação de questões éticas, bem como a publicização de reflexões, de decisões e de dilemas éticos envolvidos no processo de pesquisa.

Os autores reforçam que a autodeclaração não constitui um substitutivo de revisão ética do projeto de pesquisa que é realizado pelos órgãos responsáveis, todavia é um elemento fundamental para os casos em que não houve submissão à revisão ética. Com isso não se quer desmerecer o valor que os Comitês e/ou Comissões de ética possuem, tão somente é uma alternativa que pode ser usada enquanto não houver regulamentação específica para as pesquisas na área das CHSSA. Uma vez que há diferenças entre a pesquisa ser realizada em *humanos* daquela realizada *com humanos*.

Saliento que constam no TCLE todas as informações referentes à pesquisa, inclusive a opção para que cada integrante possa sugerir um pseudônimo, caso queira que sua identidade seja preservada. Todavia, nas entrevistas realizadas, os alunos egressos quiseram identificar-se, como um ato político de quem quer ser reconhecido pelo que conquistou e por suas ações na sociedade da qual é parte.

No Quadro 2, constam algumas informações acerca de quem são os egressos participantes da pesquisa, bem como duração da entrevista e número de páginas transcritas. Tais informações permitem uma aproximação com os entrevistados, a fim de estabelecer certa familiaridade com cada um deles.

Quadro 2 – Egressos participantes da pesquisa

Nome	Nome de agricolino	Idade Atual	Data da Entrevista	Tempo da Entrevista	Páginas Transcritas
Alexandra Alves da Silva	<i>Polaca</i>	40 anos	31/10/2019	1h58min35s	31
Anderson Amaral de Aguiar	<i>Neguinho</i>	26 anos	22/10/2019	1h25min49s	30
Celso Costa Santos Júnior	Não teve*	35 anos	07/11/2019	1h51min24s	37
Diogo Barbosa Carvalho	Não teve*	21 anos	13/02/2022	1h10min12s	27
Eny Karoliny Tavares Neckel	Não teve*	22 anos	18/12/2019	1h35min08s	31
Flávio Alves da Silva	<i>Shrek</i>	31 anos	02/01/2020	1h14min27s	25
Gabriela Santana de Souza	<i>Bitrem</i>	30 anos	22/12/2019	1h30min52s	35
Gamalonô Suruí	<i>Suruí</i>	43 anos	22/02/2022	1h28min36s	22
Jossimar Wellington Torres Ferreira	<i>Cabrita</i>	37 anos	07/11/2019	1h57min30s	38
Juliano Barbosa de Melo	<i>Bodão</i>	24 anos	30/10/2019	1h18min01s	29
Leandro Dias da Silva	<i>Sequinho</i>	37 anos	18/01/2020	2h21min30s	43
Tatiele Leal de Deus	<i>Tati Morena</i>	23 anos	21/12/2019	1h27min57s	27
Wilk Sampaio de Almeida	<i>Sapão</i>	33 anos	09/10/2019	1h42min56s	34

\*Os três entrevistados disseram que não receberam apelidos ou se receberam “*não pegou*” e não sabem explicar o porquê disso.

Fonte: Elaborado pela autora, (2022).

As entrevistas ocorreram em locais diversos, no período de outubro de 2019 a fevereiro de 2022. Do total de treze entrevistas, nove foram realizadas em 2019, duas em 2020 e duas em 2022 isso em decorrência das medidas sanitárias adotadas em função da pandemia da covid-19. Sendo que em uma delas utilizou-se o serviço de comunicação *Google Meet*. De acordo com Zago (2011, p. 293), “[...] dificuldades, em maior ou menor grau, inevitavelmente existem. O trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção.”

Explanadas as questões teóricas e metodológicas na próxima seção descreverei como ocorreram as entrevistas e farei uma breve apresentação de cada um dos entrevistados.

## 2.1 “NA PORTA DO QUARTO TINHA UMA LISTINHA COM OS NOMES”

*“Faça uma lista de grandes amigos  
Quem você mais via há dez anos atrás  
Quantos você ainda vê todo dia  
Quantos você já não encontra mais.”  
(Oswaldo Montenegro)<sup>33</sup>*

Ao se tornarem moradores da residência estudantil, os estudantes passam, inicialmente, pelo estranhamento e apreensão diante do desconhecido e, principalmente, o fato de que devem *aprender a viver com o outro* e este outro é um desconhecido.

A chegada na residência ocorre ao longo de um dia determinado pela Instituição, porém como os moradores vêm de lugares diferentes, dificilmente chegam no mesmo horário, por isso o primeiro contato que têm com os colegas com quem dividirão o mesmo espaço, naquele ano, acontece a partir de uma lista com os nomes dos estudantes que é afixada na porta do quarto.

Com o passar dos dias, o convívio aproxima alguns e afasta outros. As afinidades começam a ser identificadas e os vínculos se firmam segundo critérios estabelecidos pelos próprios moradores. E, ao término de alguns meses, como diz a epígrafe, os agricolinos já têm *“uma lista de grandes amigos”*. São alguns desses amigos, que aceitaram participar desta investigação para narrar suas vivências nos anos em que foram moradores da residência estudantil, que apresento a seguir.

---

<sup>33</sup> Os versos da epígrafe são parte da letra da música *A Lista*, composta em 1999. Disponível em: <https://bityli.com/XDAQM>. Acesso em 29 mar 2022.

O primeiro a ser entrevistado foi **Wilk** que me recebeu em sua sala, dia 09 de outubro de 2019, quarta-feira, no IFRO *Campus* Colorado do Oeste, pois à época da entrevista desempenhava suas funções laborais nesse *Campus*. O local e o horário foram escolhidos por Wilk, após uma primeira conversa dias antes. Cheguei alguns minutos antes e às 9h, começamos a entrevista que foi interrompida, brevemente, por duas vezes, pois Wilk compartilhava a sala com outros professores que precisaram entrar para buscar seus pertences. Muitas pessoas que fizeram parte da vida de Wilk quando aluno continuam trabalhando na Instituição e isso o faz lembrar de muitas situações vivenciadas. Um fato que me chamou a atenção, a partir das falas de Wilk, é que quando aluno da EAFCO, dedicava-se mais à parte da Zootecnia, porém como profissional seguiu na área de Solos/Agricultura. Uma das disciplinas que ministra atualmente é Irrigação e Drenagem, justamente a área do professor por meio do qual Wilk conheceu a Escola.

- *Wilk* -

É rondoniense, filho de pais baianos que migraram para RO, na década de 1990. Sua família reside no município de Governador Jorge Teixeira/RO, a 510<sup>34</sup> km de Colorado do Oeste. Iniciou seus estudos em uma escola próxima ao sítio da família, depois foi estudar na cidade. Havia transporte escolar público para os alunos se deslocarem até a escola. Conheceu a EAFCO porque alguns servidores foram divulgar o processo seletivo na escola em que estudava e *"eu fiquei empolgado porque eu nem sabia que existia Colorado do Oeste"*, disse Wilk. Sua mãe, que não pode estudar porque *"o pai dela não deixou, estudar era coisa pros meninos"*, disse, foi a incentivadora e apoiadora para seguir seus estudos. Aos 15 anos, em 2005, Wilk chegou à EAFCO acompanhado por sua mãe, que somente retornou à escola em 2007, quando o filho, aos 18 anos, tornou-se Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária. Desde 2016, Wilk – Engenheiro Agrônomo com mestrado e doutorado em Ciência do Solo – é professor no IFRO. Ingressou no *Campus* Colorado do Oeste e depois transferiu-se para o *Campus* Ariquemes, com o objetivo de ficar mais próximo da família. Wilk está casado e não tem filhos.

---

<sup>34</sup> As distâncias dos municípios são aproximadas, a considerar que muitos alunos vivem nas propriedades rurais das famílias.

**Anderson** foi o segundo a ser entrevistado no dia 22 de outubro de 2019, terça-feira, às 9h, no *Campus* Colorado do Oeste. Os primeiros contatos foram por mensagens de *WhatsApp* e foi Anderson quem sugeriu o local e o horário, pois é acadêmico do curso de Engenharia Agrônômica e nesse horário não estaria em aula. Após encontrá-lo no *Campus*, fomos até a Sala de Estudos do alojamento masculino para que pudéssemos realizar a entrevista sem interrupções. A sala trouxe lembranças para ele, pois disse-me ter passado muitas horas estudando junto com seus amigos, nesse ambiente. A entrevista transcorreu sem nenhuma interrupção e, aos poucos, conforme relatava os acontecimentos foi ficando mais tranquilo, pois se considera um pouco tímido. Anderson foi meu aluno por dois anos e também, pelo mesmo período, fizemos parte do Conselho Disciplinar Discente.

*– Anderson –*

É natural de Vilhena/RO. Seus pais eram bastante jovens quando ele nasceu e se separaram antes dele completar um ano de idade, por isso passou a viver com a avó. Depois mudou-se com a mãe e o padrasto para uma fazenda em outro município. Foi a mãe que lhe ensinou as primeiras letras, todavia, sem transporte para frequentar a escola, foi morar com a avó outra vez, no distrito de Nova Conquista, distante 60 km de Colorado do Oeste. Nessa época, passou a conviver mais com o pai, de quem também foi aluno. Por influência de sua avó – *por causa da minha vó, minha vó eu tenho uma admiração muito grande por ela* – em 2013, com quase 17 anos, ingressou como aluno do IFRO *Campus* Colorado do Oeste, viveu na residência estudantil e, em 2015, aos 19 anos, tornou-se Técnico em Agropecuária. Gostava muito de jogar futsal, mas teve que deixar de lado porque *minhas notas tavam bem ruins*, disse Anderson que se aproximou do amigo Igor que o ajudava nas disciplinas que tinha dificuldade. É estudante de Engenharia Agrônômica, na mesma instituição. Anderson está solteiro e não tem filhos.



No dia 30 de outubro de 2019, no IFRO *Campus* Colorado do Oeste realizei a terceira entrevista. Havia conversado com **Juliano** há alguns dias e foi ele quem optou pelo dia e horário. Cheguei ao *Campus* e dirigi-me à sala que havia previamente reservado para que pudesse realizar a entrevista. Coincidentemente, era a sala 14, a mesma sala em que Juliano estudou quando estava no terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária. Era uma quarta-feira e as primeiras chuvas chegaram com intensidade, por isso a entrevista que deveria ter iniciado às 15h, atrasou 40 min porque Juliano estava em uma atividade do curso de Zootecnia, do qual é acadêmico e não conseguiu chegar no horário que havíamos marcado. Antes de iniciar a entrevista, conversamos um pouco e Juliano lembrou algumas situações que ocorreram durante as aulas de Língua Espanhola, uma vez que foi meu aluno por dois anos.

*- Juliano -*

É natural de Vilhena/RO. Não tem contato com o pai biológico e morou com a mãe e o pai de criação por algum tempo, depois passou a viver com os avós, a quem ele considera como sendo seus pais, no distrito de Nova Conquista, a 60 km de Colorado do Oeste. Estudou em escola rural e *"andava quatro, cinco quilômetros a pé porque não tinha estrada adequada para o ônibus buscar"*, disse Juliano que aos 9 anos ajudava o avô no sítio, no turno contrário às aulas. Por intermédio de amigos da escola, ficou sabendo sobre o processo seletivo para o IFRO, inscreveu-se, realizou uma prova com questões de Português e Matemática, *"[...] não era fácil, naquele tempo ainda era mais difícil e aí consegui o alojamento também foi uma grande conquista, se eu não conseguisse o alojamento, eu não ia vim estudar, eu ia deixar de estudar."* Juliano foi aprovado e em 2015, aos 17 anos, iniciou o curso e passou a viver na residência estudantil até 2017, quando se tornou Técnico em Agropecuária, aos 19 anos. Atualmente, é acadêmico do curso de Bacharelado em Zootecnia no IFRO *Campus* Colorado do Oeste. Juliano não tem filhos e está solteiro.

A entrevista com **Alexandra** foi no dia 31 de outubro de 2019. Alexandra, a quarta entrevistada, preferiu ir a minha residência, pois entendia que ficaria mais despreocupada, a considerar que é mãe de três filhas pequenas e pelo fato de ficar longe das meninas o dia todo é normal que queiram a atenção da mãe, quando está em casa. Eu não a conhecia pessoalmente, porque até então o nosso contato era por troca de mensagens no *WhatsApp* e pelas informações constantes na pasta individual da aluna que está arquivada na escola. Ao chegar, aparentava estar um pouco receosa sobre que perguntas teria que responder, porém tranquilizou-se após eu explicar em tópicos gerais como pretendia conduzir nossa conversa. Assim, às 19h 30min, daquela quinta-feira, iniciamos nossa conversa e, algumas vezes, Alexandra emocionou-se ao narrar fatos que foram bastante significativos para sua vida e que, por alguma razão, estavam esquecidos em suas memórias e, como disse, *“você foi me lembrando várias coisas”*.

– Alexandra –

Alexandra e sua família vieram para Rondônia acompanhando outros migrantes, no final da década de 1980. Aos quatro anos de idade, a paranaense de Guaíra, lembra de ter deixado seus avós, primos, amigos e o animalzinho de estimação, *“um louro e queria trazer o louro de todo o jeito”*, para viver o sonho da família, que adquiriu uma propriedade rural e se instalou no município de Cerejeiras, distante cerca de 40 km de Colorado do Oeste. Aos 15 anos, Alexandra ingressou na EAFCO e fez parte de um grupo de alunas que viveram no internato da escola quando a residência para meninas ainda não estava estruturada. *“Algumas semanas depois do início das aulas recebemos o convite para morar na escola, foi uma ajuda muito grande”*, disse Alexandra. Isso foi fundamental para que em 1999, aos 17 anos, Alexandra se tornasse Técnica em Agropecuária o que lhe possibilitou prestar concurso e ingressar na Agência de Defesa Sanitária Agrosilvopastoril do Estado de Rondônia (Idaron<sup>35</sup>). Alexandra está casada e é mãe de três meninas.

---

<sup>35</sup> A Idaron, como o próprio nome já anuncia, é uma agência de defesa sanitária estadual que atua no Controle Sanitário do Rebanho Bovino; na Inspeção Sanitária de Produtos e Subprodutos de Origem Animal; na Fiscalização e Controle de Trânsito de Material Animal; na Fiscalização e Controle de Trânsito de Material Vegetal; na Fiscalização do Produto, Comercialização e Uso de Agrotóxico e na

Para realizar a quinta entrevista, viajei até a cidade de Ji-Paraná, que fica a aproximadamente 380 km de Colorado do Oeste. Não conhecia, pessoalmente, **Jossimar**, pois até então nossas conversas foram por meio de mensagens no *WhatsApp*. Eu havia acessado a pasta individual do aluno Jossimar e a partir desses dados escolares e das mensagens trocadas, tinha construído um perfil do aluno que ele foi. A partir da solicitação de Jossimar, a entrevista foi marcada para dia 07 de novembro de 2019, quinta-feira, às 8h 30min, pois nesse dia não estaria cumprindo escala de trabalho. Jossimar foi quem marcou o horário, porque antes precisava levar seus filhos à escola, já que é pai solteiro, como se qualifica, e os filhos de 5 e 3 anos moram com ele. A entrevista ocorreu em uma sala previamente reservada no hotel em que eu estava hospedada e transcorreu dentro do previsto.

– *Jossimar* –

É natural de Ji-Paraná/RO, a 380 km de Colorado do Oeste. Filho de pais mineiros que chegaram ao estado na década de 1980. Aos 10 anos sofreu a perda de uma irmã, de sete anos, vítima de um atropelamento e isso causou uma desestrutura familiar de grande impacto na vida de todos os familiares. Sua mãe foi uma das primeiras professoras de Ji-Paraná. Foi ela que soube do processo seletivo para a EAFCO e a família considerou uma boa oportunidade para o filho estudar. Jossimar foi aprovado para ingressar na escola e mesmo não querendo ir, ouviu de sua mãe... *“você fez a prova, você conseguiu o internato, você vai”*, relatou Jossimar. Em 1999, aos 14 anos, o menino chegou à escola e, em 2000, às vésperas de completar 16 anos, formou-se Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária. Jossimar é jornalista e um *sindicalista polêmico*, como se auto denomina, que não concorda com injustiças. Diz que a EAFCO foi quem *“me moldou o que eu sou hoje”*. Foi como Técnico Agrícola que prestou concurso público e ingressou na Idaron onde desempenha a função de assistente de fiscalização estadual. Jossimar está solteiro e é pai de dois meninos.

A entrevista com **Celso Júnior**, sexto entrevistado, estava agendada para o dia 07 de novembro de 2019, às 15h, na sede do Instituto Chico Mendes de Biodiversidade (ICMBio), em Ji-Paraná. Os primeiros contatos aconteceram por mensagens de *WhatsApp* e algumas informações obtive na pasta individual do aluno e também através do currículo *Lattes*. Dois dias antes da realização da entrevista, Celso Júnior solicitou para que fosse realizada às 17h, mas em outro município. Pelo fato de ter realizado uma cirurgia de emergência, estava no município de Cacoal/RO, distante 100 km de Ji-Paraná, e enquanto aguardava o restabelecimento de sua saúde, estava na casa de seus pais.

De acordo com Zago (2011, p. 293), “dificuldades, em maior ou menor grau, inevitavelmente existem” e, ao terminar a entrevista com Jossimar, desloquei-me a Cacoal onde Celso Júnior foi por mim entrevistado em uma sala cedida pelo hotel em que me hospedei. A entrevista transcorreu de forma tranquila e sem outros contratemplos.

### – Celso Júnior –

Nasceu em Cacoal/RO, a 280 km de Colorado do Oeste. Desde cedo soube que deveria ser um menino estudioso, pois seus pais planejaram assim o futuro do filho. Aos 11 anos teve a primeira experiência de como é viver no internato, ainda quando estava no Ensino Fundamental. Aos 15 anos, em 2002, com mais 12 amigos, chegou à EAFCO, pois “o melhor destino possível que tinha a nossa disponibilidade era Colorado”, disse Celso Júnior. Viveu no internato escolar por dois anos e aos 16 anos, em 2003, como Técnico em Agropecuária voltou para casa e cursou o terceiro ano do Ensino Médio em Cacoal. Atualmente, o Biólogo, mestre em Ecologia, é Analista Ambiental no Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) atuando na Reserva Biológica do Guaporé (Rebio). Afirma que a escolha pela área profissional se deve a “um professor de *Biologia da EAFCO*, a dinâmica de suas aulas, que me convenceram a ser Biólogo.” Celso Júnior está casado e é pai de um menino e de uma menina.

A entrevista com **Eny Karoliny** ocorreu no dia 18 de dezembro de 2019, quarta-feira, às 16 horas. A sétima entrevistada preferiu ir até a minha residência para conceder-me a entrevista. Inicialmente a entrevista estava marcada para as 14h, todavia Eny Karoliny solicitou a troca de horário, pois teve que resolver algumas questões particulares. Havia conversado com Eny Karoliny pessoalmente e também por mensagens de WhatsApp. Por dois anos, Eny Karoliny foi minha aluna e durante as aulas sempre demonstrou estar atenta ao que acontecia em sala e, apesar de ter um bom convívio com todos, tinha maior afinidade com alguns colegas. Ela mesma diz ser uma pessoa *mais quieta*, isso não a impediu de posicionar-se quando necessário. Durante a entrevista, Eny Karoliny emocionou-se algumas vezes, principalmente ao relembrar os primeiros anos em que frequentou a escola, pois *“lembrança boa de lá eu não tenho nenhuma”*, disse.

*– Eny Karoliny –*

É rondoniense de Mirante da Serra, a 470 km de Colorado do Oeste, onde vivia até os 14 anos com seus pais e suas duas irmãs. Sempre foi tímida e na escola *“eu era sempre mais quieta, ficava nos cantos, eu não me sentia no meu lugar”*, disse. Ficou sabendo do IFRO *Campus* Colorado do Oeste por meio de um egresso que divulgou o processo seletivo na escola em que ela estudava. Realizou a inscrição às escondidas dos pais, mas foi descoberta quando teve que pedir dinheiro para pagar a taxa da inscrição. Seu pai deu o dinheiro, mas disse que era somente para que ela tivesse experiência, pois era contra sua vinda para estudar em Colorado. Eny Karoliny foi aprovada, mas estava em dúvida se viria ou não diante da negativa do seu pai, por isso não contou à família que ficou sabendo por terceiros. Após acordos familiares, sua mãe efetivou a matrícula e em 04 de fevereiro de 2014, chegou para viver na residência estudantil e *“parece que tudo mudou depois que eu vim pra cá”*, disse. Em 27 de abril de 2017, recebeu o título de Técnica em Agropecuária e seguiu na Instituição como aluna do curso de Engenharia Agrônômica. Eny Karoliny está solteira e não tem filhos.

A entrevista com **Tatielle**, a oitava entrevistada, foi marcada para às 14h, do dia 21 de dezembro de 2019, sábado, na residência dela, em Vilhena/RO. Começamos a entrevista, entretanto tivemos que a interromper, pois havia muito barulho. Então, Tatielle sugeriu que fôssemos para a casa de seu noivo, a fim de que a entrevista pudesse ser realizada em um ambiente com menos ruído, o que aconteceu, após algum tempo. Como afirma Zago (2011, p. 292) “não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia.” Os primeiros contatos realizados com Tatielle foram por mensagens de *WhatsApp* e foi ela quem sugeriu o dia e horário da entrevista a considerar seu horário de trabalho. Durante dois anos Tatielle foi minha aluna e sempre teve posicionamentos críticos e firmes em sala de aula, além de ser muito organizada com todas as suas atividades, o que ela atribuía ser em função da disciplina que era exigida pelo fato de também ser atleta.

### – Tatielle –

É natural de Vilhena/RO, mas sempre morou no sítio da família, em Chupinguaia/RO, a 115 km de Colorado do Oeste. Estudou em uma escola rural, até o sexto ano, depois a escola foi fechada porque “os fazendeiros foram tomando conta e as pessoas foram indo embora do sítio”, disse Tatielle. Para concluir o Ensino Fundamental, usava o transporte escolar, mas precisava sair às 9h de casa para chegar às 13h na escola, às 17h, saía da escola e chegava em casa às 20h, pois as estradas eram de difícil acesso, principalmente na época das chuvas. Decidiu que estudaria no IFRO *Campus Colorado do Oeste* por influência de sua irmã que queria muito estudar lá, mas não conseguiu. Em 2014, aos 14 anos de idade, Tatielle foi aprovada e passou a viver na residência estudantil para, aos 17 anos, em 2016, tornar-se Técnica em Agropecuária. Durante o tempo em que foi aluna, participou da equipe de Atletismo e “bati recorde em algumas provas, como 400m e 800m, no regional e no nacional”, disse Tatielle, que é Analista de Garantia em uma empresa multinacional no setor de Máquinas Agrícolas, sendo responsável por sete lojas distribuídas nos estados de Mato Grosso, Rondônia e Acre. Tatielle não tem filhos e está solteira.

Para entrevistar **Gabriela**, fui a Sapezal/MT, distante 350 km de Colorado do Oeste, e agendei com ela para o domingo, às 9h, no hotel onde me hospedei. O dia escolhido por ela foi porque seria o último domingo de *folga* antes de começarem as atividades de plantio e então os horários ficariam incertos. Gabriela foi minha aluna ao longo de sete anos, nos cursos Técnico em Agropecuária, Engenharia Agrônômica e Técnico em Logística. Reencontrá-la depois de alguns anos e ver a mulher e a profissional que se tornou, trouxe-me a certeza da importância que os professores têm na vida dos alunos e estes na vida dos professores. Apesar de saber muitas coisas sobre Gabriela, a nona a ser entrevistada, segui as orientações de Kaufmann (2013, p. 85), quando diz que o pesquisador deve “pensar somente numa coisa: tem um mundo a descobrir, cheio de riquezas desconhecidas”. Durante a entrevista, Gabriela emocionou-se por lembrar que foi a primeira menina, da comunidade em que a família vivia, a estudar na escola e por isso “*meu pai foi muito criticado, por causa que eu era mulher*”, mas Gabriela sabe que “*as meninas que foram pra lá, de onde eu morava, foi porque eu fui e deu certo.*”

– Gabriela –

É natural de Espigão do Oeste/RO. Sua família morou em diferentes lugares até fixar residência em Vale do Anari/RO, a 570 km de Colorado do Oeste, onde seus pais possuem uma propriedade rural. Devido às mudanças da família, Gabriela ingressou na escola aos oito anos de idade, mas já sabia ler desde os cinco anos, pois a mãe a ensinou. Sempre quis estudar e para isso precisaria sair de casa, mas os pais não a deixavam morar sozinha na cidade, então quando soube que na EAFCO havia internato decidiu realizar a prova de seleção. “*Pra nós do sítio era bom, né professora, porque tinha um percentual da prova que era de questões relacionadas à parte agrícola*”, disse Gabriela que viveu na residência estudantil dos 16 até os 18 anos, quando se tornou Técnica Agrícola com Habilitação em Agropecuária, em 2010. Também é Engenheira Agrônoma e Técnica em Logística. Gabriela trabalha com pesquisa de milho, soja e algodão em uma das maiores empresas do setor agrícola do país, cuja sede situa-se no estado do MT. Gabriela está solteira e não tem filhos.

Também em Sapezal/MT reside **Flávio** com quem eu havia agendado a entrevista para o domingo dia 22 de dezembro de 2019, às 11h, contudo não foi possível realizá-la nesse dia, porque o grande volume de chuva, impossibilitou-o de sair da sede da fazenda onde trabalha, distante 50 km e vir até o local que havíamos previamente acordado. Em relação a situações como essa, Zago (2011, p. 293) diz “que o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção.”

A entrevista foi reagendada para o dia 02 de janeiro de 2020, às 10h, na casa da mãe de Flávio, em Vilhena/RO, pois estava visitando a família. Flávio foi o décimo entrevistado e meu aluno durante os três anos do curso Técnico em Agropecuária.

### – Flávio –

É coloradense, porém sempre morou com a família no interior do município de Cabixi/RO, a 45 km de Colorado do Oeste, perto dos avós e tios, todos pequenos produtores rurais. Estudou em escola rural e realizava o trajeto de 2 km até a escola, a pé, enfrentando chuva, lama, sol e poeira, conforme as estações amazônicas. Seus pais o incentivaram a estudar e em 2007 ingressou na EAFCO, após prestar prova de Português, Matemática e Conhecimentos Gerais que englobavam assuntos “*mais voltados para a área técnica*”, disse Flávio. Foi aceito no internato, pois caso contrário não teria condições de estudar na EAFCO. Flávio reprovou dois anos seguidos no primeiro ano e como havia uma norma na escola de que o aluno “*não poderia cursar a mesma série três anos consecutivos, aí eu tive que pegar transferência e eu saí da escola*”, disse. Flávio se viu obrigado a voltar para casa e adiar o desejo de ser Técnico em Agropecuária. Em 2010, após novo processo seletivo, regressou ao IFRO *Campus* Colorado do Oeste e conseguiu a vaga na residência estudantil, “*mas muita gente veio me zoar porque eu era o único B3<sup>36</sup> da escola*”, lembrou Flávio. Em 2012, tornou-se Técnico em Agropecuária, profissão que exerce em uma empresa agrícola de grande porte no município de Sapezal/MT. Flávio está solteiro e não tem filhos.

---

<sup>36</sup> B3 era o apelido dado para o aluno que repetia o primeiro ano por três vezes. A letra B significa Bagaço que é como os alunos do primeiro ano são chamados no universo dos agrícolinos assim, B3=Bagaço três vezes.



**Leandro** foi o décimo primeiro egresso a ser entrevistado. A entrevista foi realizada no dia 18 de janeiro de 2020, sábado, com início às 15 horas. Leandro optou por ir até minha residência, pois tem filhos pequenos e naturalmente chamariam a atenção do pai para estar com eles. Por trabalharmos na mesma Instituição e saber que Leandro não faz uso de *WhatsApp*, entrei em contato pessoalmente para que pudessemos agendar a entrevista. Como Técnico Agrícola, Leandro desempenha suas funções no laboratório de solos da Instituição e alguns servidores que estão há mais tempo na escola, muitas vezes, chamam-no pelo apelido da época em que foi agricolino.

– *Leandro* –

É goiano e migrou com a família para São Miguel do Guaporé/RO, a 420 km de Colorado do Oeste, em 1994. Soube da EAFCO porque viu um cartaz afixado no mural da escola em que cursava o Ensino Fundamental. Leandro diz que tinha duas opções para continuar os estudos: ir para um seminário religioso ou para a EAFCO. Optou pela EAFCO. Realizou a prova que contava com conteúdos de Português, Matemática e Conhecimentos Gerais voltados para a área da agropecuária, *porque a escola era uma fazenda, os alunos mantinham a escola*, disse. Aos 15 anos, em 2000, ingressou na EAFCO e, em 2002, aos 17 anos, formou-se Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária e Pós-Técnico em Fruticultura. Em 2003, Leandro prestou concurso para Técnico Agrícola na própria EAFCO e foi aprovado. É também Agrônomo. Como servidor da Instituição, já foi chefe do Departamento de Assistência ao Educando e pode acompanhar a vida dos residentes depois de ter vivido a experiência de ser aluno interno e ser conhecedor de muitas das táticas que os internos *dominam* para burlar as regras da escola. Leandro diz que a residência estudantil tem que ser mantida, entretanto há a necessidade que ter maior participação dos pais no acompanhamento do aluno interno, pois a cada ano ingressam alunos mais jovens e a presença da família é fundamental nessa fase da vida dos filhos. Leandro está casado e é pai de dois meninos e uma menina.

O primeiro contato que realizei com **Diogo**, o décimo segundo egresso a ser entrevistado, foi também por mensagem de *WhatsApp*. Além disso, obtive informações a partir da pasta individual do aluno que consta da CRA. Acordamos que a entrevista seria realizada, no domingo, 13 de fevereiro de 2022, às 13h 30 min e Diogo preferiu vir até a minha residência, pois disse que era uma forma de sair do sítio onde mora com os pais e vir até a cidade. Ainda aproveitaria para participar de um jogo de futsal com amigos de Colorado do Oeste, pois gosta muito de esportes e, quando aluno do curso Técnico em Agropecuária, fez parte das equipes de futsal e atletismo da escola.

– *Diogo* –

É natural de Cabixi/RO, distante 45 km de Colorado do Oeste, e mora com seus pais que são produtores rurais, na Linha Nova, distante 18 km da sede do município. Seus avós também moram próximo. Estudou na escola Planalto, distante 10 km da residência e usava o transporte público para ir à escola onde fez grandes amizades. Foi destaque em atividades escolares, como o Soletrando, em nível municipal. Teve a influência dos tios para ingressar no IFRO, aos 15 anos, em 2017, e aos 18, em 2019, formou-se Técnico em Agropecuária. Durante os três anos do curso morou na residência estudantil, fator que o beneficiou muito, pois o transporte para vir até a escola, além de distante de sua residência era particular e ficaria bastante oneroso para a família. Diogo continua estudando no IFRO *Campus* Colorado do Oeste e é aluno do quinto semestre do curso de Engenharia Agrônoma e lamenta ainda não conhecer pessoalmente os colegas da turma, pois as aulas seguem sendo remotas, em função das restrições impostas pela pandemia da Covid-19. Diogo está solteiro e não tem filhos.

O décimo terceiro egresso a ser entrevistado foi **Gamalonô**. A entrevista estava marcada para o dia 08 de novembro de 2019, sexta-feira, às 9h, em Cacoal, mas Gamalonô não pode se fazer presente, em virtude das chuvas que ocorreram na região, o transporte público ficou impossibilitado de chegar à aldeia onde ele reside e este não conseguiu se deslocar até a cidade. Após um longo período, quando Gamalonô pensou que eu havia desistido de entrevistá-lo, acertamos para realizar a entrevista através do serviço de comunicação por vídeo *Google Meet*. Essa alternativa foi utilizada porque Gamalonô é indígena e vive na Aldeia Paiter<sup>37</sup> Suruí no interior do município de Cacoal e, considerando que ainda estamos com medidas sanitárias em relação à pandemia da Covid-19, acordamos que a entrevista seria concedida por meio virtual, gravada em formato mp3 e transcrita em seguida. Assim, na terça-feira, 22 de fevereiro de 2022, finalmente a entrevista aconteceu, com pequenos problemas de conexão, no início, e depois estabilizou. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado ao entrevistado. Também conversamos antes do início da gravação da entrevista para esclarecer possíveis dúvidas. As questões éticas são respeitadas.

Destaco que Gamalonô foi o único egresso indígena que respondeu a minha solicitação para participar da pesquisa. De acordo alguns registros que encontrei, dentre os alunos do curso Técnico em Agropecuária, havia também indígenas da etnia Tenharim, vindos de Humaitá/AM, entretanto não encontrei dados acerca de quantos indígenas frequentaram a escola na época.

### – *Gamalonô* –

Nasceu no município de Cacoal/RO e vive com sua esposa e seus sete filhos na Terra Indígena Sete de Setembro, na aldeia *Paiter Suruí*, a cerca de 320 km de Colorado do Oeste. Dos seus 16 irmãos por parte de pai e dos 7 por parte de pai e mãe, Gamalonô foi o único que conseguiu estudar, incentivado por seu pai. Em 1986, ingressou em uma escola rural *“sem conhecer que era escola, a gente não sabia o que era escola, pra que servia a escola”*, disse Gamalonô que não falava a Língua Portuguesa, mas aprendeu a falar e a

---

<sup>37</sup> Os *Suruí* de Rondônia se autodenominam *Paiter*, que significa *“gente de verdade, nós mesmos”*. Falam uma língua do grupo Tupi e da família linguística Mondé. Para saber mais, acesse: <https://bitly.com/rYFqO>. Acesso em 10 jan. 2022.

escrever observando a professora e os colegas. Por não dominar o idioma, Gamalonô não conseguia conversar com os colegas e sentia o preconceito para com ele. No quinto ano, foi para uma escola urbana com outros quatro indígenas e sentiu novamente o preconceito por não dominar totalmente a Língua Portuguesa e também por ser indígena.

No final do ano de 1997, seu pai lhe disse que iria estudar em Colorado do Oeste, pois *“pessoal da FUNAI tá me dizendo que tem uma escola melhor, uma escola agrotécnica”*, disse Gamalonô, repetindo a fala do pai. Não era uma vontade de Gamalonô estudar, pois ainda não havia entendido a importância do estudo para a própria vida e para a vida do seu povo. Tentou convencer o pai a desistir da ideia, também conversou com os representantes da FUNAI dizendo que não queria ir para a escola. Todavia não teve êxito, pois *“aquele tempo FUNAI cuidava da educação indígena [...] e disse segunda-feira, quatro hora da manhã a FUNAI já tinha encostado Kombi, um veículo Kombi, aí nós fomos pra lá”*. E foi assim que, aos 19 anos, em fevereiro de 1998, Gamalonô chegou para viver na residência estudantil da EAFCO e, aos 21 anos, tornou-se Técnico em Agropecuária.

Atua como professor de Língua Portuguesa e Língua Materna (Tupi-Mondé) na Escola Indígena Izidoro de Souza Meireles, localizada na aldeia *Paiter Suruí*. Também é cafeicultor<sup>38</sup> e assim pode pôr em prática os conhecimentos de Técnico em Agropecuária. É graduado em Educação Básica Intercultural, pela Universidade Federal de Rondônia e Mestre em Ciências com ênfase em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Será a partir desses autores/atores que analisarei de que modo as redes de sociabilidade entre os alunos residentes se estabeleceram e como se deu o processo de constituição de uma cultura escolar com características agrícolas. Mas antes disso, na próxima seção, procuro percorrer o caminho do processo de (re)ocupação do estado de Rondônia, a fim entender os ciclos migratórios e suas ressonâncias na formação histórica da educação escolar.

---

<sup>38</sup> Mais informações acerca do café produzido por indígenas estão disponíveis em: <https://projetotribos.com.br/cafeicultores/>. Acesso em 23 fev. 2022.

### 3 OS FIOS QUE COMPORÃO AS AMARRAS DA REDE

*“Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.”  
(Antonio Machado).*

Não há um formulário modelo a ser seguido capaz de tornar a escrita de uma tese uma atividade simples, que não exija muitas idas e vindas até encontrar o que nos parece ser o percurso mais adequado a seguir. Resolvi avançar e levar em consideração as *sugestões* do poeta espanhol Antonio Machado (1912) e *fazer o caminho*. A primeira ação que se fez necessária foi desvencilhar-me da aparente comodidade em que me encontrava e lançar meu olhar para uma outra perspectiva, afinal como sabiamente afirmou Torres-García (1943) *nosso Norte é o Sul*<sup>39</sup>.

Entretanto, antes de enredar-me por entre os diversos nexos que estão envolvidos na temática do objeto de estudo, apresento dados sobre a história, a geografia, a formação e a (re)ocupação do estado de Rondônia, *locus* da pesquisa, pois conforme afirma Amado (1990, p.13) “a historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade. [...] A historiografia regional tem ainda a capacidade de apresentar o concreto e o cotidiano. O ser humano historicamente determinado, de fazer a ponte entre o individual e o social.”

E é justamente essa multiplicidade de diferenças que está presente em um mesmo local, mostrando que Rondônia se constituiu de formas heterogêneas de culturas e valores, decorrentes das forças globais e locais. É dessa diversidade de *gentes* que descendem os alunos que chegam ao IFRO *Campus* Colorado do Oeste com o propósito de se tornarem técnicos e para isso necessitaram viver na residência estudantil.

Diante disso, entendo que essa contextualização é significativa por fornecer subsídios que validam a investigação realizada.

---

<sup>39</sup> Expressão atribuída ao artista plástico uruguaio Joaquin Torres-García, autor da obra *América Invertida* de 1943.

### 3.1. DESPONTOU UMA ESTRELA: RONDÔNIA

*Caminho de ferro / Do Oeste do Brasil / De Porto Velho até Guajará-Mirim [...] / Você precisa ver / Para saber como é / Que anda o trem na Madeira Mamoré / Que andava o trem na Madeira Mamoré [...]. (José Cândido)<sup>40</sup>.*

Os versos registrados acima, de autoria de José Cândido, fazem parte da canção *Madeira Mamoré* e pode-se dizer que são um tributo à estrada de Ferro Madeira-Mamoré, a qual é um marco na história da região Norte do Brasil e, em especial, do estado de Rondônia. Seguindo o que dizem os versos “Você precisa ver / Para saber como é” escrevo esta contextualização histórica, que muito provavelmente, outros historiadores já escreveram com melhores e mais relevantes informações que as que aqui registro, por entender que:

1º) a história da formação do estado de Rondônia é pouco conhecida e visibilizada, pelos próprios rondonienses e demais brasileiros, mesmo em textos específicos;

2º) os *ciclos*<sup>41</sup> por mim descritos indicam, que em cada um destes ocorreram atividades (i)migratórias de diversos povos que transformaram Rondônia em um estado brasileiro singular. Essa formação populacional heterogênea pode ser um fator que contribui para que a juventude (população) rondoniense esteja em processo de formação de sua identidade regional;

3º) escrever essa história permitiu perceber a perspectiva rural que sempre permeou os processos de (re)ocupação do estado e a necessidade de uma educação voltada para o trabalho agropastoril.

E, de acordo com Magalhães (2004, p.39),

[...] a institucionalização da educação escolar como processo histórico desenvolve-se em várias fases, culminando no momento em

<sup>40</sup> José Cândido é o autor de *Madeira Mamoré* gravada em 1966 pelo Trio Mossoró no LP de Norte a Sul, uma das canções que registram talvez a mais emblemática das estradas ferroviárias construídas no Brasil e na região Norte em meio à imponente Floresta Amazônica.

<sup>41</sup> “Ciclo” é uma terminologia que passou a ser empregada para referir-se aos processos de povoamento e desenvolvimento da região. Os ciclos migratórios contribuíram para a formação étnica da população rondoniense (brancos, negros e índios) e coincidem, na maioria das vezes, com os ciclos de desenvolvimento econômico do estado, mas isso não significa que somente nesses momentos houve alterações geográficas, históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas que foram fundamentais para o deslocamento de pessoas à região.

que a realidade educativa deixa de ser pensada na ausência do marco escolar e em que a estrutura escolar apresenta uma internalidade complexa e identitária, associada a uma influência determinante na realidade. Na sua gênese como no seu desenvolvimento, a institucionalização é uma fase num processo evolutivo mais amplo, que corresponde ao constructo que resulta da função instituinte e que consolida na instituição.

Os registros sobre os movimentos de chegada dos chamados pioneiros ao extremo noroeste do Brasil datam do século XVI. Há relatos que indicam a passagem do português Aleixo Garcia pela região, o qual buscava atingir terras andinas no país vizinho – Peru. Anos depois, foi a vez dos espanhóis Nuflo de Chaves e Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca, que rumavam em direção ao Paraguai, cruzarem os charcos do Vale do Guaporé. Entretanto, por meio dos escritos de Edgard Roquette-Pinto (1919), tem-se que foi o bandeirante Antônio Pires o primeiro a cruzar o chapadão dos Parecis, vindo de Mato Grosso, a chegar nestas áreas.

É importante ressaltar que quando o Brasil ainda era colônia de Portugal, algumas ações foram significativas para a constituição do atual estado de Rondônia. O Tratado de Madrid (1750)<sup>42</sup> é um exemplo. Firmado entre D. João V de Portugal e D. Fernando VI da Espanha tinha como objetivo proteger as fronteiras do noroeste do Brasil e o ouro que havia sido encontrado em Mato Grosso. Para tal, algumas fortificações foram construídas às margens dos rios que marcavam as fronteiras naturais das terras da Coroa Portuguesa com os territórios pertencentes à Coroa Espanhola, que também ambicionava as riquezas minerais que havia nessa região.

Todavia, há registros de que essa proximidade entre portugueses e espanhóis acabou por ocasionar inúmeros conflitos na região que resultaram em enfrentamentos e foram decisivos para que a Coroa Portuguesa tomasse a atitude de proteger as suas fronteiras. Diante disso, começaram as articulações para que, no ano de 1776, tivesse início a construção de uma fortaleza, na fronteira com o atual território da Bolívia.

Para realizar a edificação do Forte, nas inóspitas terras entre o pântano e a ameaçadora floresta, distante mais de três mil quilômetros do Oceano Atlântico, pedreiros, carpinteiros e operários diversos foram enviados à região, oriundos do Rio

---

<sup>42</sup> O Tratado de Madrid foi firmado na capital espanhola entre D. João V de Portugal e D. Fernando VI de Espanha, para definir os limites entre as respectivas colônias sul-americanas. O objetivo do tratado era substituir o de Tordesilhas. Foi a partir do Tratado de Madrid que se delinearão os contornos aproximados do Brasil de hoje. Disponível em:

<http://penta2.ufrgs.br/rgs/historia/tratadoMadi.htm>. Acesso em 10 de mar. de 2020.

de Janeiro e de Belém do Pará. De acordo com Matias (1997, p.26), “mais de duzentos homens trabalharam nessa obra e dizem que um efetivo de mil escravos auxiliou na sua construção, além de centenas de índios, cujo término somente ocorreu seis anos após, em agosto de 1783.” Nessa empreitada, centenas de trabalhadores perderam suas vidas em decorrência de doenças tropicais, sendo a malária a mais perversa de todas.

No decorrer dos anos, com o declínio do chamado Ciclo do Ouro, o Real Forte Príncipe da Beira foi perdendo sua importância estratégica e em decorrência disso foi transformado em presídio. Assim, o objetivo de militarizar a região a fim de proteger as riquezas, começou a não ser mais uma grande preocupação e as guarnições portuguesas do Real Forte Príncipe da Beira foram sendo reduzidas até o completo abandono da fortaleza, em 1895.

Após a saída dos portugueses, restaram os negros remanescentes do escravismo, os mulatos e os índios já aculturados (AMARAL, 2012). Foi na época da construção da fortaleza que as comunidades quilombolas começaram a ser formadas na região, vindas do noroeste do Mato Grosso e, hoje, mantêm suas reminiscências ao longo do Vale do Guaporé. Ao todo são oito as comunidades quilombolas que há no estado de Rondônia. Cinco dessas comunidades possuem escolas, com aproximadamente 380 alunos matriculados, atendidos pela rede estadual em parceria com as prefeituras municipais.

Na Figura 5, é possível ver as ruínas do Forte Príncipe da Beira que mesmo depois de tantos anos de abandono o que resta segue imponente de forma a permitir imaginar a grandiosidade dessa fortaleza que parece proteger as abundantes águas do rio Guaporé.



Figura 5 – Localização do Real Forte Príncipe da Beira



Fonte: Google Earth, (2020).

De acordo com relatos, a construção do Real Forte Príncipe da Beira é tida como o primeiro momento de (re)ocupação de Rondônia, à época ainda pertencente, essa região, ao estado do Mato Grosso. Entretanto houve outros movimentos que marcam o povoamento das terras que originariamente pertenceram aos estados do Amazonas e Mato Grosso.

Em decorrência do vazio populacional que passou a ocorrer na região guaporeana, a (re)ocupação deslocou-se mais para o Norte, na região do Vale do Madeira. O povoamento desse Vale se deu pela extração do látex, matéria-prima para a produção da borracha. Esse processo deu origem a outras ações que foram as responsáveis pela definição das bases do povoamento da região.

Assim, as regiões localizadas nos vales dos rios Madeira, Mamoré e Guaporé<sup>43</sup> começaram a ser desbravadas por seringalistas bolivianos e brasileiros, os quais utilizaram a mão de obra dos índios que viviam nas redondezas, notadamente os do vale do rio Beni, na Bolívia. De acordo com Amaral (2012, p. 92), “o primeiro ciclo da borracha desenvolvido na Amazônia, com o trabalho de índios e nordestinos, foi o primeiro empreendimento levado a feito no Brasil sem auxílio da mão de obra escrava.”

<sup>43</sup> Os três rios fazem parte da composição da Bacia Amazônica brasileira e são considerados os principais rios pelo vultoso volume de água e pela importância na constituição do estado de Rondônia.

Mais tarde, a partir da década de 1870, a fim de atender a demanda do mercado externo, ocorreu a migração de um grande contingente de mão de obra nordestina para a Amazônia, com a intenção de trabalhar nos seringais como coletores de látex. Os trabalhadores dos seringais são diferenciados quanto ao tempo de experiência e qualidade do trabalho. De acordo com informações sobre os seringueiros, que constam na página do Portal Ypadê<sup>44</sup>, os que ainda não possuem experiência com a vida em meio à floresta e no trato da extração do látex são designados como *brabos*, enquanto os experientes (geralmente após 5 anos de trabalho) são denominados *mansos*.

A Figura 6 mostra de onde se deslocavam os *brabos* homens que deixavam suas famílias e o sofrimento da seca para se aventurarem *sozinhos* em busca do tão almejado *ouro branco* que jorrava do tronco de grandes árvores na úmida floresta.

Figura 6 – Deslocamento de nordestinos para a região Amazônica – 1º Ciclo da Borracha



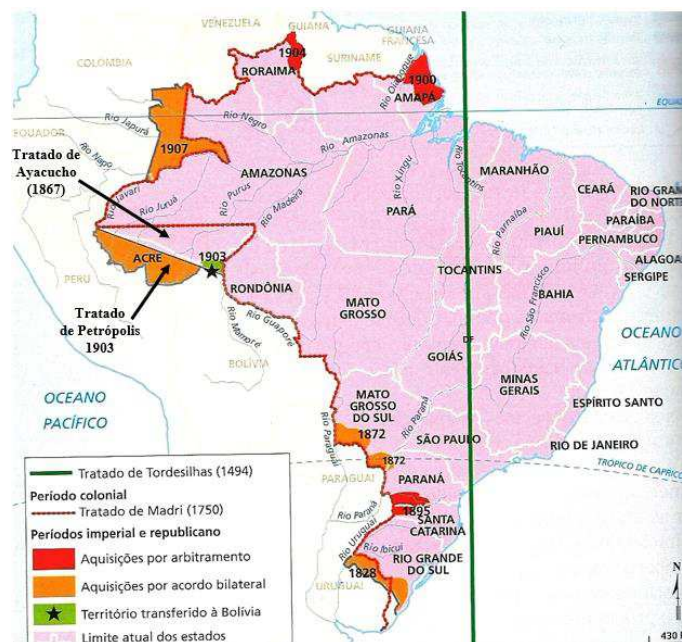
Fonte: Elaborado pela autora, (2020).

<sup>44</sup> O portal Ypadê é uma iniciativa da Comissão Nacional para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Para mais informações acesse: <http://portalypade.mma.gov.br/>. Acesso em 20 jun 2020.

A ocupação da área para a extração do látex acabou gerando inúmeros conflitos internacionais entre Brasil e Bolívia, haja vista a invasão dos seringueiros brasileiros no território boliviano. As fronteiras do Brasil com a Bolívia seriam configuradas, oficialmente, a partir da assinatura do Tratado de Amizades, Limites, Navegação, Comércio e Extradicação, conhecido como Tratado de Ayacucho, em 1867. Entretanto, o acordo não teve prosseguimento, pois a Bolívia envolveu-se com a Guerra do Pacífico, sendo o Tratado retomado somente em 1895, quando a demarcação dos limites e fronteiras foram concluídos. Essas demarcações, todavia, não acabaram com os conflitos entre os seringueiros bolivianos e os brasileiros.

A fim de resolver tais embates, foi firmado entre os dois países, em 17 de novembro de 1903, o Tratado de Petrópolis, pelo qual o Brasil incorporou a área, que foi motivo de contendas entre os trabalhadores, em um total de 181.000 km<sup>2</sup> e, em contrapartida, ofereceu à Bolívia: a) 2.296 km<sup>2</sup> do território brasileiro resultado de adequação no limite definido anteriormente; b) o compromisso de construir uma estrada de ferro paralela ao trecho encachoeirado dos rios Madeira e Mamoré – que daria liberdade de trânsito, aos produtos bolivianos, pela ferrovia e pelos rios brasileiros, até atingir o Oceano Atlântico e c) pagamento de 2 (dois) milhões de libras esterlinas à nação boliviana. (RIBEIRO, 2005).

Figura 7 – Limites do território brasileiro de acordo com diferentes tratados



Fonte: TERRA; ARAUJO; GUIMARÃES, (2009). Adaptada pela autora.

A Figura 7 retrata a nova geografia que o Brasil adquire com o passar dos anos e em decorrência de acordos firmados visando resolver conflitos existentes. Um desses acordos resultou na construção da ferrovia Madeira-Mamoré. As primeiras tentativas de construção da EFMM<sup>45</sup> se deram na década de 1870, todavia só foi concretizada entre os anos de 1907 a 1912.

Figura 8 – Etapas da Construção da Ferrovia Madeira-Mamoré



Fonte: Acervo do Museu Paulista – USP<sup>46</sup>. Adaptações feitas pela autora, (2020).

As imagens que compõem a Figura 8 foram capturadas, provavelmente, entre 1909 e 1910 e representam:

1) acampamento em área devastada da floresta Amazônica, em que se percebem inúmeras *casas* que provavelmente abrigavam os trabalhadores da Madeira-Mamoré;

2) castanheira derrubada na abertura do traçado da Ferrovia Madeira-Mamoré, e em cujo tronco alguns homens se acomodaram fazendo pose, orgulhosos, para eternizar em uma foto a gigantesca árvore que foi vencida pelo homem, em prol do progresso;

<sup>45</sup> As informações sobre a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, aqui relatadas, foram obtidas a partir da leitura do texto da tese de Hervé Théry, defendida em 15 de junho de 1976, na Universidade de Paris, sob o título *Rondônia: Mutações de um Território Federal na Amazônia Brasileira*.

<sup>46</sup> As imagens fazem parte da coleção de negativos de Dana B. Merrill sobre a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e estão disponíveis em: <http://vfco.brazilia.jor.br/ferrovias/efmm/exposicao-fotos-EFMM-6.shtml>. Acesso em 15 mar. 2020.

3) trabalhadores assentando dormentes e trilhos em trecho da ferrovia, observados pela parte da floresta que não foi ao chão;

4) em um trecho de pântano em Abunã, trabalhadores assentam os trilhos sobre uma estiva de galharia para a passagem do trem de lastro;

5) chuvas provocaram o deslizamento de trilhos, como se a região estivesse a reagir à *invasão* que vivenciava;

6) inauguração de trecho da ferrovia Madeira-Mamoré, apresentando um vagão de primeira classe que ostentava as bandeiras brasileira e norte-americana. Pelos trajes, parece que não havia operários entre os que comemoram a inauguração dessa parte da ferrovia.

Em julho de 1872, chegaram a Santo Antônio do Madeira<sup>47</sup>, na região encachoeirada do rio, uma dezena de barcos regionais e um barco a vapor, trouxeram vinte e cinco engenheiros da *Public Works* que se encontraram com um ínfimo destacamento militar brasileiro. Um ano após o início dos trabalhos, sem ter colocado um trilho sequer, em seu pedido de rescisão contratual, a empresa relatou que “[...] a zona era um antro de podridão, onde seus homens morriam qual moscas, que o traçado cortava uma região [...] de pântanos e terrenos de formação rochosa, e que mesmo dispondo-se de todo o dinheiro do mundo e de metade de sua população, seria impossível construir a estrada.” (CRAIG, 1947, p.55).

Nova tentativa de construção se deu com a empresa *P&TCollins* e uma outra fase se iniciou. Depois de múltiplos problemas, em 1876, foram inaugurados os primeiros três quilômetros da ferrovia e a empresa trouxe para a região de Santo Antônio do Madeira 500 operários nordestinos, vindos do Ceará, para seguir a construção. Esses homens foram aniquilados pelas adversidades da região e, no primeiro mês de 1879, menos de 10 km, dos 100 previstos, estavam concluídos.

Em 1907 as obras da ferrovia foram retomadas, agora, sob o comando da companhia *Madeira-Mamoré Railway* dirigida por Percival Farquhar, um magnata inglês que detinha sob seu poder outras importantes ferrovias brasileiras. Nesse período, chegaram à região trabalhadores vindos de diversos países, num total de mais de 40 nacionalidades. Tendo um grande contingente de negros caribenhos – os chamados barbadianos – que possuíam experiência por terem trabalhado na construção do Canal do Panamá, um empreendimento com inúmeras adversidades

---

<sup>47</sup> A vila de Santo Antonio do Madeira deu origem a capital do estado de Rondônia – Porto Velho.

e no qual os operários conviveram com as consequências da insalubridade característica de regiões tropicais. (AMARAL, 2012).

Além dos estrangeiros, também migraram para a Amazônia rondoniense, brasileiros de diferentes estados, principalmente, da região Nordeste, instituindo a diversidade como característica marcante da composição étnica e cultural do futuro estado de Rondônia. Em pouco mais de cinco anos, cerca de 22 mil trabalhadores foram empregados pela nova empreiteira e deveriam dispensar pelo menos 10 horas por dia em atividades de construção da ferrovia e de outras obras, porém as debilidades de saúde dos operários não permitiram que isso se cumprisse. Todo esse contingente de pessoas acampava ao longo da linha ou residiam em Porto Velho<sup>48</sup> que abrigava o porto de desembarque, oficina de montagem de materiais, escritórios, residências e *casas de prazeres*.

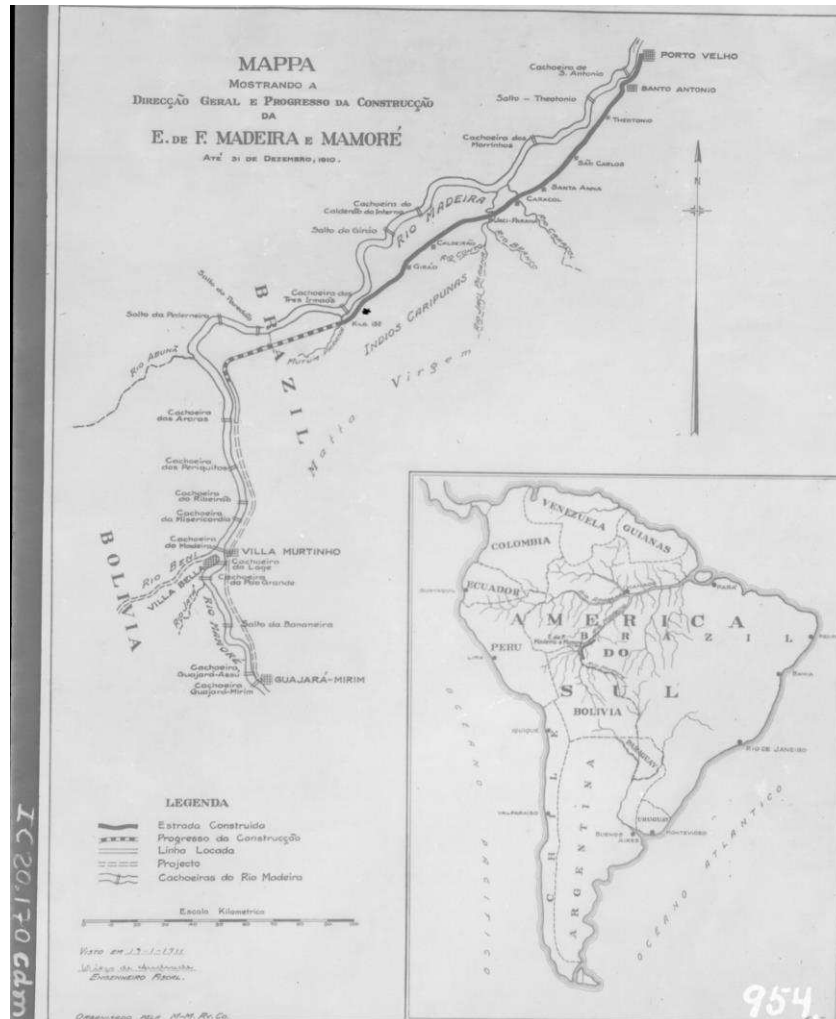
A conclusão da tão esperada ferrovia se deu em abril de 1912. A Ferrovia Madeira-Mamoré, com 366 km ligava as cidades de Porto Velho, às margens do Rio Madeira, a Guajará-Mirim, às margens do Rio Mamoré. A Figura 9, traz um mapa da América do Sul, com destaque para o traçado da ferrovia, mostrando a direção geral e progresso da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré até a data de 31 de dezembro de 1910. Estão identificadas as estações com os respectivos nomes, a parte da estrada já construída, o progresso da construção, a linha locada, o projeto e as cachoeiras do rio Madeira. Também há destaque para a área de Mata Virgem e a região habitada pelos indígenas Caripunas.

Entende-se que a construção da ferrovia visava benefícios para o Estado de Rondônia, para o Brasil e para a vizinha Bolívia, entretanto inúmeras foram as modificações produzidas na região. Não somente a fauna, os rios, os indígenas sentiram essas mudanças, como também a floresta que teve extensas áreas devastadas em prol do que se considera ser o progresso.

---

<sup>48</sup> A cidade de Porto Velho foi criada em 1907 pelos desbravadores da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, entretanto foi oficializada somente em 1914.

Figura 9 – Destaque do Traçado da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – 1910



Fonte: Coleção Dana Merrill, Museu Paulista da USP<sup>49</sup>, (2020).

A construção que se deu em condições bastantes adversas, em um local desconhecido e de difícil acesso, deixou uma estimativa de que mais de 5 mil pessoas tenham tido suas vidas ceifadas por moléstias tropicais, investidas de indígenas e animais selvagens, acidentes, além de deserção na inóspita floresta. Este é um dos números mais tristes para serem computados ao término da construção da *Ferrovía do Diabo*<sup>50</sup> em que “cada dormente / colocado no seu leito / a lenda diz e não é mentira não / representa um operário / morto em sua construção”<sup>51</sup>.

<sup>49</sup> A Coleção de Dana Merrill é composta por cerca de 2 mil negativos da construção da ferrovia, das quais o Museu Paulista abriga 189 em seu acervo. Mais informações estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <http://acervo.mp.usp.br/iconografiaV2.aspx#>

<sup>50</sup> *Ferrovía do Diabo* é o título da obra de Manuel Rodrigues Ferreira, publicada em 1960, na qual o autor redescobre e salva da destruição total a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e parte de sua documentação.

<sup>51</sup> Versos da canção de José Candido – *Estrada de Ferro Madeira-Mamoré*.

Talvez muitos desses trabalhadores também tenham se perguntado, como nos relatos que constam na obra *O Turista Aprendiz* de Mario de Andrade<sup>52</sup> (2015, p. 159), “O que eu vim fazer aqui!... Qual a razão de todos esses mortos internacionais que renascem na bulha da locomotiva e vêm com seus olhinhos de luz fraca me espiar pelas janelinhas do vagão?”.

O que se sabe é que a ferrovia não teve a utilização que se esperava, a considerar a queda na produção do látex dos seringais bolivianos e brasileiros. Esteve em operação até meados de 1972, quando foi oficialmente desativada. Voltou a funcionar anos mais tarde, em alguns quilômetros, como atração turística. Nos últimos anos, alguns trechos estiveram em processo de recuperação, mas por décadas esse grande empreendimento ferroviário ficou encoberto pela mesma floresta que um dia foi devastada para que os *trilhos do progresso* ocupassem seu lugar. Como afirmou o escritor modernista Manoel Rodrigues Ferreira em seu livro *Nas selvas amazônicas* (1961, p.79) “[...] esta é a fabulosa ferrovia, que em tão curto espaço de tempo já caiu no domínio da tradição, da lenda, da fantasia.”

Quase que simultaneamente ao período de construção da ferrovia, iniciou-se a abertura das Linhas Telegráficas que visavam ligar Cuiabá, capital do Mato Grosso a Santo Antônio do Madeira, no então estado do Amazonas. Tal empreendimento estava sob o comando de Cândido Mariano da Silva Rondon – o Marechal Rondon – e foi denominado de Comissão Rondon. Sendas de 6 a 100 metros de largura foram abertas na floresta, com facões, foices e machados em um trabalho totalmente braçal e as clareiras foram se formando em terras mato-grossenses e nas atuais terras de Rondônia.

A Figura 10 retrata uma das etapas de instalação das linhas telegráficas e, diante da derrubada da floresta, emergem extensas clareiras. Às margens desses *picadões* se formaram as primeiras aglomerações de trabalhadores. Seis décadas depois, os fios e postes, além dos postos onde foi instalado o telégrafo, serviram de diretriz para o traçado da BR 029, atual BR 364. Aqueles povoados receberam mais moradores e aos poucos foram surgindo as primeiras cidades que hoje se destacam

---

<sup>52</sup> O Turista Aprendiz: viagens pelo Amazonas até o Peru, pelo Madeira até a Bolívia e por Marajó até dizer chega – 1927. Esse é o título do capítulo em que Mário de Andrade relata as “aventuras” de viveu na região Norte do Brasil, na Bolívia e Peru. A primeira edição de O Aprendiz de Turista é de 1927. Em 2015, a Fundação Vale, juntamente com o Iphan e Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP) reeditam a obra criada a partir das viagens de Mario de Andrade.



pela relevância no desenvolvimento social, econômico, cultural e político do estado de Rondônia.

De acordo com Amaral (2012, p. 95), “o Ciclo do Telégrafo, ao contrário dos anteriores, cuja ação se inscreveu no Norte e no Nordeste do Estado, ocorreu em um longo trecho no sentido Sul-Norte, deixando em sua esteira as raízes do que hoje são os municípios de Vilhena, Pimenta Bueno e Ji-Paraná.”

Figura 10 – *Picadão* para instalação das Linhas Telegráficas<sup>53</sup> (1907-1915)



Fonte: Obras Raras Fiocruz, (s/d).

A missão comandada por Rondon utilizou a mão de obra vinda da região Sul do país e, em 1909, chegou às margens do Rio Madeira, cruzando regiões hostis por longos 1415 km.

<sup>53</sup> As imagens retratam a abertura das estradas pela Comissão Rondon e fazem parte da Coleção Comissão Rondon que compõem a seção de Obras Raras da Fiocruz e estão disponíveis em: <https://bitly.com/wcCaA>. Acesso em 15 mar. 2020.

Figura 11 – Fases da Construção da Linha Telegráfica (1907-1915)



Fonte: Obras Raras, Fiocruz, (s/d).

Nas imagens que compõem a Figura 11, tem-se uma ideia do trabalho que coube a todos os envolvidos na instalação das Linhas Telegráficas. Observa-se um grupo de trabalhadores a esticar o fio que parece depender unicamente da força dos homens. Em sentido horário, tem-se o levantamento dos postes, aprumação e alinhamento; emenda dos fios, soldagem e pichamento; dar a bala e encavilhar e finalmente o esticamento do fio. Os recursos de engenharia eram limitados.

Figura 12 – Mapa das Linhas e Estações Telegráficas



Fonte: Denise Portugal Lasmár, (2008).

Estão representadas no mapa da Figura 12 as localizações e datas de fundação das estações telegráficas. Segundo estudos realizados por Lasmár (2008), o traçado em verde mostra a área geográfica em que a Comissão Rondon (1907-1915) atuou na construção das Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas. No estado de Rondônia foram instaladas dezesseis estações telegráficas a partir de Vilhena até Guajará-Mirim.

Apesar de a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré não ter sido explorada em todo o seu potencial, sua existência foi um fator determinante para o

estabelecimento de comunidades nos vales do Guaporé, Mamoré e Madeira elevando a importância de Porto Velho e Guajará-Mirim, as quais foram basilares para que a região atingisse o *status* de Território.

Sabe-se que o fim do primeiro ciclo da borracha<sup>54</sup> se deu porque os seringais na região amazônica haviam perdido espaço para as plantações da Malásia. Embora a *Hevea Brasiliensis* seja uma planta nativa da Amazônia brasileira, em 1876, um aventureiro inglês chamado Henry Wickham esteve pela região dos seringais brasileiros e contrabandeou um lote de cerca de 70 mil sementes. Estas foram acondicionadas em 50 cestos indígenas, bastante rudimentares forrados com folhas de bananeira para ocultá-las. O destino foi o Jardim Botânico Real, nos arredores de Londres. Aproximadamente, 3 mil sementes germinaram e da capital da Inglaterra foram levadas para as colônias inglesas do Sudeste Asiático, servindo como produtoras de sementes para os extensivos plantios feitos em toda a região.

Por volta de 1913, quase quarenta anos após as sementes terem sido levadas clandestinamente – o que hoje se denomina de *biopirataria* – a produção de borracha oriunda dos seringais cultivados nas colônias inglesas na Ásia, pela primeira vez, superou a produção da borracha brasileira proveniente de seringais nativos. Em 1919, os ingleses detinham o controle de 95% da produção mundial de látex e com isso tornaram-se os responsáveis pela ruína econômica e social da Amazônia brasileira. (FERREIRA, 2017).

Entretanto, durante a Segunda Guerra Mundial, as plantações do Extremo-Oriente ficaram sob o controle do Japão, da Itália e da Alemanha – Países do Eixo. Assim sendo, para garantir o abastecimento dos Países Aliados, com os recursos advindos de borracha natural, foi necessário buscá-lo em outras regiões do continente. Os seringais da Amazônia voltaram a despertar o interesse dos Aliados. Sob liderança dos Estados Unidos, em 1942, o Brasil assina o Acordo de Washington<sup>55</sup> e institui mais três Territórios Federais<sup>56</sup>. Dentre eles, em 1943, é constituído o Território Federal do Guaporé (1943-56)<sup>57</sup>.

---

<sup>54</sup> Refere-se ao período em que se deu a construção da Ferrovia Madeira-Mamoré e a instalação das Linhas Telegráficas.

<sup>55</sup> O Acordo de Washington (Brasil e Estados Unidos) referia-se sobretudo ao fornecimento de determinadas matérias-primas brasileiras à indústria norte-americana e foi assinado em Washington a 3 de março de 1942. Dentre os itens acordados estava o fundo para o desenvolvimento da produção de borracha. Entre 1942 e 1943 foram assinados outros acordos, geralmente incluídos na rubrica Acordos de Washington. Disponível em: <https://bityli.com/hYqKZZ>. Acesso em 14 fev. 2020.

<sup>56</sup> É importante destacar o sentido geopolítico que a criação dos Territórios Federais na Amazônia – do Amapá (hoje estado do Amapá), do Guaporé (hoje estado de Rondônia) e do Rio Branco (hoje

Quando se firmou o Acordo de Washington, o Brasil possuía cerca de 300 milhões de árvores de seringueira prontas para a extração do látex, entretanto não havia mão de obra para desempenhar o trabalho. O Brasil deveria aumentar a produção anual de látex de 18 mil para 45 mil toneladas, conforme previam as regras do Acordo. Diante dessa realidade, durante o Segundo Ciclo da Borracha, foi recrutada mão de obra por meio do Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA). Estima-se que cerca de 60 mil homens foram *alistados* para o trabalho, sendo em sua grande maioria da região Nordeste do país e em maior número do estado do Ceará. Trabalhadores que procuravam uma saída para superar o sofrimento causado pela seca, nos anos de 1941 e 1942, foram recrutados para seguir em direção à Batalha da Borracha.

Após serem avaliados quanto às condições de saúde, cada um dos homens que se arremetia voluntariamente, recebia um *kit* básico<sup>58</sup> para desenvolver o trabalho nos seringais. Essa foi a assessoria que o governo prestou aos chamados *Soldados da Borracha*<sup>59</sup>, fazendo-se uma analogia aos soldados que foram para as frentes de batalha. Além de toda a propaganda realizada pelo governo federal, também o próprio discurso do Presidente Getúlio Vargas, publicado no jornal O Acre nº 742 de 20 de maio de 1943, que circulou em Rio Branco/AC, exaltava a importância que esses *soldados* tinham perante à nação. Nascimento (1998, p.10) transcreve o discurso do presidente do Brasil, o qual diz:

---

estado de Roraima) – trouxe para o fortalecimento da ação do poder público federal em regiões que haviam sido consideradas áreas de litígio de fronteira – do Amapá, com a França; do Rio Branco, com a Inglaterra; e do Guaporé, com a Bolívia. Neste último, a presença da União era maior na área fronteira, uma vez que o Acre já era Território Federal e o Guaporé havia sido o cenário da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Esta se concretizou, também, por ser parte das obrigações que o Brasil assumiu, mediante a assinatura do Tratado de Petrópolis, para facilitar o escoamento da produção gomífera boliviana. (RIBEIRO, 2005).

<sup>57</sup> O Território Federal do Guaporé foi criado em 13 de setembro de 1943, por meio do Decreto-Lei nº 5.812, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, com o desmembramento das terras dos estados do Amazonas e do Mato Grosso. A Lei nº 2731 de 17 de fevereiro de 1956, assinada pelo então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, altera o nome para Território Federal de Rondônia, em uma homenagem aos trabalhos prestados por Rondon. A Lei Complementar nº 041 de 22 de dezembro de 1981 criou o estado de Rondônia que foi instalado em 04 de janeiro de 1982, tendo o Coronel Jorge Teixeira de Oliveira como o primeiro governador.

<sup>58</sup> Continha uma calça de mescla azul, uma camisa branca de morim, um chapéu de palha, um par de alpercatas de rabicho, “uma mochila”, uma caneca de folha de flandres, um prato fundo, um talher (colher-garfo), uma rede e um maço de cigarros *Colomy*, uma marca de cigarros da Cia. Souza Cruz.

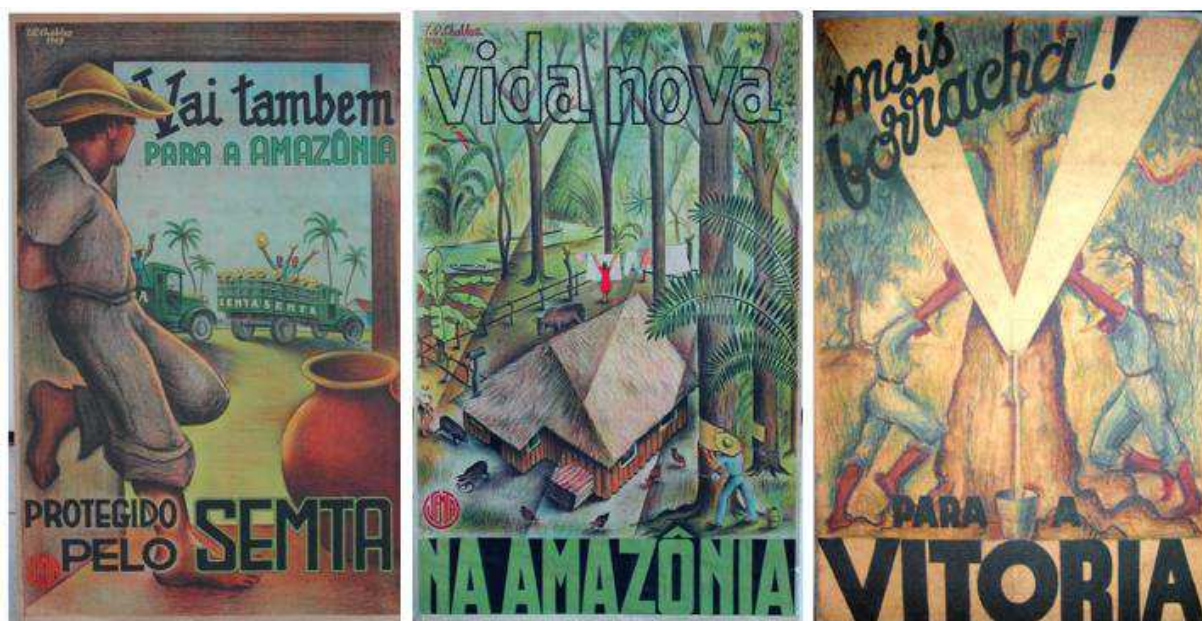
<sup>59</sup> Soldado da Borracha é o nome dado aos seringueiros chamados pelo governo para trabalharem na produção do látex, na Amazônia, a fim de atender a grande demanda durante a Segunda Guerra Mundial.

Seringueiros: Dediquei todas as energias à batalha da borracha. Precisamos de mais borracha, pois é sobre ela que se encontra a guerra moderna, pois são grandes os equipamentos que necessitam da goma elástica, **produzidos sem repouso**, colhendo o látex abundante das seringueiras do Vale Amazônico. Nas guerras modernas não fazem parte somente os soldados que estão nos campos de batalha, mas, toda a nação: homens e mulheres, velhos e crianças. **A vós desbravadores da Amazônia sois os mais importantes soldados.** Unidos veremos sibilir a bandeira do Brasil. (Grifo nosso)

Tão logo chegassem à região Amazônica, os *Soldados da Borracha* recebiam os primeiros treinamentos e depois eram deixados nas margens dos rios, chegando também ao Vale do Madeira, Mamoré e Guaporé, no atual estado de Rondônia. A partir de então ficavam sob a responsabilidade dos coronéis dos seringais, os quais deveriam assegurar moradia, alimentação e salário aos trabalhadores.

Como uma estratégia para atrair mão de obra a fim de trabalhar nos seringais e também povoar a região, o governo de Getúlio Vargas utilizou-se das ideias do publicitário Jean Pierre Chabloz. As propagandas idealizadas por Chabloz enalteciam a fartura da floresta, com natureza abundante, além de destacar a importância da borracha como sendo um poder de guerra.

Figura 13 – Cartazes criados por Chabloz para o SEMTA



Fonte: Acervo Jean-Pierre Chabloz/Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará, (s/d).

Os cartazes que compõem a Figura 13 fazem parte da campanha do governo federal para recrutar soldados para a Batalha da Borracha. No cartaz, *Vai também para a Amazônia* um homem com as costas apoiadas a uma parede observa os caminhões do SEMTA partindo *carregados* de homens com mãos estendidas para o alto, felizes a comemorar a viagem que os levaria para a *guerra* na floresta. A *Vida nova na Amazônia* retrata a boa vida em meio ao verde e à fartura que a floresta oferece; enquanto a mulher (mãe) estende roupas, a criança (filho) brinca livremente junto aos animais domésticos, sendo observada por um homem (pai) que extrai o látex – produto que proporciona todo esse conforto para a família. Sabe-se, entretanto, que os *Soldados da Borracha* foram para a *guerra na floresta* sem as suas famílias e a extração do látex não ocorria em ambientes tão aprazíveis, na *porta de casa* e longe dos olhos dos *patrões*. Já em *Mais borracha para a vitória* os soldados estão apoiados à grande seringueira como que a espremê-la para extrair o máximo da matéria prima que proporcionará a vitória dos países aliados, em outra batalha.

Mesmo com todo *marketing* realizado, a região não se desenvolveu como o governo esperava e com o fim da Segunda Guerra Mundial o produto extraído dos seringais amazônicos começou a não mais despertar o mesmo interesse do mercado internacional e com isso veio o abandono da produção e, também, dos *Soldados da Borracha* que por longos anos deixaram suas memórias registradas nos sistemas de sangria que marcaram os troncos das imponentes árvores.

Não se pode afirmar com exatidão quantos eram os *Soldados da Borracha*, pois de acordo com os estudos realizados por María Verónica Secreto (2007) os registros oficiais acerca do recrutamento desses trabalhadores são poucos e com muitas inconsistências. Tampouco se sabe o número de pessoas que sucumbiram nessa *batalha* contra a implacável floresta e todo seu ecossistema. Alguns registros apontam para mais de 25 mil trabalhadores. O que se sabe é que quando a Grande Guerra chegou ao fim, os ex-combatentes que retornaram das frentes de batalha receberam honrarias e indenizações, enquanto os *Soldados da Borracha*, que *guerream* contra os infortúnios da impiedosa região, foram deixados, silenciados, esquecidos, em meio à floresta imprevisível.

Nesse sentido e quando se abordam questões relacionadas à memória, estudos realizados por Michel Pollak (1989, p.5) apontam que

[...] o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas.

Diante disso, é possível pensar que essa tentativa de silenciamento ficou nas recordações dos amigos, dos familiares e de toda uma comunidade que estava enredada nas memórias. Assim, de acordo com Le Goff (2013, p.35) “se a memória faz parte do jogo do poder, se autoriza manipulações conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos, a história, como todas as ciências, tem como norma a verdade.” No decorrer dos anos, esses personagens reais passaram a ouvir o eco de suas vozes ressoar na história da (re)ocupação da região Amazônica. Os esquecidos *Soldados da Borracha*, contaram suas lutas, suas histórias, suas memórias e lentamente começam a ocupar o espaço que lhes é de direito na teia sociocultural e histórica da região Amazônica.

Mesmo com todo o contingente de soldados recrutados para a região, ainda havia os chamados *vazios demográficos*. Nesse período, o governo de Getúlio Vargas lançou o programa de desenvolvimento populacional e econômico, chamado de *Marcha para o Oeste*, tendo como um dos objetivos “impulsionar a ocupação do território, através da colonização e do povoamento” (SOUZA, 2002, fl. 68). De acordo com Garfield (2011, p. 15) a Marcha para o Oeste “foi defendida pelo poder público como meio de expandir a produção agrícola e fornecer alimentos básicos à crescente população urbana, além de corrigir os desequilíbrios regionais, a desigualdade social e os problemas da defesa nacional.”

O propósito era atender os brasileiros pobres, reduzindo as pressões que existiam no campo, além de disponibilizar a estes trabalhadores propriedades agrícolas nas quais poderiam desenvolver a agricultura familiar. O intuito de fazer com que as fronteiras econômicas coincidissem com as fronteiras políticas, levou a uma série de propagandas do governo, conforme representado no cartaz do Programa, Figura 14, que foi veiculado pelo governo.



Figura 14 – Cartaz do Programa *Marcha para o Oeste*

Fonte: Memorial da Democracia<sup>60</sup>, (s/d).

O cartaz do Programa Marcha para o Oeste mostra parte do mapa da América do Sul, com destaque ao Brasil que ocupa grande parcela da área territorial do continente. Dentro do mapa do território brasileiro há algumas representações que saem do litoral em direção ao interior. A frase que consta no cartaz, tornou-se um *slogan* bastante contundente durante o governo de Getúlio Vargas *O verdadeiro sentido de brasilidade é a Marcha para o Oeste*. A presença do governante com a faixa presidencial, destaca o verdadeiro líder do país, que cumprimenta a Nação e

---

<sup>60</sup> O Memorial da Democracia é um museu virtual que se encontra hospedado na endereço: <http://memorialdademocracia.com.br/museu>. O cartaz do Programa Marcha para o Oeste encontra-se em <http://m.memorialdademocracia.com.br/card/e-a-marcha-para-o-oeste>. Acesso em 20 mar. 2020.

demonstra esforço em mobilizar o povo para a integração das regiões, ao mesmo tempo que exalta o nacionalismo.

Junto a todo esse incentivo, houve a *redescoberta* de que o índio era parte da nação brasileira e, por isso, esteve representado na campanha governamental para popularizar a *Marcha para o Oeste, resgatando* a identidade cultural dos indígenas e criando uma política de integração destes à nação. Estudos realizados por Garfield e Colledge (2000) apontam que Cândido Rondon<sup>61</sup> foi um defensor dos indígenas, conforme consta em discurso proferido pelo sertanista em setembro de 1940, sob o título *Rumo ao Oeste* e divulgado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Nesse discurso, Rondon afirmou, de acordo com Garfield e Colledge (2000, p.17), que "eles nos deram a base do novo caráter nacional, [...] resistência, bravura, generosidade e honestidade trazidos pelo índio à formação do nosso povo, eis o que consideramos precioso, tanto no passado como ainda no presente".

Mesmo com toda a propaganda governamental, a região continuou com índice populacional inexpressivo e com a decadência do Segundo Ciclo da Borracha a região Amazônica precisava despertar o interesse de outras frentes exploratórias, além de dar uma nova configuração geográfica à região. Dessa forma, em 1956, o então Território Federal do Guaporé, passou a ser denominado Território Federal de Rondônia (1956-1981), em homenagem a Cândido Rondon, e a área referente a Lábrea, voltou a pertencer ao estado do Amazonas, considerada a distância desta em relação a Porto Velho e também a dificuldade de acesso entre as duas comunidades.

Além dessas mudanças geográficas, o agora Território Federal de Rondônia iniciou um novo ciclo de exploração. O extrativismo do látex, deu lugar à exploração

---

<sup>61</sup> Cândido Mariano da Silva Rondon é mato-grossense de Santo Antônio de Leverger (MT) e nasceu em 1865. De origem indígena por parte de seus bisavós maternos e também por sua bisavó paterna. O bacharel em ciências físicas e naturais foi professor de astronomia, mecânica e matemática, mas abandonou o magistério para dedicar-se à construção das linhas telegráficas no extremo Oeste e Norte do Brasil, a partir de uma solicitação do governo federal. Rondon dedicou-se a duas causas mestras: a ligação dos mais afastados pontos da fronteira e do sertão brasileiro aos principais centros urbanos e a integração do indígena à civilização. Na primeira empreitada, Rondon desbravou mais de 50.000 quilômetros de sertão e estendeu mais de 2.000 quilômetros de fios de cobre pelas regiões do País, ligando as mais longínquas paragens brasileiras pela comunicação do telégrafo. Como indigenista, pacificou tribos, estudou os usos e costumes dos habitantes dos lugares percorridos, participou da criação de medidas legais de proteção aos silvícolas. Foi nomeado diretor da Fundação do Serviço de Proteção aos Índios. Em 1955 o Congresso Nacional brasileiro nomeou-o Marechal e deu o nome de Rondônia ao território do Guaporé, em sua homenagem. Disponível em: <http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/282-candido-rondon>. Acesso em 10 mar. de 2020.

mineral dada a descoberta de grande concentração de cassiterita<sup>62</sup>, que provocou mudanças na história socioeconômica do atual estado de Rondônia. A extração começou a ocorrer na década de 1960, quando um grande número de migrantes se deslocou para a região, repetindo a *epopeia da borracha*. O período de ápice da garimpagem manual ocorreu nos anos de 1968 a 1972, em que houve grande circulação de dinheiro e a população cresceu cerca de 70%. A estimativa era de que 30 mil pessoas dependiam do garimpo, já que 6 mil eram garimpeiros. O Brasil passou de importador a exportar de cassiterita no início da década de 70, quando o governo decidiu proibir a exploração manual e passar para a forma mecanizada. (MACEDO, 1975).

Nessa nova fase de exploração do território rondoniense, é importante destacar que o processo migratório ocorrido no decorrer do chamado ciclo da cassiterita, de acordo com o que se apresenta na Figura 15, foi a partir de diferentes estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

Figura 15 – Migrações durante o ciclo da mineração – cassiterita



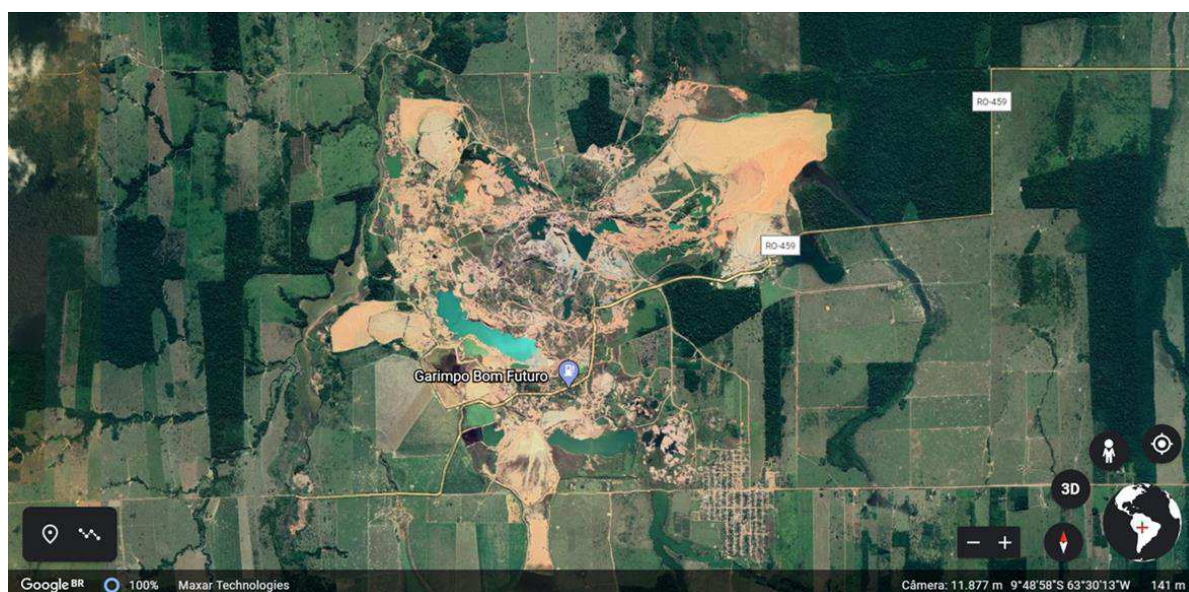
Fonte: Elaborada pela autora, (2020).

<sup>62</sup> A primeira mina de cassiterita foi descoberta, em 1952, no Território Federal de Rondônia, nas terras que haviam sido abandonadas pelo seringalista Joaquim Pedro da Rocha.

Entretanto, após o governo determinar o fim da exploração manual da cassiterita, deixando sob a responsabilidade de mineradoras, a situação repetiu-se e mais uma vez os trabalhadores se viram desamparados pelos empregadores e pelos órgãos governamentais.

Anos mais tarde, em 1987, quando estavam sendo abertos os *linhões*<sup>63</sup> do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), foi descoberta a que é considerada a maior jazida de cassiterita a céu aberto do mundo, localizada no garimpo Bom Futuro. Atualmente, o garimpo Bom Futuro continua sendo explorado e contribui para que o Brasil se mantenha como a quinta maior reserva de estanho do mundo, cerca de 11% do total. Conforme se observa na Figura 16, a exploração do garimpo deixa marcas, tais como o desmatamento e escavações, que mudam a paisagem. (LOPES, 2017).

Figura 16 – Garimpo Bom Futuro



Fonte: Google Earth, (2020).

Com a exploração do garimpo nova ordenação geográfica e histórica ocorreu na região do estado de Rondônia. Todavia essa configuração começou a se estruturar ainda no início dos anos de 1960, quando da abertura da atual BR 364, que seguiu o mesmo traçado das linhas telegráficas de Rondon, e estabeleceu a

---

<sup>63</sup> *Linhões* são as redes de alta tensão que fazem a distribuição da energia elétrica para o estado e o país.

ligação do Norte às demais regiões do País. A rodovia que foi concluída em 1968, uniu Cuiabá a Porto Velho e estimulou o processo de (re)ocupação de Rondônia.

Ao longo da BR 364, nos quilômetros que cortam o estado de Rondônia, inúmeros núcleos populacionais foram sendo formados. A rodovia impulsionou um novo ciclo migratório que se aliou ao ciclo econômico agrícola e conectou economicamente a região Norte com os centros consumidores do Sul e do Sudeste do Brasil. Além disso, a antiga BR 29, ao possibilitar o acesso terrestre entre Rondônia e Mato Grosso, também se tornou conexão para as demais regiões do país, deslocando a exportação e importação da via fluvial Porto Velho – Manaus e Porto Velho – Belém para outros polos econômicos.

Da rodovia principal emergiram as estradas vicinais (*linhas*), a uma distância regular, que conduziram a novos aglomerados populacionais, fazendo com que os traçados da (re)ocupação se assemelhem a uma *espinha de peixe* (Figura 17). Nesses mesmos locais surgiram as primeiras marcas do desmatamento como sendo um símbolo do controle do homem sobre a terra. Isso se deu, entre tantos outros fatores, porque quando da construção da rodovia, constatou-se que as terras possuíam um teor de fertilidade bastante propício às atividades agrícolas. Esse fato aconteceu na mesma época em que as campanhas para integração da Amazônia se fortaleciam, haja vista que havia um excedente de mão de obra agrícola nas lavouras do Sudeste brasileiro, a considerar o avanço da mecanização no campo o que também provocou um considerável deslocamento populacional da área rural para a urbana, causando problemas sociais que se avultavam dia após dia.

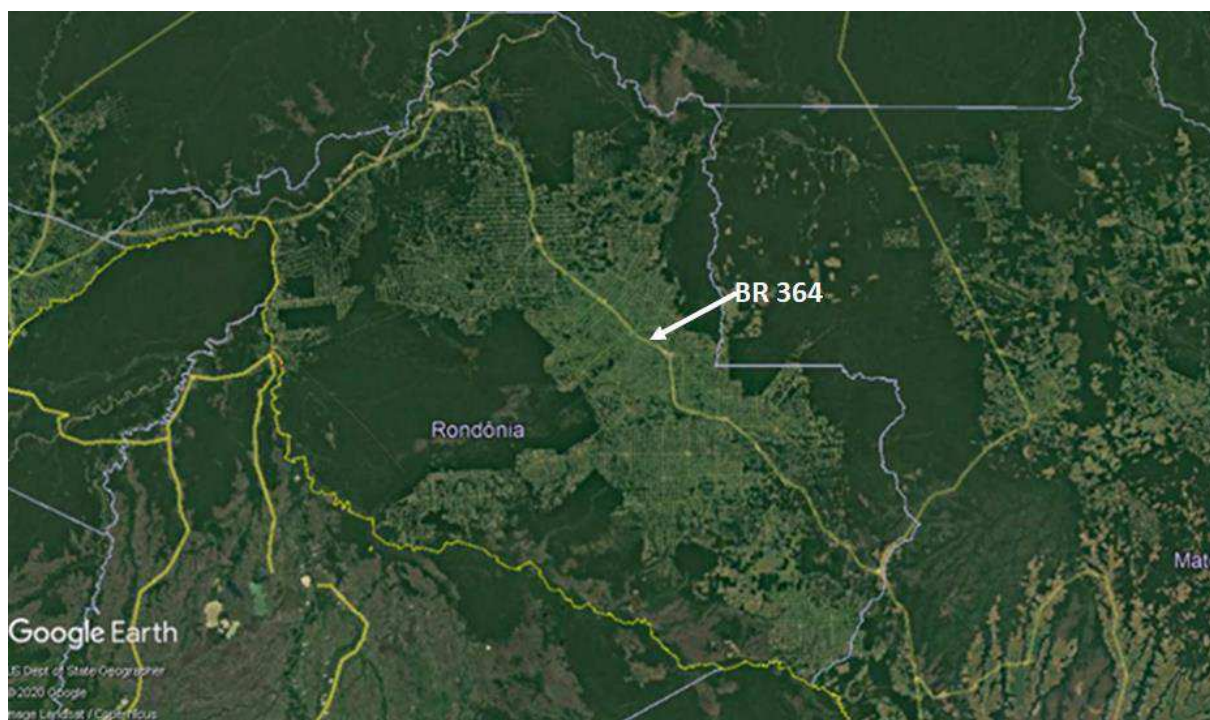
Diante desses fatos que começavam a se tornar graves problemas sociais, o governo federal concentrou seus esforços no propósito de povoar a região Amazônica. No discurso governamental o *slogan* – *Integrar para não entregar* – foi mais uma das marcas deixadas pelo governo militar que vislumbrava a unificação nacional e para isso se fazia necessário proteger a floresta contra a *internacionalização*.

Dessa forma, a fala do presidente Castelo Branco (1964-1967) em *Integrar para não entregar* ecoava entre os trabalhadores que haviam deixado o labor na agricultura, consequência do aumento da mecanização agrícola, e se viam sem perspectivas de trabalho nos grandes centros urbanos.

O representante do INCRA, à época, também se dedicava a enaltecer o Norte e, em uma de suas declarações em relação as terras da região, proferiu: “Vamos

integrar as soluções para o homem sem terra com a terra sem homens” (INCRA, 1972, p.7). As palavras ecoaram como música entre os trabalhadores que sonhavam em ter sua própria terra e ver sentido nos versos “Eu vou cuidar, seu moço do meu pedaço de chão”<sup>64</sup> que por muito tempo estiveram em seus sonhos.

Figura 17 – *Espinha de Peixe* – BR 364



Fonte: Google Earth, (2020).

Em decorrência da construção da BR 364, nas décadas de 1970 e 1980, houve um grande fluxo migratório e o crescimento populacional foi de mais de 77%, de acordo com dados dos censos desse período. Os migrantes se deslocavam de diferentes regiões do país e iam em busca de terras no Território Federal de Rondônia que já contava com sete municípios oficialmente instalados: Porto Velho (1914), Guajará-Mirim (1929), Ariquemes, Ji-Paraná, Vilhena, Pimenta Bueno e Cacoal instalados no ano de 1977 e localizados às margens da BR 364.

Conforme representada na Figura 18, e no Quadro 3, a vinda dos migrantes para Rondônia, durante a expansão agrícola, foi de quase todos os estados. Esses novos *rondonienses* distribuíram-se nas distintas vilas que se formaram ao longo da rodovia que cruza o estado de Sul a Norte.

<sup>64</sup> O verso é da música Pedaço de Chão de autoria de Dino Franco e Décio Polônio que está LP Canção para um amor eterno gravado por Dino Franco e Mouraí, 1986.

Figura 18 – Fluxo da migração durante a expansão agrícola



Fonte: Elaborada pela autora, (2020).

Estudos realizados por Amaral (2012) apontam que as microrregiões que abrangem os atuais municípios de Vilhena, Pimenta Bueno e Rolim de Moura receberam um número maior de migrantes mato-grossenses, gaúchos, catarinenses e paranaenses. As microrregiões que contemplam os atuais municípios de Cacoal, Presidente Médici e Ji-Paraná concentraram, em sua maioria, migrantes gaúchos, paranaenses, paulistas e nordestinos. Os migrantes capixabas, paranaenses, mineiros e baianos se fixaram nas microrregiões que compreendem os atuais municípios de Ouro Preto do Oeste, Jaru e Ariquemes.

De acordo com reportagem especial veiculada na Revista Veja em 21 de setembro de 1977, cujo título é *E a terra era um sonho* é possível saber um pouco

mais sobre esses novos moradores de Rondônia, cujos percentuais estão expressos no Quadro 3.

Quadro 3 – Origem dos migrantes

Região	Estado	%	Total
<b>Sul</b>	Paraná	10,0	<b>18,0%</b>
	Rio Grande do Sul	4,5	
	Santa Catarina	3,5	
<b>Sudeste</b>	Minas Gerais	37,5	<b>63,8%</b>
	Espírito Santos	13,1	
	São Paulo	12,3	
	Rio de Janeiro	0,9	
<b>Nordeste</b>	Bahia	7,0	<b>16,9%</b>
	Pernambuco	3,5	
	Ceará	2,6	
	Alagoas	2,0	
	Sergipe	1,3	
	Paraíba	0,5	
<b>Centro-Oeste</b>	Mato Grosso	0,8	<b>1,3%</b>
	Goiás	0,5	

Fonte: Revista Veja de 21 de setembro de 1977, p. 55, adaptado pela autora, (2020).

A partir dessa e de outras reportagens realizadas pela mesma revista, constata-se que os meios de comunicação realizaram intensa veiculação das campanhas publicitárias desenvolvidas pelo governo federal e, em decorrência, foram atraídos para a região. Segundo Cim (2003, p. 10), “perto de um milhão de migrantes, em menos de uma década, induzidos principalmente pelo sonho de um pedaço de terra, melhor ganho, e a possibilidade de uma vida melhor, digna e esperançosa para os familiares”, chegaram a Rondônia.

Além dessas propagandas, as notícias que eram difundidas pelos diferentes meios de comunicação, governamentais e privados, eram fartas de informações acerca da profícua região Norte e de Rondônia, em particular. Tudo isso, aliado à situação em que vivia uma parte considerável da população, nas distintas regiões do país, aumentava a expectativa dos trabalhadores que se viam incentivados a migrar em busca da terra da *promissão*. Diante desse fluxo migratório, a economia se transformava e modificava a paisagem do Norte do Brasil estimulando a imaginação de que esses brasileiros construiriam a verdadeira epopeia do progresso em meio a exuberante floresta amazônica. É possível que alguns tenham visto similaridade com



informações constantes na Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, quando da *descoberta* da nova terra, em que afirmou: “E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.”

Em reportagem realizada pela Revista Veja, em 21 de setembro de 1977, sob o título *E a terra era um sonho* é possível conhecer Raimundo Ramos Pereira, 48 anos de idade, pai de 11 filhos, migrante do município mineiro de São Francisco, chegou a Rondônia em julho de 1977, e declarou: “Estou contente e esperançoso. A terra é boa e eu tenho experiência no plantio do café.” (p.56)

Em decorrência desse grande fluxo migratório, na década de 1970, coube ao INCRA executar o processo de (re)ocupação durante o Ciclo da Agricultura, coordenando e implantando os Projetos Integrados de Colonização (PICs) e os Projetos de Assentamento Dirigido (PADs) criados estrategicamente para cumprir a política de povoamento destinada à Amazônia rondoniense. Os PICs, de acordo com Cunha (1985, fl. 59), eram destinados “aos agricultores sem-terra (em conformidade com § 2º, Art. 25 do Estatuto da Terra), com maior força de trabalho familiar de baixa renda e que se caracteriza por uma atuação paternalista.” Cabia ao INCRA a identificação e seleção dos beneficiários, designando-lhes os lotes de terras. O órgão federal também era responsável por fornecer infraestrutura, implantar atividades de assistência, comercialização, saúde, educação e outorga do título definitivo da propriedade. (CUNHA, 1985).

Por outro lado, os PADs, também segundo estudos de Cunha (1985, fl. 59), “contemplam os agricultores com maior experiência agrícola e capacidade de obtenção de recursos financeiros no sistema bancário. O INCRA apenas se responsabiliza pela seleção e assentamento dos beneficiários, pela infraestrutura, loteamento e titulação.”

O tamanho dos lotes (parcelas) era estipulado de acordo com a modalidade de cada projeto. Nos PICs, a área de cada lote era de 100 ha, padrão instituído para a produção destinada à agricultura familiar, enquanto os PADs possuíam lotes a partir de 250 ha, podendo chegar até 1000 ha, e foram destinados ao plantio do cacau e do café, primeiramente.

Os projetos de colonização foram instalados, em sua maioria, ao longo da BR 364, entre os anos de 1970 e 1975. Inicialmente, o INCRA implantou 5 (cinco) PICs e 2 (dois) PADs. O PAD Burareiro, com área total aproximada de 350 mil ha, destacou-se mais pelo cultivo de cacau, enquanto que no PAD Marechal Dutra, com

área aproximada de 400 mil ha, os proprietários dedicaram-se ao cultivo do café. Ambos instalados, à época, no município de Ariquemes.

Já os PICs implantados foram distribuídos em diferentes regiões de Rondônia e cada um deles possuía uma determinada área de terra com capacidade de assentamento de um número específico de famílias de agricultores, conforme Quadro 4. Os PICs Ouro Preto, Gy-Paraná e Adolpho Rohl foram instalados ao longo da BR 364. O PIC Sidney Girão foi instalado ao longo da BR 319 e estava cercado por Terras Indígenas e Unidades de Conservação, no atual município de Nova Mamoré. Enquanto o PIC Paulo de Assis Ribeiro (PIC-PAR) foi implantado a aproximadamente 80 km da BR 364, entre os rios Cabixi e Guaporé, tendo dois núcleos um denominado Colorado do Oeste e outro Cerejeiras. Esses núcleos tornaram-se municípios em 1981 e 1983, respectivamente.

Cada um dos PICs seguiu a dinâmica de assentamento que havia sido estabelecida pelo INCRA, todavia inúmeros eram os aspectos que tornavam lento o processo de outorga dos lotes aos parceleiros.

Quadro 4 – Projetos Integrados de Colonização

PIC	Município	Capacidade (hab.)	Área	Data de criação
PIC Ouro Preto	Ouro Preto do Oeste	5.164	512.585,57	30/12/1970
PIC Sidney Girão	Nova Mamoré	686	69.749,56	13/08/1971
PIC Gy-Paraná	Cacoal	4.756	486.137,31	16/06/1972
PIC Paulo Assis Ribeiro	Colorado do Oeste	3.106	293.580,00	04/10/1973
PIC Pe. Adolpho Rohl	Jaru	3.786	407.219,00	20/11/1975

Fonte: INCRA, (2018), com adaptação feita pela autora.

Para obter todas as riquezas que a nova terra oferecia se fazia necessária a ação do homem sobre a floresta que precisava dar lugar a estradas por onde chegariam os novos moradores. Árvores centenárias vieram ao chão ao som dos golpes de machado e dos estridentes ruídos de motosserras, pois era preciso limpar o lote para ter direito a posse de um pedaço de chão, naquela que seria a nova e imensa fronteira agrícola e pecuária do Brasil.

Nas inúmeras reportagens realizadas por diversos meios de comunicação, é possível encontrar relatos de migrantes que partiram da terra natal e por vários dias estiveram com suas famílias viajando por estradas cheias de lama, com o objetivo

de realizar o sonho de dar melhores condições aos seus, como afirmou o jornalista Oswaldo Amorim, da Revista Veja, na edição de 21 de setembro de 1977,

[...] pela estrada barrenta que corta a mata cerrada surge um caminhão boiadeiro, vindo do Pantanal Mato-grossense, com destino a Colorado, um dos novos projetos de colonização do INCRA, 100 quilômetros a oeste de Vilhena, a bonita e aprazível porta de entrada do território de Rondônia. É um caminhão boiadeiro, mas não leva bois. Trepadas na carroceria estão seis famílias, esmirradas entre os velhos trastes de madeira que são suas mudanças e os animais de sua criação – ao todo vinte adultos, 24 crianças, uma égua, duas cabritas, quarenta porcos, quarenta galinhas, dez cachorros e quatro gatos. Nos trechos mais perigosos e enlameados da estrada, o caminhão para e os humanos descem para caminhar largos pedaços a pé, sempre unidos pelo mesmo objetivo: conseguir uma gleba para morar e cultivar – os sonhados lotes do INCRA. (p. 52)

Com esse mesmo *sonho* chegava ao Território de Rondônia a cada dia uma verdadeira romaria de colonos. Segundo dados do INCRA, só no ano de 1976 entraram aproximadamente 900 famílias por mês atraídas pelos projetos de colonização. Cerca de 29 mil famílias, de acordo com dados do órgão governamental chegaram ao Território, desde o início dos anos de 1970.

Muitos desses migrantes que chegaram ao então Território de Rondônia, fixaram-se a uma distância de 100 km a sudoeste de Vilhena, onde foi instalado o PIC Paulo de Assis Ribeiro, em terras da União, no limite com o estado de Mato Grosso e na faixa de fronteira com a Bolívia. Há registros de que, inicialmente, 36 colonos migrantes de distintas regiões do país, atraídos pela fertilidade da terra e o incentivo à exploração agrícola, instalaram-se às margens do rio Colorado, no ano de 1973. O PIC-PAR foi criado pela Portaria do INCRA nº 1.480, de 10 de outubro de 1973 e foi a partir dele que surgiu o município de Colorado do Oeste.

Diante de todos esses fatos, o projeto de transformar o Território Federal de Rondônia em estado começou a tomar forma. Em dezembro de 1981, o Congresso aprovou o projeto e em 04 de janeiro de 1982 o governo do novo estado é instalado. Seguiu sob o comando do coronel Jorge Teixeira de Oliveira, que já estava à frente do território desde 1979.

Contudo, a mudança político-administrativa não impediu que a migração seguisse de forma intensa e com os problemas estruturais em acréscimo. De acordo com Costa Silva (2015, p.11), “no período de duas décadas (1970-1990) a

população cresceu de 111.064 para 1.132.692 habitantes, e, em 2010, registrou um total de 1.560.501 habitantes, uma variação de 1.305%, para o período de 40 anos.”

Os espaços territoriais foram sendo alterados com pressa. Nas áreas rurais, a prática extrativista cedeu lugar à agricultura camponesa, que aos poucos foi sendo transformada a considerar a mercantilização da terra e da natureza. A floresta veio abaixo e grandes áreas agrícolas modificaram a paisagem. Além do desmatamento, havia a divisão da área em pequenas, médias e grandes propriedades todas direcionadas para a produção agropecuária.

O campo começava a se desenvolver e as áreas urbanas também se estruturavam a fim de prover a produção agrícola e pecuária com os serviços que lhe eram necessários para impulsionar o desenvolvimento econômico do estado. A pecuária leiteira e de corte, a produção de café, milho, arroz, feijão e cacau, aos poucos, mudavam o cenário da Amazônia rondoniense<sup>65</sup>.

Segundo estudos de Costa Silva (2015, 2017), em decorrência da modernização agrícola, da estruturação urbana e da formação da rede de transportes, a paisagem natural do estado de Rondônia deu lugar a uma reorganização produtiva que rapidamente se expandiu e uma nova geografia se formou. A construção da Hidrovia Madeira-Amazonas, em Porto Velho, em 1997, tornou possível a produção, expansão e circulação de um produto agrícola que adentrava o estado de Rondônia: a soja. O avanço do agronegócio da sojicultura solidificou o processo de globalização ao mesmo tempo que fragilizou o espaço rondoniense.

O Sul do estado de Rondônia concentra a maior produção do cereal, fazendo com que parte da pecuária se deslocasse para outras regiões. Isso significou a demanda por outras terras e, no lugar da floresta, agora está o capim que alimenta o rebanho bovino, principal produto de exportação rondoniense. O agronegócio da soja primeiro ocupou as áreas que eram de pastagens, por meio da compra ou arrendamento, depois chegou às áreas da agricultura familiar. A soja e a pecuária de corte se mantêm na hegemonia produtiva da região.

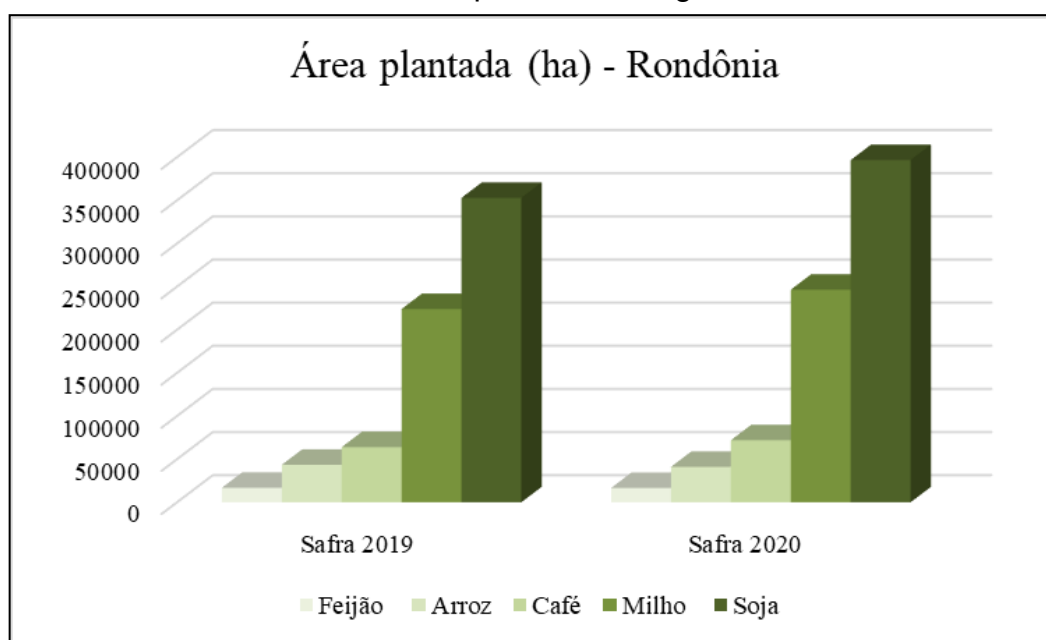
De acordo com Calixto (2019), quanto à produção de grãos, observa-se que a soja está a expandir-se para as regiões central e norte do estado, nas áreas onde as

---

<sup>65</sup> Mais informações em COSTA SILVA, Ricardo Gilson. Amazônia globalizada: da fronteira agrícola ao território do agronegócio – o exemplo de Rondônia, 2015. COSTA SILVA, Ricardo Gilson. Da apropriação da terra ao domínio do território: as estratégias do agronegócio na Amazônia brasileira, 2017.

pastagens encontram-se degradadas. A cultura do algodão voltou a ser cultivada no estado, após 17 anos, na região de Vilhena. O café segue com tendência de aumento da produção, em decorrência da renovação das lavouras e uso de variedades clonais mais produtivas. Atividades típicas da agricultura familiar, a produção de banana e mandioca, embora com redução da área de plantio, obtiveram aumento da produtividade.

Gráfico 1 – Principais cultivos agrícolas/RO



Fonte: IBGE - Levantamento Sistemático da Produção Agrícola (adaptado), (2020).

No Gráfico 1, observa-se a expansão das áreas de plantio das principais culturas agrícolas, nas safras de 2019 e 2020. A cultura da soja se destaca, sendo seguida pela cultura do milho. Estas duas culturas compõem a dieta alimentar dos bovinos de corte e leite que possuem um rebanho de cerca de 14 milhões de cabeças (IBGE, 2018). A cafeicultura teve um leve aumento de área de plantio, porém com alta produtividade. As áreas destinadas ao plantio do arroz e do feijão foram reduzidas na safra de 2020<sup>66</sup>.

O estado de Rondônia, com área de aproximadamente, 238 mil km<sup>2</sup>, tem uma população estimada de 1.777.225 habitantes, de acordo com dados do Instituto

<sup>66</sup> Os números reais das áreas destinadas ao cultivo de cada uma das culturas que constam no gráfico 2, nas Safras 2019 e 2020 (cultura/ha), respectivamente: feijão – 16900/16647; arroz – 43494/41151; café – 63978/72019; milho – 224007/246477; soja – 352911/396683. (IBGE, 2018).

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). Essa população está distribuída em 52 municípios. O município com maior número de habitantes é Porto Velho, capital do estado. Dentre os municípios com maior população estão Ji-Paraná, Ariquemes, Cacoal e Vilhena.

Vilhena possui o maior centro urbano dentre os municípios do Cone Sul do estado de Rondônia, região do agronegócio que concentra 74% da produção de arroz, 81% da produção de milho e 99% da produção de soja. Esses dados, colocaram a “[...] região do agronegócio no espaço mais globalizado em Rondônia, exportando para países como Espanha, Venezuela, Rússia, Hong Kong, Holanda, Egito e Itália.” (COSTA SILVA, 2015, p.16).

É nessa região que se instalou a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste incorporada ao IFRO *Campus* Colorado do Oeste e que há mais de 25 anos forma profissionais para atuarem na área da agricultura e da pecuária e sobre a qual tratarei no próximo capítulo.

A descrição acerca da (re)ocupação do estado de Rondônia pode parecer demasiada, uma vez que não se trata de uma investigação, cuja temática seja a historiografia desse espaço. Entretanto, foi necessário conhecer para poder compreender como se deu a dinâmica dessa (re)ocupação. Os distintos fluxos migratórios deixaram marcas sociais, econômicas, políticas e culturais na constituição populacional e, portanto, nos processos relacionados à escolarização, no estado, o que se reflete nas ações de todos os que compõem a comunidade escolar do IFRO *Campus* Colorado do Oeste.

#### 4 UMA ESCOLA AGRÍCOLA NA AMAZÔNIA RONDONIENSE

*A História das Instituições Educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem [...]. (Décio Gatti Junior)<sup>67</sup>.*

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, as significativas mudanças na economia, advindas da chamada globalização, apontaram para a necessidade de intensificar o uso da tecnologia no novo processo produtivo que se apresentava. Nesse cenário, foram criadas políticas educacionais que redirecionavam a lógica da formação profissional. Entretanto, na legislação em vigor constava que além da formação geral, também seria contemplada a preparação para o trabalho, com o intuito de formar indivíduos que atendessem às exigências do mercado de trabalho. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se que a educação deve preparar tanto para o exercício da cidadania quanto para a qualificação para o trabalho, além de garantir que haja a universalização do ensino médio e sua gratuidade.

Diante disso, em 12 de abril de 1990, por meio da lei nº 8028, o ensino agrotécnico passou a ser responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica, atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que iniciou a discussão coletiva acerca de um novo projeto de formação profissional politécnica. Distintos projetos de reestruturação do ensino médio e profissional ganhavam espaço nos debates, visando a atender aos anseios de diferentes grupos sociais.

Em meio a todas essas transformações, encontrava-se o recém criado estado de Rondônia, que recebia grande contingente de migrantes ligados à agricultura familiar. A considerar a diversidade que há em nosso país, os agricultores precisavam conhecer as necessidades da nova terra e se depararam com a falta de profissionais com conhecimento técnico para orientá-los em relação ao manejo da terra e das cultivares que estavam sendo introduzidas na agricultura rondoniense.

---

<sup>67</sup> A epígrafe faz parte do texto *Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares*, 2002a. p.29.

Essa carência de profissionais técnicos que atendessem ao grande fluxo de migrantes que chegaram a Rondônia durante o Ciclo da Agricultura, já havia sido levantada no final da década de 1970. Naquela época, de acordo com o depoimento de Humberto da Silva Guedes, governador do então Território Federal de Rondônia, à *Revista Veja*, na edição de 21 de setembro de 1977,

[...] a migração hoje despeja no território cerca de 100 famílias por mês. A entrada de tanta gente gera a necessidade mensal de 27 salas de aulas, dezoito novos leitos hospitalares, dez novos policiais, **dez novos técnicos agrícolas**. E teríamos que abrir pelo menos 250 quilômetros de estradas para novos assentamentos. [...] Quanto aos policiais e técnicos agrícolas, a legislação que rege os territórios nos impede de contratá-los. [...] falta infraestrutura social, física e econômica [...] para atender aos migrantes que aqui chegam em busca de terras. (p. 56. Grifo nosso)

Assim, a expansão da fronteira agrícola no estado de Rondônia demandava pessoas que tivessem formação técnica para orientar e implementar métodos adequados para a agricultura e pecuária. Diante desse contexto, a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste começou seu processo de implantação e é sobre essa Instituição que discorro na seção a seguir.

#### 4.1 DA EAFCO AO IFRO CAMPUS COLORADO DO OESTE

*“Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição [...] é integrá-la [...] na evolução de uma comunidade e de uma região.” (Justino Magalhães)<sup>68</sup>.*

O conhecimento da região em que uma instituição escolar está inserida é bastante pertinente, porque permite *compreender e explicar* os movimentos que ocorrem no interior da escola, uma vez que, de acordo com Magalhães (2004, p. 69), “as instituições educativas constituem realidades em constante transformação interna no e pelo relacionamento com a realidade envolvente.”

Assim, com a leitura dos documentos da *antiga Escola Agrotécnica*, que foram preservados, observei que a migração de servidores fez e ainda faz parte da constituição da escola. Nos primeiros anos, atuavam servidores, em sua maioria,

<sup>68</sup> Tecendo Nexos, 2004, p. 133-134.

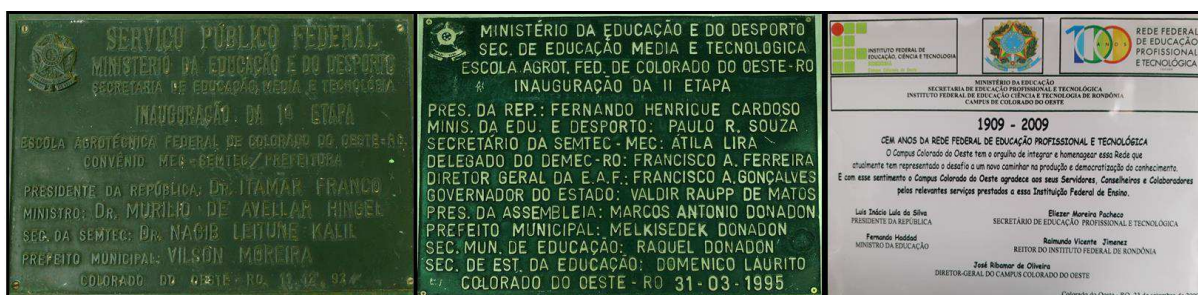


oriundos da região Nordeste, poucos do Sul, do Sudeste e do próprio Norte. A partir de 2010, novos cursos foram implantados e a consolidação da EAFCO/IFRO proporcionou um aumento no número de vagas para docentes e técnicos administrativos, em áreas diversas, o que provocou outro ciclo de migração de profissionais de distintas regiões do país. Essa diversidade faz com que os múltiplos sotaques estejam presentes em todos os setores da instituição de modo a refletir a multiplicidade cultural que é característica do estado de Rondônia.

Nesse contexto de migrações, (re)ocupação e expansão agrícola foi que a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste foi criada pela lei nº 8670, de 30 de junho de 1993 e transformada em autarquia em 16 de novembro do mesmo ano por meio da lei 8731/93. À época, era a única Instituição de educação profissional e tecnológica da rede federal no estado de Rondônia. As atividades didático-pedagógicas, entretanto, iniciaram-se somente no ano de 1995.

A EAFCO, a partir da sua incorporação ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, passou a denominar-se IFRO *Campus Colorado do Oeste* e tem como missão “promover educação científica e tecnológica de excelência no Estado de Rondônia voltada à formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a sustentabilidade da sociedade”, ademais de valores como “compromisso ético com responsabilidade social, respeito à diversidade, à excelência e à determinação em suas ações, [...] com a cultura da inovação e com os ideais de sustentabilidade social e ambiental.” (IFRO, 2018, p.13).

Figura 19 – Da EAFCO ao IFRO



Fonte: Arquivo pessoal da autora, (2020).

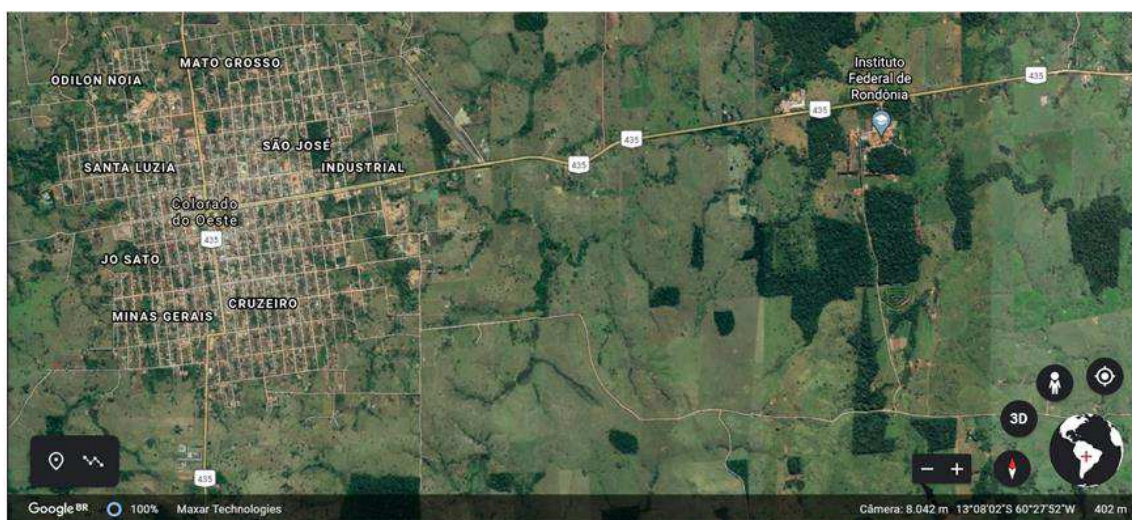
As imagens que compõem a Figura 19, retratam, conforme citado na epígrafe, a “História das Instituições Educacionais [...] e dos vários atores envolvidos”. A primeira imagem traz dados da inauguração do primeiro bloco de salas que acolheu

os servidores os quais deram início à elaboração de toda a estrutura pedagógica da EAFCO. A imagem central marca a inauguração do bloco de salas de aula e também o ano de início das atividades didático pedagógicas na instituição. A terceira imagem faz alusão ao centenário da educação profissional e tecnológica e marca a consolidação do IFRO *Campus* Colorado do Oeste.

Em sua sede, o *Campus* Colorado do Oeste, dispõe de uma área de terras de 242 hectares (ha), sendo 80 ha mantidos como reserva florestal. Situa-se em terras férteis do município de Colorado do Oeste, distante cerca de 70 km da BR 364.

Na Figura 20, observa-se que o *Campus* Colorado do Oeste está às margens da BR 435 e, aproximadamente, a 6 km da sede do município, na zona rural, cenário próprio para a instalação de uma escola com características de fazenda e onde se desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão com vistas à formação profissional na área das Ciências Agrárias.

Figura 20 – Localização do IFRO *Campus* Colorado do Oeste



Fonte: Google Earth, (2020).

A região do Cone Sul do estado de Rondônia – onde se encontra o *Campus* Colorado do Oeste – abrange os municípios de Colorado do Oeste, Vilhena, Cerejeiras, Cabixi, Corumbiara, Chupinguaia e Pimenteiras do Oeste. A principal atividade econômica da região já foi a exploração madeireira e seu processamento industrial, atividades estas incentivadas por políticas públicas que visavam a dinamizar a (re)ocupação da área. Atualmente, a pecuária e a agricultura ocupam lugar de destaque nos municípios da região. A produção agrícola se destaca com as culturas de milho, arroz e soja. A (re)ocupação se deu, predominantemente, por

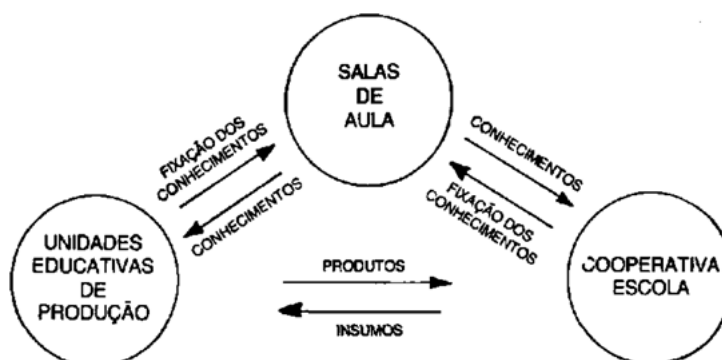
meio de assentamentos estabelecidos pelo INCRA, permeada por áreas que abrangem médios e grandes estabelecimentos rurais e de ocupação espontânea.

Essas condições foram bastante propícias para a instalação de uma escola agrícola que funcionasse no Sistema Escola-Fazenda<sup>69</sup> (SEF), o qual

[...] faz do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, buscando conciliar educação, trabalho e produção. Esse sistema desenvolve habilidades e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teórico-práticas. O processo de educação-produção possibilita ao educando autorrealizar-se, aprofundando e ampliando o horizonte da compreensão das relações que se estabelecem a partir do processo produtivo. A essa metodologia de ensino aplica-se o princípio "aprender a fazer e fazer para aprender". (BRASIL, 1990, p. 10).

A estrutura pensada para o funcionamento das escolas agrícolas que adotassem o Sistema Escola-Fazenda contemplava salas de aula, unidades educativas de produção e cooperativa escola.

Figura 21 – Estrutura do Sistema Escola-Fazenda



Fonte: MEC/SENETE, (1990).

<sup>69</sup> O SEF foi implantado, no Brasil, em 1966, em alguns ginásios e colégios agrícolas, com o objetivo de oferecer um modelo de profissionalização técnica que atendesse os aspectos da modernização e tecnificação da agricultura que era impulsionada pelos investimentos da chamada "Revolução Verde" e também reduzir objeções que se apresentavam na estrutura técnico-pedagógica e administrativa do ensino agrícola brasileiro. Com a Lei nº 5.692/71, definiu-se a nova política para o ensino técnico e, por meio do Decreto nº. 72.434/73, foi criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), a fim de proporcionar assistência técnica e financeira às instituições, vinculadas ao MEC, que ofertavam ensino agrícola de forma a sistematizar e padronizar as ações pedagógicas e de gestão. Assim, o SEF se consolidou por ser um sistema que oportunizava a vivência da realidade social e econômica agrícola de forma a considerar o trabalho como um elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem e que ainda se faz presente (com as modificações preconizadas pela legislação) em inúmeras instituições que ofertam cursos técnicos de nível médio na área da agropecuária. (OLIVEIRA, 2009).

O organograma representado na Figura 21 mostra que o processo de ensino aprendizagem nessas escolas perpassava pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, Unidades Educativas de Produção (UEPs) – que compreendiam a parte da zootecnia (animal) com criação de animais de pequeno, médio e grande porte; e a parte da agricultura (vegetal) com o plantio de culturas temporárias, semi-perenes e perenes, com sazonalidade diversificada – e cooperativa escola.

Nesse Sistema de Escola-Fazenda, que também foi implementado quando da criação da EAFCO, as UEPs eram distribuídas em Zootecnia e Agricultura.

Em cada ano do curso técnico os alunos tinham suas atividades acadêmico-práticas em setores determinados. Para o 1º ano, os professores e técnicos realizavam, acompanhavam, orientavam e avaliavam o desempenho dos estudantes em atividades técnico-educativas de criação, reprodução e manejo de animais de pequeno porte, tais como aves, abelhas, minhocas, coelhos, peixes, por exemplo. Para o 2º ano, as atividades técnico-educativas eram com animais de médio porte – suínos, caprinos e ovinos. Já para o 3º ano, as atividades técnico-educativas eram realizadas com animais de grande porte – equinos, bovinos e bubalinos. Essas atividades correspondiam à área de Zootecnia (ZOO 1, ZOO 2 e ZOO 3) de acordo com cada ano do curso, respectivamente, e objetivavam à formação técnica de qualidade, com realização e execução de projetos que atendessem a comunidade, quanto à melhoria da produção zootécnica.

Nas atividades das UEPs de Agricultura eram elaborados e executados projetos técnico-educativos com o corpo discente, de acordo com cada ano do curso, com a realização, acompanhamento, orientação e avaliação dos professores e técnicos responsáveis em cada UEP. Para o 1º ano, as atividades técnico-educativas destinavam-se aos tratos de culturas olerícolas – alface, beterraba, rabanete, tomate, rúcula, por exemplo. Para o 2º ano, as atividades voltavam-se para o trato e manejo de culturas anuais, tais como feijão, milho, arroz, soja. E no 3º ano, as atividades técnico-educativas destinavam-se à área da fruticultura – café, maracujá, banana, cítricos, por exemplo. Essas atividades correspondiam aos setores de Agricultura (AG 1, AG 2 e AG 3), de acordo com cada ano do curso, respectivamente.

A produção que era obtida a partir desses projetos atendia ao refeitório do *campus*. Eram também executadas ações técnico-educativas com vistas à implantação de hortas em ambientes protegidos e a céu aberto, ao conhecimento de

métodos de melhoramento genético das plantas, à utilização de técnicas adequadas para a conservação de produtos olerícolas e à aplicação de informações sobre os fatores climáticos no monitoramento de pragas e doenças. Além dessas propostas, a UEP – AG 3 produzia mudas ornamentais, frutíferas e florestais, propunha projetos economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis para a comunidade.

A UEP de Agroindústria elaborava, executava e acompanhava projetos técnico-educativos que avaliavam o desempenho do aluno em atividades de abate, de higienização do abatedouro, de conhecimento dos requisitos necessários para a obtenção de leite de qualidade, de elaboração de produtos lácteos (manteiga, iogurte, doce de leite, leite condensado, queijos), de processamento e conservação de produtos vegetais (compotas, geleias, conservas). A produção dessa unidade educativa era destinada ao refeitório e o excedente era comercializado. (IFRO, 2009).

Nas UEPs os alunos desenvolviam, ao longo do ano, os chamados Projetos Agrícolas Orientados (PAO) que oportunizavam a formação prática. A produção resultante dos projetos desenvolvidos era destinada à alimentação dos alunos, que tinha no refeitório o local de preparação dos alimentos. O eventual excedente da produção era comercializado por meio da Cooperativa-Escola. A renda obtida era aplicada na continuidade dos PAO.

Também eram produzidos alimentos destinados ao consumo dos animais que, ademais de serem utilizados para desenvolver a aprendizagem dos educandos, também, forneciam leite, carne, mel e outros subprodutos que compunham a dieta alimentar da comunidade escolar.

A partir da lei de criação dos Institutos Federais de Educação (IFs) e da incorporação da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste à rede federal de educação e com a implantação do IFRO *Campus* Colorado do Oeste, inúmeras foram as alterações na estrutura organizacional<sup>70</sup> e pedagógica da Instituição.

De acordo como Regimento Interno do *Campus* Colorado do Oeste (2016), uma das mudanças ocorreu na nomenclatura dos setores nos quais se desenvolviam as atividades relacionadas à zootecnia e à agricultura que deixaram de ser as UEPs e passaram a ser as Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão (UEPEs). Os setores continuaram a existir, entretanto houve remodelação do

---

<sup>70</sup> Organograma da estrutura atual disponível no Anexo I.

espaço físico, a partir da inclusão da pesquisa e da extensão às atividades de ensino, no entanto a natureza do setor continua praticamente a mesma.

O Quadro 5 apresenta como se organizam os setores e como se distribuem, atualmente, as atividades zootécnicas e agrícolas, de acordo com cada ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Quadro 5 – Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão

TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	ANO DO CURSO	UNIDADE DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO (UEPE) <sup>71</sup>	NOMENCLATURA ANTIGA (EAFCO)	NOMENCLATURA ATUAL (IFRO)
	1º	Animais de Pequeno Porte	Zootecnia 1 (ZOO1)	Produção Animal 1 (PA1)
		Setor de Olericultura	Agricultura 1 (AG1)	Produção Vegetal 1 (PV1)
	2º	Animais de Médio Porte	Zootecnia 2 (ZOO2)	Produção Animal 2 (PA2)
		Culturas anuais e semi-perenes	Agricultura 2 (AG2)	Produção Vegetal 2 (PV2)
	3º	Animais de Grande Porte	Zootecnia 3 (ZOO3)	Produção Animal 3 (PA3)
		Frutíferas e Culturas Perenes	Agricultura 3 (AG3)	Produção Vegetal 3 (PV3)

Fonte: Elaborado pela autora, (2020)<sup>72</sup>.

Desde a implantação do IFRO *Campus* Colorado do Oeste, a Cooperativa-Escola deu lugar ao Departamento de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (DIEPE) que é o setor responsável pela coordenação de cada uma das UEPEs. O DIEPE organiza, planeja e orienta as atividades executadas nas UEPEs, de acordo com o sistema organizacional do *Campus*, de forma a integrá-las às atividades que são programadas em ações conjuntas com os departamentos de pesquisa e extensão. (IFRO, 2018).

Está sob a responsabilidade do DIEPE a indicação dos supervisores e técnicos, que auxiliam na organização e criação das condições para execução da Prática Profissional Supervisionada (PPS). A PPS é desenvolvida pelo discente nas UEPEs do *Campus* e, como componente curricular, é obrigatória para integralização

<sup>71</sup> Quando era Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, eram as UEPs, conforme consta na Figura 21.

<sup>72</sup> As informações foram obtidas a partir do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Resolução nº 17, de 09 de maio de 2018. As UEPEs são denominadas de acordo com o ano e segmento do curso, por exemplo, Unidade de Ensino Pesquisa e Extensão de Produção Vegetal I.

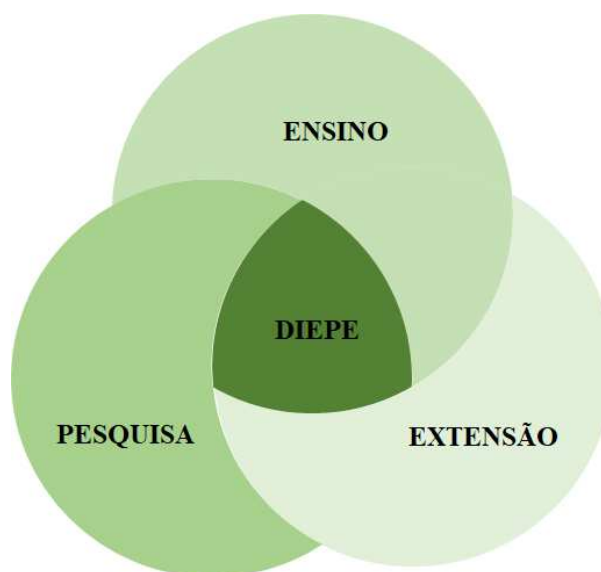
do curso. Sua implementação é regida pelos princípios da equidade, do aprendizado continuado e do acompanhamento total ao discente.

As atividades são desenvolvidas a partir de um projeto institucional elaborado pelos professores que ministram as disciplinas de Produção Vegetal e Produção Animal, nos três anos do curso, em conjunto com a Coordenação do Curso e com o DIEPE.

As ações nas UEPEs permitem que os alunos desenvolvam as atividades práticas de forma concomitante e/ou paralela aos conteúdos teóricos ministrados em sala. Isso possibilita aos discentes a aplicação e/ou a prática do que é discutido em sala de aula e, ao mesmo tempo, levar para a sala particularidades decorrentes da prática, que possibilitará a retomada e/ou complementação de conteúdo.

Diante disso, há a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme está representada na Figura 22.

Figura 22 – DIEPE x Ensino, Pesquisa e Extensão



Fonte: Elaborado pela autora, (2020).

É esta tríade – Ensino, Pesquisa e Extensão – que se mantém por meio da indissociabilidade, que fortalece o Projeto Pedagógico do Curso. Este, por sua vez, constitui-se em instrumento teórico-metodológico que objetiva dar fundamentos ao curso Técnico em Agropecuária com vistas a consolidar e a sustentar os conhecimentos que poderão ser aplicados na melhoria dos arranjos produtivos locais.

A Figura 23, mostra a nova configuração que se deu na distribuição das UEPEs. Entretanto, pode-se afirmar que, passada mais de uma década da alteração, a *nova* nomenclatura se consolidou nos documentos e nas placas de identificação dos referidos setores. Para os alunos, mesmo aqueles que chegaram depois da alteração, quando há atividades para serem realizadas com culturas olerícolas, na Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão de Produção Vegetal 1, por exemplo, dizem: *nós vamos para as atividades na AG 1*. Tal fato reforça o que apontam os estudos realizados por Escolano Benito (2017, p. 80) de que “toda inovação demanda uma certa duração, a fim de que se possam assimilar o sentido sociocultural dos câmbios propostos e suas consequências sobre as regras e as condições de convivência até então assumidas pela maioria.” Pode-se dizer que é um aspecto da cultura escolar que se instituiu.

Figura 23 – Vista aérea do *Campus* do Oeste com localização das UEPEs



Fonte: IFRO *Campus* Colorado do Oeste, (2018), com adaptações da autora.

Considerando a estrutura inerente a esse sistema, era necessário ter colaboradores para auxiliar no suporte de toda essa organização. Assim, além de todos os profissionais, os quais desenvolviam suas atividades visando a manutenção do sistema, as escolas agrícolas também adotavam o regime de internato, que ademais de pôr em prática a filosofia do Sistema de Escola-Fazenda, o qual apresentava inúmeras atividades fora do horário convencional das aulas,



atendia à demanda da clientela que chegava a essas escolas agrícolas. Em sua maioria, eram os filhos de pequenos e médios agricultores residentes na zona rural do próprio município no qual se encontrava a Escola-Fazenda, em outros municípios ou estados e necessitavam de um espaço que os acolhesse e lhes oferecessem acesso ao conhecimento técnico formal e, também, proporcionasse moradia, cumprindo, de tal modo, uma função social.

Além disso, possibilitava a compreensão, por parte do aluno, do sentido de coletividade que dificilmente conseguiria em escolas com outras características. Em virtude disso, o internato era imprescindível no contexto das Escolas Agrotécnicas Federais que adotavam o Sistema de Escola-Fazenda. (BRASIL, 1994).

A EAFCO iniciou suas atividades, em 13 de fevereiro de 1995, com o regime de semi-residência para alunos vindos de diferentes municípios do estado e de estados vizinhos, ministrando o curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio. Formou a primeira turma em dezembro 1997 e desde então houve um crescimento na formação de técnicos na área agropecuária. A partir de 1996, passou a oferecer o regime de internato a seus alunos, tema a ser tratado na próxima seção.

No ano letivo de 1999, também o curso Técnico em Agroindústria foi implantado na instituição e no ano de 2000, a fim de atender às recomendações do Decreto n.º 2.208/97<sup>73</sup>, a instituição passou a ofertar o curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria, na área de Agropecuária.

Ainda, no ano 2000, foram criados os Cursos Pós-Técnicos (Especialização) em Fruticultura e Bovinocultura de Carne e Leite e Controle de Qualidade de Produção Agroindustrial. Esses cursos foram ofertados após a realização de pesquisas que indicaram a carência de profissionais especializados e que atendessem às tendências de mercado e de trabalho. Além disso, cumpriam uma necessidade da própria instituição, pois de acordo com o Regimento Interno o aluno, em sistema de residência e semi-residência, que cursasse concomitantemente o ensino médio e técnico, não poderia permanecer na instituição para cursar somente o ensino médio, uma vez que o curso profissionalizante era ofertado no primeiro e no segundo anos. Dessa forma, para que o aluno pudesse cursar o terceiro ano do ensino médio deveria optar e realizar a matrícula em um dos cursos de especialização ofertados.

---

<sup>73</sup> O Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997 regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A partir de 2005, com a publicação do Decreto nº 5.154/04<sup>74</sup> a EAFCO optou pela oferta do curso Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio, com habilitação em Agropecuária. No mesmo ano, obteve o credenciamento de Faculdade Tecnológica e no ano seguinte ingressaram as primeiras turmas nos cursos superiores de Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Laticínios. Em decorrência da criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)<sup>75</sup> foram implantados os Cursos Técnicos em Agropecuária e em Agroindústria Integrados ao Ensino Médio, nos anos 2007 e 2008. Já como IFRO *Campus* Colorado do Oeste, houve a oferta de pós-graduação, nível *Lato Sensu*, em Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2009.

A partir do ano letivo de 2010, ocorreu a reformulação no Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio, com o intuito de unificação da matriz curricular dos *campi* que ofertavam o curso o qual passou a denominar-se Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Também a partir de 2010, a Instituição ofertou o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. No ano seguinte, implantou-se o Curso de Bacharelado em Engenharia Agrônoma, ademais dos cursos técnicos subsequentes de nível médio, por meio da criação do Polo de Educação a Distância. Além da oferta dos cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A partir de 2013, o *Campus* passou a ofertar o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Geoprocessamento Ambiental. O curso Técnico em Alimentos subsequente ao Ensino Médio teve uma turma de alunos ingressantes no ano 2016. A primeira turma de alunos do Curso de Bacharelado em Zootecnia se deu no ano de 2017. Em 2020, iniciou o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências e Biologia.

De acordo com dados fornecidos pela CRA, no ano de 2020, o *Campus* atendeu aproximadamente 1500 alunos em diferentes níveis de ensino.

---

<sup>74</sup> O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

<sup>75</sup> O Proeja foi criado por meio do Decreto nº 5478 de 24 de junho de 2005. Visava atender à demanda de jovens e adultos pela educação profissional técnica de nível médio. No ano seguinte foi ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos pelo Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006.

Quadro 6 – Cursos ofertados pelo IFRO *Campus* Colorado do Oeste

<b>CURSO TÉCNICO</b>	<b>ALUNOS</b>
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	579
<b>CURSOS SUPERIORES</b>	<b>ALUNOS</b>
Bacharelado em Engenharia Agrônômica	315
Bacharelado em Zootecnia	175
Licenciatura em Ciências Biológicas	154
Superior Tecnológico em Gestão Ambiental	60
<b>CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU</b>	<b>ALUNOS</b>
Geoprocessamento	40
MBA em Gestão de Instituições Públicas*	43
Ensino de Ciências e Biologia	25
<b>CURSO FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA</b>	<b>ALUNOS</b>
Língua Inglesa	50
Agroecologia	41
<b>TOTAL</b>	<b>1482</b>

\* Curso ofertado pelo *Campus* Porto Velho Zona Norte para todo o IFRO (EaD)

Fonte: CRA – *Campus* Colorado do Oeste, (2020).

De acordo com o Quadro 6, o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio destaca-se como sendo o curso com o maior número de alunos matriculados. Além de atender a uma exigência da lei de criação dos IFs<sup>76</sup>, em que pelo menos 50%<sup>77</sup> das vagas ofertadas devem ser direcionadas ao Ensino Técnico de nível médio. Também reforça o compromisso da Instituição com a comunidade, no sentido de continuar a oferecer ensino de qualidade para atender à demanda de

<sup>76</sup> Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Art. 7º [...] são objetivos dos Institutos Federais: I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

<sup>77</sup> O percentual de 50% é considerado a partir do total de alunos matriculados em todos os *campi* da Instituição.

formação dos jovens não somente no que tange aos conhecimentos técnicos, como também em relação à formação integral desses cidadãos e sua atuação em prol da continuidade e melhoria dos arranjos produtivos locais e regionais.

Quanto à infraestrutura, o *Campus Colorado do Oeste* é uma escola fazenda que, além de sua sede, também possui propriedade na Linha Nova Um, distante cerca de 30 km da sede, no mesmo município, com área de 93 hectares, onde são realizados projetos de bovinocultura de corte e de melhoramento genético.

O *Campus* dispõe de trinta e sete salas de aula convencionais; dezoito laboratórios de ensino e pesquisa, sendo dois de Informática; dois de Biologia (um didático); de Química; Física; Matemática, Nutrição Animal; Solos; Fisiologia do Leite; Microbiologia do Leite; Bromatologia e Nutrição Animal; Sementes; Entomologia; Fitopatologia; Microbiologia; Fisiologia Vegetal e Biotecnologia; 08 Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão (UEPEs), sendo cinco de Produção Animal (incluindo piscicultura e casa de mel), três de Produção Vegetal, além de setor de mecanização agrícola e fábrica de ração própria; duas agroindústrias para processamento de produtos vegetais e animais e um herbário onde são realizadas atividades de ensino e pesquisa. O herbário mantém coleções botânicas para suporte de identificação de espécies botânicas, com mais de 450 espécimes incorporados e com cerca de 200 em estudo; biblioteca com acervo atualizado, sistema automatizado de empréstimos, computadores para pesquisa e sala de estudo; salas reservadas de estudos; centro de saúde com equipe de enfermagem; área de convivência com cantina e salas de TV; ginásio com quadra poliesportiva, sala de academia/musculação, equipamentos de atletismo; quadra de vôlei de areia; centro de convenções com amplo saguão para eventos e auditório com 487 assentos fixos, além de miniauditório; refeitório onde são servidos, diariamente, mais de 800 almoços, além de café da manhã, jantar e ceia para os alunos residentes; alojamentos para alunos residentes, atualmente, com capacidade para atender até 210 alunos (90 para residência masculina e 120 para residência feminina, após reordenamento dos alojamentos).

De acordo com dados fornecidos pela CRA, até março de 2020, 1989 Técnicos de Nível Médio, na área da Agropecuária, foram formados na EAFCO/IFRO *Campus Colorado do Oeste*. Atualmente, dos 579 alunos matriculados no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, 182 vivem na residência estudantil, sobre a qual disserto a seguir.

## 4.2 RESIDÊNCIA ESTUDANTIL: APRENDER A VIVER COM O OUTRO

*Tudo começou com um monte de estranhos se encontrando na antiga EAFCO, hoje IFRO, pessoas de todo o Estado em busca do mesmo objetivo, ser AGRICOLINO, alguns nos deixaram, outros lutaram para nunca separar das verdadeiras amizades que construíram através de brigas e discussões, hoje apesar de tudo somos verdadeiros amigos. (Roberto, Otávio, Marcelo)<sup>78</sup>*

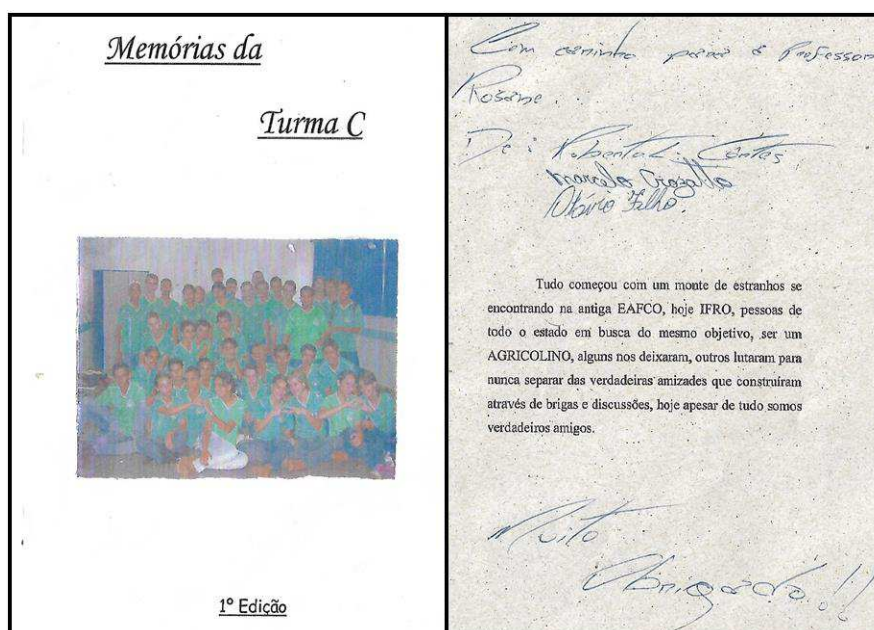
A epígrafe que abre esta seção tem um significado especial para este texto, pois foi escrita por três agricolinos que conheci no dia primeiro de outubro de 2009, na primeira aula que ministrei no *Campus Colorado do Oeste*. Eram alunos ingressantes do curso Técnico em Agropecuária e faziam parte da Turma C. Quase dois anos depois, alguns meses antes de concluírem o curso, no final de uma manhã qualquer, solicitaram-me ajuda, pois precisavam escrever um cordel para cumprir uma tarefa na disciplina de Literatura e *estavam sem ideias*. Conversamos um pouco e sugeri a eles que escrevessem sobre a experiência de viver no internato, visto que dois deles residiam na escola.

Alguns dias haviam se passado quando os três entregaram-me uma cópia autografada do cordel *Memórias da Turma C*.

---

<sup>78</sup> A epígrafe foi retirada do texto *Memória da Turma C*, um cordel escrito, em 2011, quando os alunos/autores Marcelo Crozatto Mario, Otávio Fernandes de Souza Filho e Roberto Lopes Côrtes estavam no último ano do curso Técnico em Agropecuária. Atualmente, Marcelo é Médico Veterinário e Otávio é Engenheiro Agrônomo. Roberto nos deixou em dezembro de 2012, vítima de um acidente de trânsito.

Figura 24 – Histórias de Agricolinos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, (2020).

Na Figura 24, as imagens que a compõem dizem muito mais que o expresso nas palavras manuscritas por Roberto. Há mais de uma década, esses três *meninos* apontaram o caminho que me conduziria à realização desta investigação. Os versos do cordel relatam como os agricolinos compartilham os espaços, os sonhos, a vida. Aprender a viver com o outro é superar *brigas e discussões* e entender que são os *nós* que firmam os elos entre os que vivem na residência estudantil e formam as redes de sociabilidade.

As vivências que acontecem nas instituições escolares que funcionam, também, com o regime de residência estudantil, a partir dos estudos de Magalhães (2004, p. 116), apresentam uma diversidade “de oportunidades educacionais, nos planos da interação e da integração individual e grupal, da experiência, da emoção” que vão para além dos limites dos muros e constituem a memória dos que por ela passaram.

A residência estudantil foi implantada, quando ainda era Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, no ano de 1996, somente para meninos. De acordo com a Portaria nº 143/EAFCO, de 05 de dezembro de 1995, deveriam ser selecionados para o Regime de Internato, no ano letivo de 1996, sessenta e oito (68) alunos, respeitada a equidade das vagas para os alunos do primeiro e do segundo ano. A seleção teria que se guiar em parâmetros que beneficiassem os alunos cujas

famílias detivessem baixa renda familiar e residissem em outros estados e municípios ou na zona rural do município de Colorado do Oeste. Os alunos selecionados para o regime de internato precisariam pagar uma *Taxa de Auxílio-Alimentação*<sup>79</sup> equivalente a cerca de 42% de um salário mínimo<sup>80</sup>, enquanto que os semi-internos pagariam em torno de 14% de um salário mínimo.

Quando perguntado se o fato de a EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste disponibilizar o internato foi importante para a família optar pela instituição, Celso Júnior respondeu.

*“Nem importante, eu digo que foi essencial. Se não tivesse internato lá, no meu caso e acho que para a maioria dos colegas aqui de Cacoal, não teria condições de ir pra Colorado, de ficar em Colorado. [...] só sei que o internato foi essencial pra gente, muitos dos nossos colegas só foi porque tinha as condições do internato pra poder ficar lá.” (Celso Costa Santos Júnior, entrevista em 07/11/2019).*

Sobre a Taxa de Auxílio-Alimentação, mesmo que pareça ser um valor baixo, causava um impacto no orçamento da família, segundo relatou Leandro, pois *“[...] no meu primeiro ano, meu pai era sitiante e teve que dispor de vaca, gado pra levantar esse capital, né.” (Leandro Dias da Silva, entrevista em 18/01/2020).*

A Ordem de Serviço nº 03 de 09 de fevereiro de 1996 estabeleceu como critérios para a seleção de alunos para o regime de internato: “idade, distância e dificuldade de locomoção, comportamento, assiduidade, participação nas atividades escolares e renda familiar per capita.” Segundo tais especificações, 41 (quarenta e um) alunos foram pré-selecionados, entretanto apenas 36 (trinta e seis) “farão jus ao internato”, constava no documento. O que significa que cerca de 53% das vagas ofertadas para o regime de internato foram preenchidas e não foram localizados registros sobre qual o número total de alunos que se inscreveram para as vagas disponíveis. Também não encontrei registros de quais critérios não foram atendidos pelos cinco estudantes que se inscreveram para serem residentes, mas que não fizeram jus ao internato.

---

<sup>79</sup> A EAFCO por meio da Portaria nº 142 de 04 de dezembro de 1995 fixa os valores referentes à alimentação para o ano letivo de 1996.

<sup>80</sup> Considerado o valor do salário mínimo de R\$ 1.045,00, em agosto de 2020.

Figura 25 – Alojamento Masculino



Fonte: IFRO *Campus Colorado do Oeste*, (2011/2018).<sup>81</sup>

As imagens que compõem a Figura 25 contêm informações sobre a infraestrutura dos blocos do alojamento masculino, antes de a Instituição realizar a troca dos alojamentos. As três primeiras retratam a parte externa dos alojamentos e correspondem ao ano de 2011. Nelas se pode ver as roupas dispostas segundo o costume de quem as colocou no varal, livres para secarem ao sol e serem levadas pelo vento, o que dá um colorido especial à grama em frente aos quartos. As imagens 4, 5 e 6 mostram espaços dos alojamentos após terem sido reformados, em 2018. A reforma dos quartos permitiu que camas e armários também fossem substituídos e os banheiros foram ampliados e acrescentadas portas a cada um, além disso foi retirado o tanque em que lavavam a roupa, uma vez que foi construído um espaço específico para lavanderia.

Quanto ao alojamento feminino, ao verificar as pastas individuais de documentos dos alunos da primeira turma, que se encontram na CRA, encontrei uma ficha de registro com indicação de que uma aluna vivia na escola, entretanto não localizei documento que contenha informações detalhadas a respeito, a considerar que a residência feminina ainda não existia em espaço próprio. Somente a partir de 1997, localizei registros de que quatro alunas passaram a residir na escola, em regime de internato, entretanto estavam em um espaço que foi adaptado pela instituição a fim de atendê-las, para que não abandonassem a escola. O regime

<sup>81</sup> As fotos 1, 2 e 3 são do ano de 2011 e as fotos 4, 5 e 6 são de 2018.



de internato para as meninas iniciou oficialmente no ano de 2008, com a construção de um espaço destinado para este fim específico.

Acerca da importância do internato para as meninas, Eny Karoliny relatou

*“Eu fiquei aguardando a resposta do alojamento, né, pra ter certeza se eu viria, porque se não tivesse o alojamento eu já não viria, meu pai mesmo disse e, se caso, eu perdesse, também eu já voltaria pra minha cidade.”*  
(Eny Karoliny Tavares Neckel, entrevista em 18/12/2019).

Figura 26 – Alojamento Feminino



Fonte: IFRO – Campus Colorado do Oeste (2018).

A Figura 26 mostra os diferentes espaços do alojamento feminino, antes de a Instituição realizar uma mudança dos espaços. A placa de inauguração, na imagem 1, indica que a partir de 2008 a instituição passou a ter espaço próprio para a residência estudantil feminina. A imagem 2 mostra parte da frente da área externa onde há um espaço com grama, algumas luminárias e folhagens. A identificação dos quartos, nas portas, consta na imagem 3. A imagem 4 mostra um dos quartos com as camas ainda vazias, em período de férias escolares. Na imagem 5, tem-se parte da sala de estudos compartilhada pelas meninas que vivem no internato. Na imagem 6, é possível ver que em frente ao alojamento feminino há algumas residências destinadas à moradia de servidores, dentre elas está a casa em que reside a servidora que responde pela chefia do DEPAE.

Em relação ao regime de internato escolar, nas instituições federais, o último documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), é de 1994. O documento *O Internato nas Escolas Agrotécnicas Federais* foi elaborado a partir dos relatórios produzidos pelos participantes dos Encontros Regionais das Escolas Agrotécnicas Federais, nas cinco regiões do País. Um desses relatórios apontou que o “Internato é imprescindível no contexto da ‘filosofia do sistema Escola-Fazenda adotado pelas Escolas’.” (BRASIL, 1994, p. 8).

O estudo apresentou um completo diagnóstico da situação em que se encontravam os internatos das referidas escolas, além de sinalizar alternativas exequíveis e que visavam a melhoria de tais espaços. Ademais disso, contribuiriam para que políticas públicas fossem elaboradas, assim como outras ações que se ajustassem às questões que permeavam os internatos e foram apontadas nos relatórios parciais. Depois desse documento, os órgãos responsáveis se mantiveram em silêncio acerca da temática dos internatos escolares, sendo que esta é uma questão de fundamental importância para atender aos estudantes que almejam cursar o Técnico em Agropecuária e, cujas famílias não têm condições de mantê-los fora de casa, além do que são menores de idade, mais um motivo para que sejam revistas as políticas públicas voltadas para a residência estudantil.

A partir da incorporação das Escolas Agrotécnicas Federais aos IFs, não houve alterações quanto à situação dos internatos. Diante desse cenário, segundo estudos realizados por Espit (2014), têm ocorrido algumas alterações quanto à oferta dos chamados cursos *caros* nos IFs, que optam por ofertar cursos de exigem um investimento financeiro menor. Dentre esses cursos *caros*, encontra-se o Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que se deixar de ser ofertado, muito provavelmente, trará problemas econômicos, sociais, políticos e culturais que incidirão no desenvolvimento da região. Os profissionais de nível médio técnico, na área da agropecuária, levam o conhecimento técnico a quem produz alimentos. No IFRO *Campus* Colorado do Oeste, o encerramento e/ou substituição do curso Técnico em Agropecuária pode interferir na manutenção dos demais cursos ofertados, inclusive na continuidade das atividades acadêmicas no *Campus*.

De acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos<sup>82</sup> (CNCT), os cursos ofertados pelos IFs estão agrupados por Eixos Tecnológicos. No eixo Recursos Naturais é que se encontram os cursos técnicos voltados para a área agropecuária. Dadas as características do setor, as escolas que ofertam tais cursos funcionam em tempo integral, todos os dias do ano.

Diante dessas particularidades, os *campi* agrícolas, que ofertam o regime de internato, devem estar atentos para a forma como essa temática é abordada na proposta pedagógica das referidas instituições. A partir do momento em que o aluno ingressa para morar na residência estudantil, esta passa a ser um espaço em que ele tem que aprender a viver com o outro e, como afirmam Côrtes, Filho e Mario (2011, s/p), “[...] nós íamos nos conhecendo / com o tempo que ia passando, / todos já eram amigos / e passávamos longo tempo conversando [...].”

A partir da publicação do Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), os IFs foram contemplados quanto às ações de assistência estudantil. O Art. 4º do referido documento diz que o PNAES abrange “[...] os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.”

No IFRO, em 26 de março de 2018, foi aprovada a Resolução nº 23/REIT - CONSUP/IFRO, que dispõe sobre a aprovação do Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil (REPAE). Esta tem como finalidade a ampliação das condições de permanência e conclusão do curso para o estudante que estiver regularmente matriculado nos cursos presenciais técnicos de nível médio e de graduação, na instituição. Dentre os Programas de Assistência Estudantil está o Programa de Auxílio Moradia – PROMORE<sup>83</sup>, que contempla os alunos que precisam viver na residência estudantil.

---

<sup>82</sup> O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos teve sua quarta edição aprovada Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020. Disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, orienta e informa as instituições de ensino para a oferta de tais cursos. Periodicamente o MEC realiza atualização do Catálogo para atender novas demandas socioeducacionais. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso fev. 2021.

<sup>83</sup> Art. 12 O Programa de Auxílio Moradia – PROMORE objetiva a viabilização de auxílio moradia ao estudante socioeconomicamente vulnerável oriundo de outras cidades ou da zona rural que necessite residir temporariamente no município sede do *Campus* para terem ampliadas suas condições de acesso, permanência e conclusão no curso. a) A concessão do benefício poderá ser na forma de residência estudantil (para os menores de 18 anos) ou concessão de auxílio financeiro conforme disponibilidade de recurso do *Campus*. b) Os estudantes contemplados com a Residência Estudantil

Ao ingressarem na residência estudantil, os estudantes têm entre 13 e 14 anos e são orientados por uma equipe multidisciplinar quanto à estrutura da escola e ao funcionamento dos setores que estão diretamente relacionados aos alunos internos. Aos poucos, os alunos vão tomando conhecimento de todas as normas e regras que são estabelecidas para manter o convívio entre os residentes.

A chegada nesse novo ambiente provoca algumas inseguranças, pois de acordo com Côrtes, Filho e Mario (2011, s/p), “Quando saímos de casa / Não sabíamos o que iria encontrar, / Chegamos logo de manhã / E começamos a nos acomodar, / E por não conhecer a escola / Não sabíamos por onde andar.”

É a partir da ideia que têm de que *estão perdidos* no novo ambiente que começam a se estabelecer os elos de sociabilidade entre os estudantes. De acordo com estudos realizados por Dayrell (2007), as relações de sociabilidade tendem a se estabelecer na movimentação cotidiana, dentro das instituições escolares, no descanso entre os afazeres, nos momentos de lazer, de tempo livre. Começam entre os mais próximos – *os amigos do peito* – e chegam até os mais distantes, aqueles que são considerados *colegas*.

É nesse ritmo de *adaptação*, de aprendizagem coletiva, de conhecimento do outro, de regras, normas, regulamentos que os novos agricolinos vão construindo a continuidade na residência estudantil. Tatielle falou a respeito.

*“Em sentido de adaptação, em sentido de união, em sentido de conhecer as pessoas, como cada família é diferente, como cada pessoa age é diferente, criar um vínculo, como outras agem com o próximo. Tinha meninas que eram muito mais carinhosas, mais sentimentais, choravam sempre [...], mas assim, no final das contas quando uma chorava todo mundo ia lá ajudava porque cada uma tava passando a mesma situação que era ficar longe dos pais, né, então, a gente acabava se ajudando mesmo. A questão de trabalho, de tarefas da escola, ah eu fiz isso, ah eu aprendi isso mesmo, uma ajudar a outra, se tava tendo dificuldade, fiquei em tal matéria, entendeu. E aí tinha aquela questão da gente limpar o quarto também, que a gente fazia de dupla, cada dia uma dupla vai limpar o quarto, então, assim, aprender o*

---

deverão cumprir o Regulamento Geral do Regime de Residência Estudantil do IFRO. Art. 13 O PROMORE será concedido por meio de edital específico, considerando a análise socioeconômica baseada nos critérios de concessão, tendo em vista a especificidade do programa que está condicionada à comprovação de residência da família em zona rural ou localidade diferente do município sede do *Campus* e entrega de Declaração de ser proveniente de outras localidades e de termo de responsabilidade dos pais ou responsáveis legais (para os estudantes menores de 18 anos). (IFRO, 2018).

*espaço do próximo, entendeu? (Tatielle Leal de Deus, entrevista em 21/12/2019).*

O sistema de internato disponível nestas escolas, faz com que o conceito de internato se aproxime ao de instituição total, apresentado por Goffman (1974, p. 11) que pode ser definida “como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”. Essa compreensão apresentada pelo sociólogo canadense estava voltada para ambientes como prisões, manicômios, mas se estendeu para outras instituições, tais como escolas e organizações religiosas, que apresentavam características semelhantes, em relação à residência, convívio coletivo e obediência a regras.

Em relação ao regime de internato, as instituições que adotavam o sistema de escola-fazenda, teriam que considerar o fato de que “o internato deve ser focalizado como um regime de natureza pedagógica, e não como um pensionato que vise tão somente fornecer acomodação e alimentação aos alunos” (BRASIL, 1994, p. 17-18). Além disso, o quantitativo de pessoas que ocupariam os apartamentos teria que oferecer condições de moradia e estudo.

Há que se levar em consideração que neste espaço, do internato escolar, será necessário aprender a viver com o outro, preencher os vazios deixados pela ausência dos familiares, para isso a escola deveria criar condições para que ocorresse a integração social. De acordo com Goffman (2002, p.11),

[...] quando um indivíduo chega à presença de outros, estes, geralmente, procuram obter informação a seu respeito ou trazem à baila a que já possuem. Estarão interessados na sua situação socioeconômica geral, no que pensa de si mesmo, na atitude a respeito deles, capacidade, confiança que merece, etc. Embora algumas destas informações pareçam ser procuradas quase como um fim em si mesmo, há comumente razões bem práticas para obtê-las. A informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para dele obter uma resposta desejada.

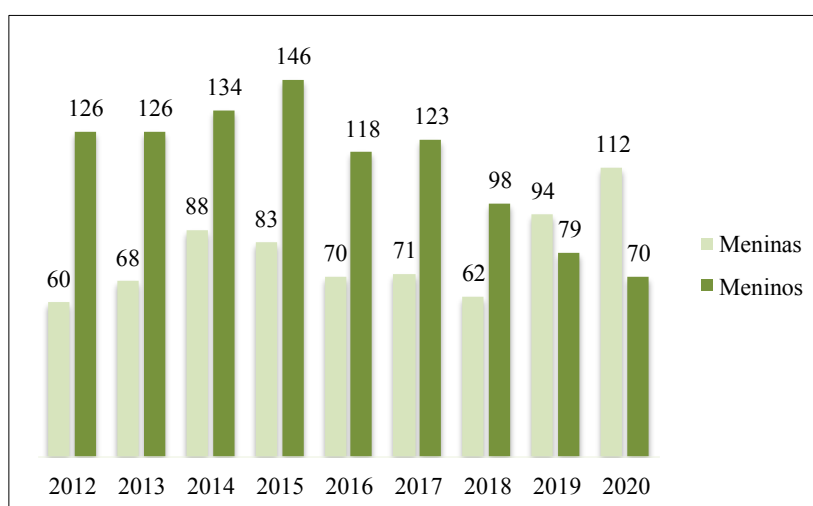
É nesse processo que começam a se estabelecer os laços, os vínculos entre os agricolinos internos e com o passar do tempo, as redes de sociabilidade vão se

fortalecendo, pois é nesse ambiente em que passam a morar, estudar, ter seus momentos de lazer e de não fazer *nada*, também.

No *Campus* Colorado do Oeste, quando o regime foi implantado, havia três blocos de alojamento, sendo que cada bloco possuía oito *apartamentos* em que poderiam residir até dez pessoas em cada um desses ambientes. Não localizei registros do quantitativo de alunos que residiram nos alojamentos no período de 1997 a 2011. Nos primeiros doze anos do regime de internato, na Instituição, este foi destinado somente para os meninos, com exceção feita a quatro meninas nos três anos finais da década de 1990.

A partir de 2012, há registros acerca dos meninos e meninas que passaram a residir na instituição. Os dados constam no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Meninas e Meninos residentes



Fonte: Dados fornecidos pelo DEPAE, (2020).

No decorrer dos anos, como é possível verificar no Gráfico 2, houve uma mudança em relação aos estudantes residentes. O quantitativo de meninos internos manteve-se com um número considerado dentro dos *padrões da escola*, que oferta o curso técnico na área agropecuária, tido como sendo um curso voltado às características masculinas, com pequenas oscilações até o ano de 2017. A partir de então, está em decréscimo, atingindo em 2020 o menor índice de meninos internos.

Em relação ao número de meninas, houve um aumento significativo nos anos de 2014 e 2015, quando a instituição precisou adaptar uma casa que foi, inicialmente, construída para ser residência do Diretor Geral a fim de atender às

meninas, cuja demanda foi maior que a capacidade do alojamento feminino construído em 2008, que contemplava somente 80 alunas internas. Houve uma pequena queda nos três anos seguintes, superado pelo número de meninas que ingressaram no internato em 2019 e 2020. Em decorrência dessa mudança no cenário de agricolinas internas, a Instituição efetuou uma mudança em relação aos alojamentos. O alojamento que foi construído para atender às meninas, a partir de 2020 passou a ser a residência dos meninos que cederam o espaço que ocupavam para as meninas, as quais representam 62% dos que vivem na residência estudantil.

De acordo com dados do IBGE (2017), o percentual de população jovem entre 15-17 anos, no estado de Rondônia, está representado por 49,8% de mulheres e 50,2% de homens. Mesmo havendo um percentual maior de jovens meninos, isso não impediu que as meninas sejam em maior número na residência estudantil. O interesse das meninas pela área da agropecuária tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Segundo reportagem veiculada na revista *A Lavoura* (2020)<sup>84</sup>, “[...] mulher, ciência, campo e agronegócio combinam e formam uma equação perfeita que resulta em mais produtividade, lucratividade e sustentabilidade.”

Segundo dados do último Censo Agropecuário (IBGE, 2017), houve um aumento no número de estabelecimentos agropecuários nos quais a mulher é produtora e passou de 9% para 15,7%, no estado de Rondônia. Estudos realizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) apontam que o empoderamento da mulher que vive no campo propiciou aumento aproximado de um terço na produção agrícola, no ano de 2018. As mulheres respondem por mais de 40% da produção de alimentos no Brasil e em outros países em desenvolvimento, 90% do que as mulheres agricultoras obtêm de lucro são reinvestidos em educação e no bem-estar familiar. (AGRAER/MS, 2018).

As pesquisas indicam que houve um aumento no nível de escolarização feminina e, em decorrência, deu-se a ampliação da atuação no mercado de trabalho. De acordo com a servidora Mariana de Souza Cabecioni, chefe do DEPAE no *Campus* Colorado do Oeste, que atua diretamente com os que vivem na residência estudantil, “[...] cada vez mais mulheres têm se interessado por essa área e têm sido

---

<sup>84</sup> A reportagem completa está disponível em: <https://bityli.com/ZweqSm>. Acesso em 10 jun 2020.

incentivadas pelos familiares a seguir carreira...[...] e alcançar bons desempenhos para ampliar suas oportunidades de acesso ao ensino superior.”

Embora haja esse aumento no nível de escolarização, as mulheres ainda são pouco visibilizadas em pesquisas que tratam das atividades desenvolvidas por elas em contextos rurais. São as mulheres que participam ativamente dos movimentos sociais que lutam por direitos trabalhistas, pela preservação das questões ambientais e da terra e por questões que envolvem aspectos da luta feminista que conseguem ser vistas como sujeitos e autoras de pesquisas, porque exigem o reconhecimento social, legal e político a que têm direitos como cidadãs, trabalhadoras e pesquisadoras que são.

São questões como essas de empoderamento da mulher, mesmo não sendo o foco desta investigação, que tornam o universo da residência estudantil instigante e profícuo para a realização deste estudo que visou identificar as redes de sociabilidade entre os alunos e alunas que viveram na residência estudantil e a constituição de uma cultura escolar com características agrícolas.



## 5 É CHEGADA A HORA DE ABRIR A CAIXA PRETA<sup>85</sup> DA ESCOLA ...

“Ya es hora de reunir todos los documentos, de editar todos los materiales y de proceder a su estudio.”  
(TROTSKY, 1924, p. 176).<sup>86</sup>

Assim como Trotsky escreveu em seu texto *É preciso estudar outubro* que era o momento de estudar os registros que continham referências relacionadas à preparação da revolução ou à própria revolução, utilizo-me da ideia apresentada na epígrafe, porque agora é tempo de analisar os vestígios encontrados na *caixa preta* da escola. Retomando o que foi dito quando da apresentação dos aportes teórico-metodológicos que sustentam a estrutura desta investigação (Cap. 2) a Análise Documental Histórica é uma das formas de mobilizar esses aportes. Diante disso, os documentos selecionados e organizados para análise constam no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Documentos para análise

Tipo de documento	Teor do documento
Portarias	Elogio e/ou Punição a alunos. Atribuições aos servidores e alunos para executar atividades na Instituição. Estabelecer comissões para elaboração de documentos, normativas e projetos institucionais.
Boletins e Ordens de Serviço	Documentos pedagógicos e administrativos do período de 1994 a 1998.
Relatório	Evolução da Escola de 1995 a 2001.
Fotos e Troféus	Eventos, jogos e outras atividades.
Projeto Pedagógico	Organização didático-pedagógica dos Cursos Técnicos. Estrutura Curricular.
Regulamentos	Regulamento Geral do Regime de Residência Estudantil. Normas de funcionamento do refeitório. Código/Regulamento de Ética/Disciplinar Discente.

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

<sup>85</sup> A metáfora da caixa preta é utilizada por Dominique Julia em seu artigo: A cultura escolar como objeto histórico de 2001. Servindo-se de um termo da aeronáutica, o autor relaciona-o com a escola no intuito de buscar compreender o que ocorre no interior desse espaço em particular.

<sup>86</sup> O texto *Lecciones de Octubre* foi escrito por León Trotsky e apareceu, em 1924, como prólogo de dois volumes dos primeiros escritos do autor, sobre a revolução, que haviam sido já publicados anteriormente sob o título *1917. Lecciones de Octubre*, León Trotsky, Juan Pablos Editor, México D.F., 1974.

A partir desses documentos, é chegada a hora de começar a desarrumação e a desmontagem em busca de outros vestígios que subsidiem a consolidação de uma cultura escolar com características agrícolas e de redes de sociabilidade entre os estudantes do IFRO *Campus* Colorado do Oeste, com ênfase àqueles que viveram na residência estudantil no decorrer dos anos em que foram alunos do curso Técnico em Agropecuária, nos vinte e cinco primeiros anos de atuação da Instituição no estado de Rondônia.

Destaco que ao analisar os documentos discorrerei acerca da organização formal dessa Instituição, uma vez que esses papéis manuseados, como se pode verificar no Quadro 7, são documentos administrativos e pedagógicos da Instituição. Embora eu os tenha olhado de diferentes maneiras, seguem uma formalidade e uma cronografia específica, pois o objetivo é tratar de aspectos legais e formais que estiveram presentes no processo de transformação pelo qual passou a Educação Básica e o Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico no país.

Ainda que este capítulo esteja bastante formal, foi necessário escrevê-lo, pois é a partir desses documentos que acontece toda a *vida da/na* escola que se reflete nas práticas cotidianas, na cultura escolar e nas relações de sociabilidade daqueles que viveram, neste caso, na residência estudantil.

## 5.1 O QUE GUARDAM OS PALIMPSESTOS ESCOLARES.

*“O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”  
(Jacques Le Goff)<sup>87</sup>.*

Nesta investigação, o documento é entendido como monumento e, de acordo com Le Goff (2013), está envolto por certa roupagem que precisa ser desmontada, demolida, ter a sua construção desestruturada para que sejam analisadas as condições em que esses *documentos-monumentos* foram produzidos de forma a enxergar além das vestes aparentes.

Os documentos a serem analisados são regulamentos internos, boletins e

---

<sup>87</sup>História e Memória, 2013, p. 495.

ordens de serviço, portarias, relatórios, fotos, troféus e projetos de cursos localizados em diferentes espaços da escola e também disponíveis no endereço eletrônico da Instituição. Tais documentos podem conter vestígios bastante significativos para a identificação de práticas cotidianas presentes na instituição e que contribuem para o processo de consolidação da cultura escolar, bem como no estabelecimento das redes de sociabilidade entre os estudantes que frequentaram a EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste, com ênfase para aqueles que viveram na residência estudantil durante o período em que realizavam sua formação técnica de nível médio. Além do que, de acordo com Cellard (2012, p. 303) a escolha dos documentos não se deu de forma aleatória, mas “à luz do questionamento inicial”.

Um dos primeiros documentos a que tive acesso, refere-se à Lei nº 358 de 30 de junho de 1992, sancionada pelo Prefeito Municipal de Colorado do Oeste, que trata da doação de uma área de terras, ao Ministério de Educação, com o fim único e específico de “implantação da Escola Agrotécnica Federal de 2º Grau de Colorado do Oeste”. Junto a essa Lei estão os Decretos nº 435 e 436 de 30 de novembro de 1990, da Prefeitura Municipal de Colorado do Oeste, que descrevem detalhadamente a origem das terras – Projeto Integrado de Colonização Paulo de Assis Ribeiro – e todo o processo de desapropriação de uma área total de aproximadamente 242 ha (duzentos e quarenta e dois hectares).

O texto dos decretos afirma que a instalação de EAFCO “dará novo alento para efeito de desenvolvimento de Colorado do Oeste, em virtude de ser esta uma região com vocação eminentemente agrícola e pecuária” e acrescenta ainda que a escola “virá ao encontro do anseio de toda sociedade Coloradense, Sul do Estado de Rondônia e Norte do Estado do Mato Grosso.”

Diante disso, pode-se entender que há interesse por parte dos órgãos públicos em oferecer formação técnica agrícola que atenda às necessidades dos produtores rurais, conforme já havia relatado o governador Humberto da Silva Guedes (ver pág.113), que diante da crescente migração de agricultores para a região via a importância da assistência dos técnicos agrícolas nas propriedades. Todavia, ao mesmo tempo em que haverá a instalação de uma escola com vistas a oferecer melhorias à comunidade, há também a desapropriação de áreas que foram destinadas à agricultura familiar, quando da chegada dos migrantes, o que pode ser considerado como um *outro abandono*, por parte dos órgãos públicos, em relação aos trabalhadores rurais.

Ainda, junto a esses documentos, há uma cópia do Diário Oficial da União (Figura 27), com data de 1º de julho de 1993, no qual foi publicada a Lei nº 8670, de 30 de junho de 1993, que trata da criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.

Embora a cópia do documento não apresente boa qualidade em relação à legibilidade e também não esteja em boas condições de conservação, ainda assim, é possível identificar alguns dos direcionamentos que estão sendo dispensados, pelo Governo Federal, em relação à Educação Técnica Profissional voltada para o setor agropecuário. A implantação de novas unidades de Escolas Agrotécnicas concentra-se nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte em *municípios centrais* a considerar que as fronteiras agrícolas estavam em expansão e no caso da região Norte, conforme descrito no Cap. 3 deste estudo, havia a preocupação do governo federal em preencher os vazios populacionais e Rondônia estava entre os estados que receberam um elevado número de migrantes.

Figura 27 – Lei de criação da EAFCO

**Diário Oficial**  
 REPÚBLICA  
 FEDERATIVA  
 DO BRASIL

ANO CXXXI — Nº 123 QUINTA-FEIRA, 1º DE JULHO DE 1993 BRASÍLIA — DF

LEI Nº 8.670, DE 30 DE JUNHO DE 1993

Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e de outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA  
 Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criada a Escola Técnica Federal de Roraima, entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, sediada na cidade de Boa Vista, Estado de Roraima, nos termos da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-lei nº 799, de 27 de agosto de 1969.

Art. 2º Ficam criadas as Escolas Agrotécnicas Federais de Ceres – Goiás, Codó – Maranhão, Colorado do Oeste – Rondônia, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim – Bahia, Rio do Sul e Sombrio – Santa Catarina e São Gabriel da Cachoeira – Amazonas, subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto, como órgãos de administração direta. (grifo nosso).

Art. 3º Ficam, ainda, criadas as seguintes escolas:

1. Escolas Técnicas Industriais: Sobral - CE; Coelho Neto - MA; Parnaíba - PI; Ponta Preta - MS;
2. Escolas Técnicas Federais: Porto Velho - RO; Santarém - PA; Palmas - TO; Rolim de Moura - RO;
3. Escola Agrotécnica: Dourados - MS.

Art. 4º Ficam criados, na forma dos Anexos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX, um mil e quarenta e um cargos de Professor de Ensino de primeiro e segundo graus e quatro mil cento e setenta e três cargos técnico-administrativos, bem como cento e noventa e sete cargos de Direção e um mil trezentos e quarenta Funções Gratificadas no Ministério da Educação e do Desporto, nos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs e nas Escolas Técnicas Federais - ETFs, para atender às novas Escolas de Ensino Técnico e Agrotécnico existentes e às Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs, relacionadas nos referidos Anexos, assim distribuídos:

- a) duzentos e vinte e oito cargos de Professor de Ensino de primeiro e segundo graus, dois mil novecentos e noventa e seis cargos técnico-administrativos, oitenta e oito cargos de Direção e trezentos e trinta Funções Gratificadas, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e do Desporto, para atender às Escolas Agrotécnicas Federais;
- b) noventa e treze cargos de Professor de Ensino de primeiro e segundo graus, um mil cento e sessenta e sete cargos técnico-administrativos, cento e nove cargos de Direção e um mil e dez Funções Gratificadas, nos Quadros Permanentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas Técnicas Federais.

Art. 5º As Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs das Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, relacionadas no Anexo II, e as novas Unidades de Ensino Técnico e Agrotécnico, como previsto nos arts. 1º e 2º, serão implantadas gradativamente, bem como seus respectivos cargos e funções de confiança, dependendo da existência de instalações adequadas e de recursos financeiros necessários ao respectivo funcionamento.

Parágrafo único. Os cargos e Funções de Confiança das Unidades de Ensino Descentralizadas, relacionadas nos Anexos I e II, serão providos somente após a expedição da respectiva portaria de autorização de funcionamento, por parte do Ministério da Educação e do Desporto.

Art. 6º O Poder Executivo adotará as providências necessárias à execução da presente Lei, correndo as despesas à conta dos recursos orçamentários destinados ao Ministério da Educação e do Desporto, às Escolas Técnicas Federais e aos Centros Federais de Educação Tecnológica.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 30 de junho de 1993, 172ª da Independência e 105ª da República.

ITAMAR FRANCO  
 Rubens Leite Vianello

Fonte: Arquivo da EAFCO/IFRO Campus Colorado do Oeste, (2021), com adaptações.

A mesma lei que determinava a criação de novas escolas agrotécnicas, autorizava a geração de cargos de professor e de técnicos administrativos que

seriam os responsáveis por implantar as novas unidades de ensino. Dessa forma, pode-se dizer que os dois decretos municipais e as duas leis representam a *certidão de nascimento* da EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste, mesmo assim, tais documentos encontram-se em uma *pasta arquivo* junto a notas fiscais, recortes de jornais, sem qualquer identificação acerca do teor e da importância que representam.

Para dar prosseguimento à implantação da escola em Colorado do Oeste, o primeiro Diretor-Geral *Pró-Tempore* da EAFCO foi nomeado pela Portaria nº 982/93, do Ministério da Educação e permaneceu no cargo até fevereiro de 1998, quando solicitou aposentadoria. Trata-se do professor Francisco Aldivino Gonçalves<sup>88</sup> com vasta experiência no ensino técnico agrícola tanto na área pedagógica quanto na área administrativa pelo fato de ter sido o responsável pela instalação de diversas escolas agrotécnicas em diferentes estados do país. Durante o tempo em que esteve à frente da gestão da EAFCO, inúmeras foram as ações realizadas pelo professor, a fim de estruturar a instituição que seguiu a metodologia do Sistema Escola-Fazenda.

Foi o professor Francisco Aldivino Gonçalves, na condição de Diretor-Geral, que conduziu a solenidade de certificação dos primeiros cinquenta e nove Técnicos em Agropecuária formados pela EAFCO (Figura 28). Na placa de formandos, afixada em um dos corredores da escola está registrado o agradecimento: “Para que as gerações futuras tomem conhecimento, registramos nesta placa a nossa homenagem ao Diretor-Geral Prof. Francisco Aldivino Gonçalves, entusiasta do Sistema Escola-Fazenda, fundador e primeiro servidor da escola.”

A formatura ocorreu no dia 20 de dezembro de 1997, às 20h 30min, no espaço do refeitório da escola, conforme está registrado no Portaria nº 254 de 19 de novembro de 1997. No decorrer do curso, alguns alunos desistiram, outros solicitaram transferência, outros não obtiveram a aprovação necessária nas disciplinas profissionalizantes, por isso não receberam a certificação de Técnico em Agropecuária, somente como concluintes do Ensino Médio.

---

<sup>88</sup> Natural de Araguatins/TO, estudou na Escola Agrotécnica de Jaboticabal (SP). Em 1973, fundou o Colégio Agrícola Estadual de Pedro Afonso. Esteve à frente da EAF/Urutaí-GO; EAF/Cáceres-MT; EAF/Salinas-MG; EAF/Araguatins; EAF/Colorado do Oeste-RO. Também contribuiu, enquanto estava desenvolvendo suas funções em MT e RO, respectivamente, com a instalação do Ensino Técnico Agrícola, na década de 1980, no então Território Federal de Roraima e, na década de 1990, com a implantação da EAF/Codó-MA. O professor Aldivino só não esteve à frente de escolas que adotavam o SEF na região Sul. Disponível em: <https://bityli.com/wVdQT>, em 20 jun. 2020.

Figura 28 – Primeira turma de formandos: Técnico em Agropecuária – 1997



Fonte: Arquivo EAFCO/IFRO *Campus Colorado do Oeste*, (2021).

A solenidade de certificação trouxe a concretude de que a Instituição seria a responsável por formar profissionais que prestariam a assistência técnica necessária ao grande número de propriedades agrícolas que já estavam instaladas na região e àquelas que ainda seriam estabelecidas, a considerar o crescimento da fronteira agrícola nos estados de Rondônia, Acre, Mato Grosso e Amazonas que seguia a *passos largos*. Considerando a Figura 28, evidencia-se a predominância de meninos entre os formandos, pois o curso Técnico em Agropecuária era visto como sendo uma profissão destinada aos homens, entretanto a presença feminina também fazia parte desse universo que contribuía para a constituição de uma cultura escolar com fortes características agrícolas.

Ainda sobre a solenidade de certificação que está registrada no *Álbum da Formatura*, há poucas fotos dos formandos, todavia os registros das *autoridades* são muitos o que pode ser justificado pelo fato de que o governador Valdir Raupp foi o Parainfo, a deputada federal Marinha Raupp foi a Patronesse, o deputado estadual Marco Antônio Donadon foi o Patrono e o prefeito Melkisedek Donadon foi o Padrinho, da primeira turma de Técnicos em Agropecuária. Diante desses representantes, por um lado, pode-se entender que as *forças políticas* de Rondônia testemunharam o êxito que a EAFCO alcançava por meio dos jovens Técnicos em

Agropecuária, contudo, vindo sob outra perspectiva, o que se evidencia é os autores/atores do *Álbum de Formatura* – os Técnicos em Agropecuária – não são os protagonistas, mas os figurantes da própria história. Também se questiona o porquê de não haver registros dos professores e servidores administrativos que compartilharam vivências e saberes com os estudantes durante o período de formação, além disso, também se questiona o motivo pelos qual os servidores tampouco terem sido convidados para serem paraninfo/a, patrono/patronesse, padrinho/a. Os honrados com o convite foram pessoas que ocupavam cargos políticos e que talvez não tivessem entre suas principais pautas de discussão e luta, as questões acerca da importância do investimento em educação e em políticas públicas educacionais. É possível pensar que tais representantes políticos tivessem condutas semelhantes àqueles que decidem acerca de muitas questões educacionais no cenário brasileiro atual, lamentavelmente.

Outros documentos que contêm os chamados Atos da Diretoria estão registrados em Boletins de Serviço, mensais, e contemplam os anos de 1994 a 1998. Nesses Boletins de Serviço constam os registros das atividades realizadas na Instituição pelos servidores e, a partir de 1995, também ações que envolviam os estudantes. Tais documentos estão acondicionados em *caixas arquivo* identificadas pelos anos (1994 a 1998), entretanto em seu interior não há separação, todos os boletins estão misturados, amassados e empoeirados, ou seja, em condições não favoráveis de conservação.

Os Atos da Diretoria, expedidos como Portarias<sup>89</sup> ou Ordens de Serviço, contêm um padrão de texto que remete à estrutura dos documentos publicados no Diário Oficial da União, dando aspecto de lei e como tal não deve ser questionada, porém obedecida. A escolha desse gênero textual para ações de rotina evidencia as relações de poder que estão presentes no cotidiano das atividades que se executam na Instituição.

Dentre esses Atos da Diretoria, há Portarias e/ou Ordens de Serviço para praticamente todas as tarefas a serem desenvolvidas na Instituição, desde atividades rotineiras, como regulação de uma semeadora/adubadora para que se procedesse o plantio, determinando quem seriam os servidores responsáveis por tal

---

<sup>89</sup> Portaria é um documento diplomático dispositivo de correspondência, descendente. Ato pelo qual as autoridades competentes determinam providências de caráter administrativo, impõem normas, definem situações funcionais, aplicam penalidades disciplinares e atos semelhantes, com base em atos dispositivos exarados em jurisdições superiores. (BELOTTO, 2002, p. 79).

atividade e qual o prazo que teriam para executá-la, até nomeação de comissão de servidores para elaboração de documentos orientadores das ações administrativas e pedagógicas da EAFCO, bem como portarias de elogios a alunos e servidores, mas também de punição aos estudantes, todas expedidas pelo Diretor-Geral, sem deixar dúvidas de que o fazia “em pleno uso de suas atribuições legais”.

Tais documentos eram impressos em diversas vias, sendo que uma era afixada em um quadro mural na escola para dar publicidade às ações e as demais vias eram entregues aos servidores e alunos mencionados nos referidos documentos. Também uma cópia era arquivada na pasta individual do servidor e/ou do estudante. Ao publicar as Portarias e/ou Ordens de Serviço pretendia-se mostrar transparência para a comunidade escolar, dos Atos da Diretoria, ao mesmo tempo em que se divulgavam as sanções para aqueles que não cumprissem as normas da Instituição.

De acordo com declaração de servidor responsável pela Chefia de Gabinete, a divulgação de todas as ações da Instituição, no mural, seguiu até o ano de 2016, quando foi implantado o Sistema Eletrônico de Informações (SEI)<sup>90</sup>, espaço em que os documentos são publicados, conforme Figura 29.

Figura 29 – Portarias EAFCO/IFRO



Fonte: Arquivo EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste, (2020).

As Portarias continuam a ser expedidas e o texto segue praticamente a

<sup>90</sup> O SEI é uma ferramenta de gestão de documentos e processos eletrônicos que pretende promover a eficiência administrativa. Mais informações disponíveis em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/sei>.



mesma estrutura dos documentos publicados no Diário Oficial da União, com pequenas modificações. Entretanto, quando o documento envolve estudantes menores de idade, preserva-se o nome em cumprimento ao Art. 143 do Estatuto da Criança e do Adolescente, além de evitar a exposição e constrangimento do aluno perante a comunidade escolar. Também já não é comum a expedição de portarias para atividades de rotina como a manutenção de equipamentos agrícolas, conforme pode ser acompanhado no SEI. Isso mostra que a publicação das ações da Instituição é uma prática de se mantém ao longo dos anos, o que mudou foi o meio de divulgação, antes físico, agora virtual.

No ano de 1994, a EAFCO desenvolveu suas atividades sem ainda contar com estudantes matriculados. Dentre os Atos da Diretoria, está a Portaria nº 16 de 24 de novembro de 1994, que trata da constituição de comissão responsável pela seleção dos primeiros alunos que ingressarão na primeira série do curso Técnico em Agropecuária, em fevereiro de 1995. Na referida Portaria, a comissão formada por nove professores deverá proceder às inscrições dos candidatos, no período de 01 a 16 de dezembro, elaborar e aplicar as provas no dia 17 de dezembro e realizar as matrículas dos candidatos aprovados no período de 19 a 30 de dezembro de 1994.

Ao ler o texto, é quase possível *ouvir* o tom dado às palavras. Pela escolha do vocabulário usado no texto da Portaria e a considerar os prazos exíguos para a realização de tais atividades, tendo em vista a realidade da época, em que o acesso aos meios de comunicação era mais restritos e com candidatos inscritos oriundos dos estados do Mato Grosso, Acre, Amazonas e Rondônia, pode-se dizer que a Comissão de Professores não teve tarefa fácil para cumprir as determinações, a julgar pela responsabilidade e seriedade que todo o processo de seleção de estudantes exige. Tem-se a impressão de que os servidores eram vistos como *robôs* programados para executarem as ações determinadas e tudo deveria ser feito dentro do tempo rigorosamente estabelecido, pois o cronômetro já havia sido acionado.

Não há registros, dentre os documentos localizados, acerca dos conteúdos e/ou disciplinas contempladas, do total de questões para a prova, tampouco do quantitativo de estudantes que se inscreveram para o processo seletivo, contudo cento e vinte e quatro alunos efetivaram matrícula de acordo com assentamento no Livro Ata disponível na Coordenação de Registros Acadêmicos.

As ações do administrador, tido como *linha dura*, segundo depoimentos de

alunos e servidores, sugerem resquícios da política desenvolvida durante o período da Ditadura Militar em que as ordens eram dadas e todos deveriam cumpri-las. Ações bastante semelhantes às identificadas, por mim, constam no texto *Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (1978-1986): a formação de mão de obra agrícola no Sudeste Goiano* – tese de doutorado defendida em 2018 – de Sílvia Aparecida Caixeta Issa, cuja escola, no período temporal estudado, estava também sob à administração do professor Francisco Aldivino Gonçalves.

A partir do ano de 1995, com o ingresso da primeira turma de alunos, os Atos da Diretoria passaram a registrar outras demandas, como: a) nomeação de comissão para a realização de concurso público visando a efetivação de servidores (professores e técnicos administrativos) para atuarem nos diversos setores da Instituição; b) nomeação de comissão para elaboração do Regimento Interno do Conselho Técnico Consultivo e do Regimento Interno da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste; c) nomeação de comissão para elaborar o Código Disciplinar, dentre tantas outras.

Segundo as Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas (BRASIL, 1990), os três componentes estruturais do Sistema Escola-Fazenda – Salas de Aula x Unidades Educativas de Produção x Cooperativa Escola – precisam estar em perfeita sintonia, uma vez que interligam educação, trabalho e produção, por isso articulam-se com as atividades curriculares complementares, as atividades de monitoria, o plantão de final de semana e o rodízio de férias. Dessa forma, segundo Escolano Benito (2001, p.26), o espaço escolar “tem que ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete [...] determinados discursos”.

Assim, para atender uma das diretrizes, a Portaria 228 de 27 de novembro de 1996, fixou a Escala de Plantão de todos os servidores, para os finais de semana, que deveriam exercer as atividades nas UEPs no primeiro trimestre do ano de 1997. Esses servidores seriam os responsáveis por acompanhar e orientar os estudantes que também cumpriam escalas de plantões, nos finais de semana.

Os plantões dos alunos eram organizados em forma de rodízio, pois todos os estudantes deveriam executar atividades em todos os setores da escola, não somente nas UEPs que eram distribuídas em Agricultura (horticultura, culturas regionais temporárias e culturas perenes) e Zootecnia (animais de pequeno, médio e grande porte), além da Cooperativa-Escola. Também exerciam atividades complementares, como por exemplo, auxiliar na cozinha, participar da limpeza dos

corredores, ginásio, alojamentos, bem como a realização e manutenção da jardinagem e áreas externas da escola. Essas tarefas de manutenção faziam com que o espaço físico da escola estivesse ocupado durante toda a semana, bem como o tempo dos estudantes, sendo assim mantidos sob controle constante.

Sobre essas escalas, Eny Karoliny relatou que

*“Nos finais de semana também tinha uma escala de manutenção, era dividida em grupos e cada final de semana era um grupo que trabalhava. E aí tinha nos feriados também. E a gente tinha que ir pros setores e manter, cuidar dos animais, das plantas pra manter, né. [...] Quem não fizesse durante o ano, tinha que ficar nas férias pra fazer, pra meio que pagar, né. [...] E aí como ninguém queria passar as férias ali, fazia, né. Quem fazia a manutenção nas férias eram os semi-internos.” (Eny Karoliny Tavares Neckel, entrevista em 18/12/2019).*

Acerca disso, Viñao Frago (2006) relata que de um lado encontram-se os programas oficiais das escolas em que estão registrados aquilo que foi determinado à instituição ensinar, entretanto há também um conjunto de impactos culturais não previstos, tampouco previsíveis que compõem a trama da cultura escolar presente na escola, bem como sua origem e a forma como é exteriorizada.

A referida Portaria também determinava que os servidores plantonistas eram responsáveis por registrar a presença dos alunos, verificar a execução das tarefas, providenciar a solução de possíveis problemas que pudessem ocorrer, sendo auxiliados pelos alunos monitores (do 3º ano). As faltas aos plantões, casos de indisciplina ou qualquer outra ação do estudante que estivesse em desacordo com as normas da escola eram registradas na ficha individual do aluno para as sanções necessárias, se assim o fosse. Essas determinações estavam todas registradas no texto da Portaria.

A partir das entrevistas, é possível identificar que as vivências nesses espaços externos são as que os estudantes falavam com alegria, descrevendo em detalhes as situações que haviam experienciado, há mais de duas décadas, conforme relatou Alexandra.

*“Lembro das aulas da AG 2, das aulas do professor Enoque, a parte de culturas anuais, fazia as aulas práticas, cuidava bastante ali e eu gostava muito. O professor gostava de cantar pra gente nas aulas também.” (Alexandra Alves da Silva, entrevista em 31 de outubro de 2019).*

Destaca-se que os professores plantonistas não eram somente aqueles das áreas técnicas – que ministravam as disciplinas da Parte Diversificada<sup>91</sup> – mas também aqueles professores das disciplinas do Núcleo Comum e que, teoricamente, não detinham o conhecimento acerca das disciplinas específicas do curso técnico. Em relação a isso, Escolano Benito (2017), em seus estudos, revela que os professores também aprendem, cotidianamente, pela experiência de suas práticas e pelo convívio com as pessoas e com os objetos, nos diferentes espaços da escola. Sobre o fato de realizarem essas atividades nas UEPs, quando iniciei minhas atividades profissionais na Instituição, esse era um assunto recorrente por parte de alguns professores *mais antigos*. Não necessitar realizar os plantões parecia ser um demérito para os *novatos*, todavia com o passar do tempo esses temas caíram no esquecimento, pois a configuração do IF apontava para outras exigências.

Ainda de acordo com as Diretrizes de funcionamento de Escolas Agrotécnicas, cada UEP constituía uma unidade didática completa, com sala-ambiente, pois o aluno devia *aprender para fazer*, mas também devia *fazer para aprender*. Assim, as UEPs funcionavam como laboratórios de ensino das disciplinas da Parte Diversificada (Agricultura e Zootecnia) e a qualquer momento o professor poderia sair com os alunos e dirigir-se ao espaço em que se encontravam os animais ou as plantações, se esta fosse uma necessidade do conteúdo e/ou da aula, e abordar o tema *in loco*. As UEPs eram responsáveis pelo processo produtivo da escola, visto que “a contiguidade de espaço entre a sala de aula e o meio natural favorece a integração teoria e prática.” (BRASIL, 1990, p. 11).

Nas UEPs os alunos seguiam os preceitos do SEF de *fazer para aprender* as diversas atividades inerentes à agricultura e à pecuária, com ênfase aos arranjos produtivos locais. Essas práticas, que Certeau (2014) chamou de *artes do fazer*, resultavam da experiência de cada um dos autores/atores a partir do convívio com outros (autores/atores) nos mais diversos espaços da escola, bem como do manejo adequado para com a terra, plantas e com os animais, em cada um dos anos da formação técnica do estudante.

Em relação às salas-ambiente – Figura 29 – para as disciplinas do Núcleo Comum, encontravam-se distribuídas nos três últimos blocos de salas de aula que

---

<sup>91</sup> De acordo com as Diretrizes de funcionamento das Escolas Agrotécnicas, as disciplinas que compõem a Parte Diversificada referem-se àquelas específicas da habilitação do curso Técnico em Agropecuária (Agricultura, Zootecnia, Cooperativismo, por exemplo).

faziam parte da primeira etapa da construção da escola. Esses blocos de salas eram construções térreas e as salas-ambiente estavam equipadas com mesas e cadeiras para os estudantes e para os professores, um armário com chave para que os professores guardassem os materiais didáticos, um computador<sup>92</sup>, um aparelho de vídeo VHS e DVD, uma televisão, um retroprojeto. As salas-ambiente de Química, Física e Biologia, por exemplo, possuíam bancadas com os materiais básicos específicos para que fosse possível o desenvolvimento de aulas práticas, em cada uma das disciplinas.

Também havia laboratório de Informática, Desenho e Topografia, Solos, Construções Rurais e um setor para Piscicultura. Laboratórios de Química e Biologia, com equipamentos específicos, e obedecendo as normas técnicas, ficavam em outro espaço, conforme consta em documento sobre a organização didática e pedagógica da escola.

Na Figura 30, a imagem à direita refere-se à sala-ambiente da disciplina de Física, já a da esquerda corresponde a uma sala das disciplinas também do Núcleo Comum, mas que não estavam entre àquelas cujas salas possuíam bancadas, conforme mencionado acima.

Figura 30 – Salas-ambiente das disciplinas do Núcleo Comum – 2009



Fonte: Egressos EAF/IFRO Colorado do Oeste, (2021).

O *design* arquitetônico da escola juntamente com os elementos simbólicos próprios e outros que passam a fazer parte, além da decoração, relacionam-se a

---

<sup>92</sup> O computador foi incorporado aos equipamentos do laboratório na primeira década dos anos 2000, entretanto não encontrei documentos que precisassem a data exata. Somente os professores é que tinham acesso a esse computador através de senha individual e poderiam acessar os documentos que estavam disponíveis em um sistema em rede. A televisão e o vídeo também só poderiam ser ligados e utilizados pelos professores em horários de aulas.

padrões culturais e pedagógicos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como instituem um cenário no qual a articulação e a execução das atividades dos professores são favorecidas. Dessa forma, segundo Escolano Benito (2000, p. 202), “[...] el espacio educativo, su diseño y sus usos, es un sector esencial de la cultura de la escuela, esto es, de los patrones que contextualizan la práctica de la profesión docente y la vida cotidiana reglada de los alumnos.” Os amplos corredores e a disposição das salas de aulas favoreciam o controle dos estudantes em todos os momentos.

Além desses espaços, havia outros que também contribuíam para com a formação integral do aluno, como mostra a Portaria 031A de 18 de fevereiro de 1997 que fixa o horário de trabalho do professor de Educação Física, destacando que das 11h às 13h deveria prestar *orientação de práticas desportivas* e das 16h 30min às 18h 25min *ministraria aulas de Educação Física*. Já no horário das 13h às 16h deveria auxiliar nas atividades do Departamento de Apoio ao Educando.

Embora as atividades esportivas fossem consideradas como parte da formação do estudante, de acordo com os horários especificados na Portaria, aconteciam em turnos que não interferiam na execução das atividades das UEPs, onde se encontrava a *essência* da formação do Técnico em Agropecuária. Em outras palavras, o horário que o aluno deveria ter para o almoço e descanso, haja vista que retornaria às aulas no período vespertino, era destinado às práticas desportivas, de forma a manter o funcionamento do SEF. A prioridade era o trabalho. Sobre as atividades a serem realizadas pelos alunos, Leandro destacou que

*“A Escola Agrícola ela só funcionava porque os alunos que mantinham a escola. [...] pra que a escola funcionasse, na época não tinha terceirizado, então, eram os alunos que faziam mesmo.” (Leandro Dias da Silva, entrevista em 18/01/2020).*

Outras Portarias destacam que os estudantes poderiam fazer uso das instalações do Ginásio Esportivo, até as 21 horas. Esses ambientes deveriam passar por limpeza periódica, mas não constam quem seriam os responsáveis por fazê-la – varrer uma vez por semana e lavar uma vez por mês. No Ginásio também era permitido jogar *ping pong*, contudo em um espaço previamente delimitado. A quadra externa poderia ser usada durante o dia e à noite até as 21h, entretanto

sempre que não houvesse outras atividades escolares para cumprir. Segundo Viñao Frago (1993-94), o espaço não é neutro, pois deixa as marcas das condições e das relações que se estabelecem entre os autores/atores que nele estiveram e reafirmam as relações de poder existentes.

No decorrer dos anos, de acordo com as planilhas de horários, as aulas de Educação Física foram incluídas no horário regular das aulas. Entretanto, algumas atividades de treinamento e preparação dos atletas, para participação em jogos escolares continuam a ser realizadas em horários alternativos. São práticas que se articulam como formas de constituição da cultura escolar.

Em diferentes momentos, houve a introdução de outras modalidades esportivas como futsal, futebol, handebol, basquete, vôlei, judô, xadrez, tênis de mesa e atletismo com a participação dos estudantes nos Jogos Escolares de Rondônia, Jogos do Instituto Federal de Rondônia, Jogos dos Institutos Federais – Etapa Norte, Jogos Brasileiros das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, conforme se encontra registrado nas ementas da disciplina de Educação Física e em relatórios institucionais, bem como pelos troféus expostos na sala da Direção-Geral.

O convívio entre os alunos/atletas nos momentos de preparação, nas competições, nas conquistas e/ou derrotas fortalece os laços de sociabilidade e a dinâmica das relações que ocorrem no fluxo cotidiano. São estes autores/atores que articulam as artes do fazer e tecem as tramas da cultura escolar e das redes de sociabilidade. Sociabilidade esta a que Simmel (2006) se refere como sendo a forma lúdica que se manifesta na interação, na sensibilidade e nas afinidades entre os indivíduos reais com seus valores e suas motivações.

A considerar o grande número de troféus conquistados pelos alunos ao longo dos anos e que estão expostos em um espaço na sala da Direção-Geral da escola, a prática de atividades esportivas esteve presente nos diferentes níveis de ensino, com maior número entre os estudantes do curso técnico de nível médio, ao longo dos anos. Tatielle falou sobre a participação em alguns eventos esportivos e as conquistas que obteve.

*“Eu tenho medalha de segundo lugar de futsal, aí no primeiro ano eu machuquei, parei com o futsal e fui para o atletismo. Competindo no atletismo viajei para Porto Velho e ganhei o primeiro lugar, depois fui competir em Manaus e em Brasília. Conheci outros estados, fiz amizades,*

*bati recordes em algumas competições, por exemplo, atletismo 400 m e 800 m, no de 800m fiz em 2min40s, se não me engano, e parece-me que ainda não foi batido.” (Tatielle de Deus Leal, entrevista em 21/12/2019).*

Há também Portarias que advertem os alunos por não terem comparecido à determinada atividade. A Figura 31, trata-se de cópia da Portaria nº 196 de 08 de dezembro de 1997 em que um grupo de 16 (dezesesseis) alunos, cujos nomes foram por mim preservados, recebeu advertência por não comparecerem ao desfile de 07 de setembro, para o qual haviam sido convocados a fim de representar a escola. O não comparecimento à atividade *no dia magno do Pátria*, além de não atender à convocação escolar é considerado atitude que demonstra conduta negativa dos estudantes, por isso devem ser punidos e constar registro na ficha disciplinar de cada um dos alunos. Essas ações marcam fortemente as relações de poder exercidas na Instituição e estimulam o jogo em que as estratégias e as táticas são postas à prova.

Não foi localizado nenhum documento de que tenha sido oportunizado aos alunos justificarem o motivo pelo qual não compareceram ao desfile. A advertência era uma prática para aqueles que não cumprissem as normas da escola, como o próprio texto diz – *anotações de praxe*. A punição era uma forma de impor limites à conduta dos alunos. São as estratégias e táticas a que se referiu Certeau (2014) e que Lapedra e Ichikawa (2017, p.56) sintetizam como sendo “a estratégia é a arte do forte, que possui poder, a tática é a arte do fraco. [...] As táticas são as subversões do sujeito às normas, às leis, ou seja, são como formas de recriação do próprio cotidiano.”





No texto do relatório, não há a unidade de medida, mas entende-se que é kg, pois a Agroindústria processava os produtos produzidos nas UEPs de Agricultura e Zootecnia, conforme constam em algumas Ordens de Serviços e/ou Portarias disponíveis nos Boletins de Serviço expedidos pela Direção da Escola, no referido período. A Ordem de Serviço nº 004 de 09 de fevereiro de 1996, por exemplo, determinava que o professor Luís Rodrigues da Silva era o responsável pela produção de “queijos de vários tipos, ricota, leite condensado, suco de soro, doces não derivados do leite, conservas e pastas”, enquanto a professora Maria do Socorro Guedes Freitas era a encarregada da produção de “requeijão cremoso e simples, doce de leite pastoso, cremoso e cristalizado, biscoito, manteiga, iogurte e extrato de tomate”.

Os alimentos não derivados do leite – doces, conservas e pastas – a que se refere o texto da Ordem de Serviço são aqueles produzidos nas UEPs de Agricultura, a considerar a produção expressa na Figura 33.

O processamento de tais produtos é um indicativo de que o currículo do curso técnico contemplava a aprendizagem de diferentes técnicas e elaboração de subprodutos que poderiam agregar valor ao produto, bem como diversificar a produção. Ao aprender isso, os alunos poderiam levar o conhecimento à própria família e aos demais agricultores familiares. Sendo mais uma alternativa para o pequeno produtor rural de se manter em sua propriedade e não ceder espaço para grandes propriedades que priorizam a monocultura.

Figura 33 – Crescimento em kg da produção

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Acerola	0	0	235,32	1.072,7	792,85	1.449
Araça B	0	0	2,44	21,35	0	152
Banana	0	0	925	2.832,38	969,7	1.928,10
Cajú	0	0	1,57	6	17	0
Dendê	0	0	0	0	0	1
Graviola	0	0	0	0	0	0
Laranja	0	0	0	0	44,5	2.035
Limão	0	0	94,1	14,5	720	617,50
Mamão	0	0	389,05	1.336,31	25	185,000
Manga	0	0	0	0	12	239
Maracujá	0	0	569,61	1.031,5	56,9	11,6
Palmito	0	0	0	0	2	38

Fonte: Arquivo da EAF/IFRO – *Campus Colorado do Oeste*, (2020).

Os produtos processados eram utilizados para a alimentação servida no

refeitório e o excedente poderia ser comercializado na cooperativa da escola e também na feira de produtores rurais que havia, e ainda há, na sede do município, conforme determinação em uma das Portarias expedidas.

Atualmente, são processados pela Agroindústria alguns produtos, principalmente, os derivados de leite, todavia não localizei documentos que relatem quais são os subprodutos, bem como a variedade destes.

As diversas mudanças que ocorreram na estrutura curricular do curso Técnico em Agropecuária, a fim de atender às exigências legais, trouxeram inúmeras vantagens, mas também impuseram restrições em relação à execução de tarefas que necessitam a ação do estudante. Além de redução da carga horária das disciplinas relacionadas às práticas de processamento de alimentos, há a situação legal, de que tais atividades desenvolvidas pelos estudantes podem ser vistas como ações que requisitam vínculo empregatício, além de situações de exploração do trabalho infantil. Em função disso, as atividades práticas das disciplinas relacionadas ao processamento de alimentos devem ser realizadas dentro da carga horária dos referidos componentes curriculares.

Ainda, de acordo com o relatório, a EAFCO produzia mandioca, feijão, milho e algodão, sendo as duas últimas culturas em menor quantidade. No período de 1995 a 2001 produziu aproximadamente 600 toneladas de milho para silagem e 20 toneladas de cana de açúcar também utilizadas para silagem.

A produção nas UEPs de Zootecnia também se destacou com a criação de animais de pequeno porte na avicultura de corte, caipira e de postura, apicultura (somente produção de mel) e cunicultura (produção de carne), além da minhocultura para produção de húmus. Em relação aos animais de médio porte, houve a intensificação da produção de suínos, no decorrer dos anos. Também houve destaque para o aumento da produção de arrobas de carcaça bovina e produção de leite acima de 30 mil litros/ano, em se tratando dos animais de grande porte. Toda essa produção resultava do trabalho desenvolvido pelos servidores e pelos alunos nas diferentes UEPs.

Por adotar o SEF a EAFCO cumpria seu lema de que se *aprende para fazer* e se *faz para aprender*, além de que a participação dos alunos em atividades práticas era inerente ao curso técnico, pois as tarefas executadas faziam parte das práticas curriculares do curso Técnico em Agropecuária.

A diversificação das atividades nas UEPs ocorreu a partir da introdução de

tecnologias e de novas variedades de culturas e de espécies animais. Essas transformações aconteceram ao longo dos anos em decorrência das exigências do mercado, dos arranjos produtivos locais, da própria legislação e da incorporação da EAFCO ao IFRO, conforme consta nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Essas mudanças levaram ao encerramento de algumas habilitações, à reestruturação curricular, bem como a metodologia utilizada no SEF, fator que levou à reconfiguração de toda a estrutura da escola e do curso Técnico em Agropecuária. Essa nova modelagem será analisada na próxima seção.

## 5.2 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: O RUMO A SEGUIR

*“O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” (VEIGA, 2004, p. 13)*

Seguindo a afirmação inicial da epígrafe, desde que foi ofertado, em 1995, na EAFCO, o curso Técnico em Agropecuária passou por inúmeras reformulações, em busca de um rumo que pudesse atender tanto às necessidades dos arranjos produtivos locais, quanto às legislações que amparam a Educação Básica e a Educação Técnica Profissional. As quatro primeiras turmas ingressantes na escola obtiveram o diploma de Técnico em Agropecuária, porém a partir de 2000, após reformulação, tornou-se Curso Técnico Agrícola, concomitante ao Ensino Médio, com as seguintes habilitações: Agropecuária, Zootecnia, Agroindústria e Agricultura. Essas mudanças se deram em decorrência da reforma por que passou o Ensino Profissional no país. A oferta do curso com suas respectivas habilitações se estendeu até o ano de 2004.

Com a alteração legal, a partir de 2005 somente o curso Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária foi ofertado. Em 2007, uma turma desse curso, na modalidade PROEJA foi oferecida pela Instituição, no período noturno. Entretanto, a partir da 2010, já como IFRO *Campus* Colorado do Oeste, outra modificação ocorreu e desde então somente o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é contemplado.

Alguns Projetos Pedagógicos de Cursos das turmas a partir do ano de 2000 encontram-se na CRA que também mantém arquivadas as estruturas curriculares dos cursos ofertados com suas diferentes habilitações. A maior parte desses documentos estão em arquivos digitais em formato doc. e/ou pdf, porém não seguem um padrão de organização, além de que algumas estruturas curriculares apresentam anotações manuscritas e não há identificação do ano/turma. Os PPCs do curso técnico para as turmas que ingressaram nos anos de 1995 a 1999 não foram localizados e também não localizei nenhuma Portaria e/ou Ordem de Serviço de mencionasse a elaboração de tais PPCs. A ausência desses documentos impossibilita que se analise, a partir do currículo, por exemplo, as práticas cotidianas e aspectos da própria cultura escolar.

A diversidade de habilitações ofertadas na primeira década de funcionamento da EAFCO, além de atender às determinações legais, também estava atendendo ao crescente desenvolvimento do estado de Rondônia, de acordo com a justificativa para implantação das novas habilitações para o curso Técnico Agrícola, conforme a pesquisa de mercado que foi realizada junto à comunidade e que está anexa a cada PPC, em sua respectiva habilitação. Os PPCs são bastante semelhantes, em relação ao texto geral, entretanto diferem quando apresentam a estrutura curricular com as competências e habilidades específicas para cada componente curricular, de acordo com a habilitação. As primeiras turmas seguiram o regime seriado anual, sendo que nos dois primeiros anos do curso concentravam-se as disciplinas profissionalizantes.

A partir do ano de 2000, com a oferta de diferentes habilitações, o sistema modular foi adotado, para a educação profissional, de forma a permitir que os alunos fossem certificados ao término de cada módulo. Ao analisar as estruturas curriculares das diferentes habilitações, verifica-se uma diversidade de segmentos do setor agropecuário sendo contemplados e dessa forma o conhecimento técnico poderia ser levado aos produtores rurais de forma a diversificar e melhor aproveitar a produção, além de agregar valor ao produto a ser comercializado.

Os currículos dos cursos eram organizados e estruturados a partir do disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, observada a carga horária mínima para cada área profissional, assim como os conteúdos, as habilidades e competências gerais, sem deixar de atender às peculiaridades locais e regionais. Nesse sentido, Chervel (1990, p. 180) destaca que “os conteúdos de ensino são impostos como tais à

escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha.” Além disso, a teoria e a prática devem estar articuladas de tal forma que promovam a integração entre os conteúdos das disciplinas da formação geral e da formação profissional, com o fim de associar o ensino e a produção. (EAFCO, 2000a). Para isso, as disciplinas são ajustadas de forma a constituir uma cultura escolar com características agrícolas, uma vez que as UEPs eram locais em que os alunos seguiam o lema de *aprender a fazer/produzir*.

Nas estruturas curriculares das distintas habilitações constava a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado que devia primar pelo desenvolvimento de atividades práticas e contato com o mundo do trabalho. Os Projetos Agrícolas Orientados (PAO) eram desenvolvidos pelos alunos, sob a orientação dos professores, nas UEPs, objetivando a formação prática dos estudantes, contudo não há registros de esta era uma atividade associada à pesquisa e que também poderia tornar-se uma ação de extensão rural. Os registros referem-se somente à produção resultante dos PAO que poderia ser comercializada na Cooperativa-Escola e o valor obtido das vendas aplicado na continuidade do projeto.

A partir do ano de 2001, foram implantados três cursos de Especialização – chamados de Pós-Técnicos – para atender aos alunos que concluíram a segunda série no ano de 2000 e continuariam o Ensino Médio na EAFCO. De acordo com o PPC, a oferta dos cursos Pós-Técnicos se devia a dois fatores: a) desenvolvimento de novas competências e atualização do perfil profissional do técnico que estava sendo formado e, b) de acordo com o Regimento Interno da instituição o aluno, em sistema de residência e semi-residência, não poderia permanecer na escola como residente para cursar somente o ensino médio, logo, de acordo com o curso técnico que realizou, deveria optar por umas das áreas de especialização oferecidas, a saber: Controle de Qualidade de Produção Agroindustrial, Fruticultura e Bovinocultura de Leite e de Corte. Cada especialização, além do módulo com as disciplinas específicas, ofertava um módulo de Gestão, com as disciplinas de Agronegócio, Relações Humanas, Ética e Comunicação.

A organização curricular contemplava diferentes temáticas que eram essenciais a fim de que o futuro técnico tivesse o conhecimento necessário para aplicar na agricultura familiar de forma a manter o agricultor em sua propriedade. Ademais de produzir os alimentos para o próprio consumo, o produtor rural teria a possibilidade de diversificar a produção e aumentar a produtividade, atentando-se

para os períodos de entressafra, além de agregar valor aos produtos a partir do processamento dos mesmos. Sobre a agricultura familiar, o egresso Jossimar destacou que

*“A agricultura familiar é importantíssima hoje. É a que ainda sai do uso absurdo de agrotóxico. [...] o pequeno produtor mostra que se ele trabalhar no negócio dele, é dele, não tem que dar satisfação pra ninguém se ele trabalhar mais, ele vai crescer [...] e a agricultura familiar faz produção orgânica.” (Jossimar Wellington Torres Ferreira, entrevista em 07/11/2019).*

O curso pós-técnico, de acordo com os registros que constam na CRA, atendeu aos alunos que viviam no sistema de residência, que sem essa alternativa não teriam condições de concluir o ensino médio, mas também egressos que retornaram à escola com a perspectiva de aperfeiçoar e/ou expandir seus conhecimentos.

Ademais dos cursos de nível médio profissionalizantes, a EAFCO, de acordo com sua Organização Didático Pedagógica, oferecia cursos de curta duração de Educação Profissional de Nível Básico a fim de habilitar e/ou oportunizar o acesso a novas técnicas e experiências aos profissionais que atuavam nas diversas áreas dos setores da economia. Essas atividades constavam no histórico escolar do aluno como Cursos Complementares, e, conforme registros, a seleção dos alunos deveria obedecer “aos critérios que regulamentem o ingresso das minorias sociais.”

Esses cursos contemplavam uma variedade de temáticas, desde artesanato, educação ambiental, língua italiana, gestão básica para o crédito, interpretação e análise de solos, cultivo de café, manejo de gado de corte e leite a controle de mastite e brucelose, para citar algumas. Tais cursos, certamente iam ao encontro dos anseios da comunidade, a considerar as pesquisas que constam anexas aos PPCs, de forma que a instituição cumpria sua função social.

A oferta desses cursos evidencia que a escola estava mais próxima da comunidade e as atividades de extensão incentivavam os produtores rurais a realizarem mudanças em relação à maneira de cultivar a terra, criar os animais para produção de carne, leite e derivados, administrar a sua propriedade, cuidar da saúde da família e dos animais, atentar-se para as questões ambientais, uma vez que todos são parte do meio ambiente.

No momento presente, atividades de extensão também são realizadas, porém com menos frequência e as temáticas artístico-cultural, esportiva e/ou ambiental são as que se sobressaem, segundo os editais de extensão publicados no site da Instituição. A presença de produtores rurais no *Campus* é bastante rara, geralmente, em atividades para as quais são convidados, o que marca um distanciamento cada vez mais evidente entre a escola e a comunidade rural de seu entorno.

Ainda, de acordo com os dados que se encontram no PPC, em relação ao corpo docente, observa-se que quanto à formação acadêmica, os professores buscavam aprimorar seus estudos, com a realização de diversos cursos de curta duração nas respectivas áreas de exercício. As Universidades Federais de Lavras e Rural do Rio de Janeiro eram as instituições nas quais a maioria dos professores realizavam cursos de aperfeiçoamento.

Dentre os professores, havia poucos doutores e mestres, entretanto, com algumas exceções, possuíam especialização *Lato sensu* em áreas correlatas ao ensino e/ou curso superior. Alguns docentes das disciplinas profissionalizantes possuíam também a complementação pedagógica – Esquema I<sup>93</sup>, que se tornava uma opção, por força da lei, de ampliar o conhecimento acadêmico daqueles profissionais que não tinham a formação pedagógica em sua graduação. Segundo Escolano Benito (2017), o professor em seu ofício diário desenvolve a *arte de ensinar*, entretanto a legislação desconsiderava as *artes de fazer* dos professores e as cotidianidades da vida escolar.

Conforme já mencionado, a partir de 2005, a pluralidade de habilitações que o curso técnico possuía, cedeu lugar para um único curso – Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio com habilitação em Agropecuária. O documento salienta que a missão da EAFCO (2007, p. 02) se fundamenta em “promover a produção do conhecimento, pesquisa, trabalho, cultura e lazer para a formação de cidadãos humanos, éticos, críticos, conscientes, participantes e competentes nos níveis médio, técnico e tecnológico.” A fim de cumprir isso, a EAFCO deveria criar e difundir a tecnologia por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, sem deixar de estar atenta às necessidades regionais, à sustentabilidade, à preservação da biodiversidade e à qualidade de vida.

---

<sup>93</sup> A Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971 normatizou a organização curricular para o curso de formação pedagógica – Esquema I – destinado àqueles profissionais cujo curso superior era bacharelado, mas atuavam como professores na Educação Básica. Mais informações em: <https://bityli.com/NySaO>.



Dentre os PPCs analisados, foi o primeiro que fez menção à Ensino, Pesquisa e Extensão, contudo ainda enfatizou que a EAFCO sustenta sua ação no tripé Educação x Trabalho x Produção, princípios do SEF, todavia se mantém alerta ao avanço progressivo da qualidade de ensino para atender às exigências requeridas pelo mundo do trabalho.

O texto do PPC apontou para a necessidade de reformulação e para o alto índice de reprovação e de transferências<sup>94</sup> que havia na instituição e que poderia ser resultado de condições internas, sociais, políticas, culturais e econômicas, como também poderia estar associado com a prática pedagógica que estava sendo aplicada. Destaca que caberia ao Conselho de Classe resolver problemas, tais como “dificuldades no aprendizado, disparidade em rigidez e nível de dificuldade das disciplinas e falta de integração entre a área básica e a profissionalizante”. (EAFCO, 2007, p.14). Em virtude disso, propôs-se a mudança de concepções, valores e práticas, de modo a vinculá-los à realidade social e proporcionar ao discente uma “visão interrelacionada do mundo”.

No documento, há referências acerca das novas tendências pedagógicas, com menção para a interdisciplinaridade e entende-se que “o trabalho pedagógico está centrado no aluno e a postura adotada pela Instituição é integradora, oportunizando diálogo, troca de ideias, vontades, sentimentos e emoções” (EAFCO, 2007, p.11), uma vez que se apresentava novas concepções de mundo e de sociedade. A considerar a preocupação com o alto índice de reprovação é possível entender que a postura integradora, que a instituição afirma ter, não está se refletindo na aprendizagem do aluno.

Ao analisar os planos das disciplinas que estão anexos ao PPC não há nenhum vestígio de que a interdisciplinaridade e/ou outra nova tendência pedagógica diferente daquelas que faziam parte da prática dos professores tenha, efetivamente, incorporado-se às atividades pedagógicas.

Constam também no PPC informações acerca do quantitativo de alunos matriculados no curso Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária – 330 alunos. Destes, 232 meninos e 98 meninas, sendo que 65%

---

<sup>94</sup> A dissertação de Lucimar de Freitas Novais, sob o título Educação Profissional: uma análise sobre a evasão e a permanência no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste, de 2014, discute a temática. Disponível em: <https://bityli.com/tmRim>. Acesso em fev. 2021.

dos alunos são de outros municípios e 62% com renda familiar de até um salário mínimo, 42% se auto declararam negros e/ou pardos, 97% são provenientes de escola pública e 89% afirmaram residir na zona urbana.

De acordo com os dados, o maior número de estudantes ainda é do sexo masculino, entretanto o percentual de estudantes do sexo feminino é significativo, além de a grande maioria não ser residente em Colorado do Oeste. Estes fatores podem ter influenciado para a implantação do regime de internato, em 2008, também para as meninas. Outro aspecto a ser considerado é o elevado percentual de alunos que declararam residir na área urbana. De acordo com dados do IBGE (2010), aproximadamente, 74% da população do estado reside em áreas urbanas. Todavia, na região do Cone Sul do estado de Rondônia onde se encontra a EAFCO, embora residam na zona urbana, há um percentual significativo da população que possui propriedades rurais. O difícil acesso às propriedades, principalmente, em épocas de chuvas e o fechamento de escolas rurais podem ser fatores que justificam a residência das famílias na zona urbana, mesmo com propriedades na zona rural.

O PPC apresenta a estrutura curricular do curso técnico que mesmo sendo integrado ao Ensino Médio permite visualizar uma justaposição de disciplinas distribuídas em três segmentos – Médio, Diversificado e Técnico. O mesmo se verifica em relação às competências que estão separadas da seguinte forma: Competências Gerais da Educação Básica, Competências Gerais da Educação Diversificada e Competências Profissionais Gerais do Técnico da Área. Nos planos das diferentes disciplinas não há articulação entre os conteúdos, ou seja, o currículo integrado que o nome do curso anuncia, na prática, parece que não se efetivou.

As atividades agropecuárias seguem sendo executadas nas UEPs com o acompanhamento dos professores e técnicos responsáveis em cada uma das unidades. A partir do momento que os alunos exercem tais práticas nas UEPs, passam a ressignificá-las, pois a permanência dos estudantes atribui outro valor ao lugar. Sem a presença dos alunos, as UEPs são apenas um lugar. (CERTEAU, 2014). A assistência dos professores nesses espaços, de acordo com Viñao Frago (1995, p.75), “ello significa hacer del maestro o professor un arquitecto, es decir, un pedagogo, y de la educación un proceso de configuración de espacios”, ou seja, cabia ao professor articular as atividades pedagógicas teóricas e práticas com os alunos nas UEPs, por conseguinte as ações do docente tornavam-se essenciais

para a consolidação da cultura escolar que emergia nos diferentes tempos e espaços da escola.

Em 2010, o curso Técnico em Agropecuária foi reestruturado com a finalidade de atender as recomendações da legislação, do estabelecido no CNCT, bem como as orientações contidas no documento final resultante do Seminário Nacional do Ensino Agrícola<sup>95</sup> que discutiu a ressignificação do Ensino Agrícola no país, diante do contexto agropecuário da época. Com a aprovação da Resolução nº 07 de 20 de janeiro de 2010, passou a ofertar o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. (IFRO, 2010).

O texto acerca da (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2009) propôs a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, tendo em conta as peculiaridades regionais e os arranjos produtivos locais, sociais e culturais das distintas regiões do país.

Assim, a nova organização curricular foi distribuída em séries anuais articuladas, que considera uma sequência lógica formativa, a qual poderia fomentar o desenvolvimento e autonomia do aluno em relação à aprendizagem. O PPC (IFRO, 2010, p. 11) destaca que “do ponto de vista pedagógico, privilegia o aluno enquanto agente do processo da aprendizagem, trabalhando através de desenvolvimento de projetos.” A intenção de se trabalhar por meio de projetos permitia a articulação entre a sociedade, a escola e o mercado de trabalho, no entanto não há uma quantidade relevantes de ações que indiquem que essa conexão se efetivou, plenamente, na prática. Sabe-se que as mudanças exigem um certo tempo para que aquilo que foi proposto se efetive e isso faz com que a integração do curso ocorra, pouco a pouco.

A estrutura curricular do curso foi aprovada com um total de 4712 horas<sup>96</sup>, sendo 2164 horas para a Base Nacional Comum, 366 horas para o Núcleo Diversificado e 1940 horas destinadas ao Núcleo Profissional. Além das 240 horas

---

<sup>95</sup> O Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ocorreu em duas etapas. A primeira, corresponde aos seminários regionais: a) Seminário do Ensino Agrícola da Região Norte; b) Seminário do Ensino Agrícola da Região Centro-Oeste realizado em Urutaí - GO; c) Seminário Regional do Ensino Agrícola da Região Sudeste realizado em Rio Pomba - MG; d) Seminário Regional do Ensino Agrícola da Região Nordeste e) Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Região Sul. A segunda, refere-se à etapa Nacional, cujo tema era: “A (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, que também é o nome do documento final publicado em 2009. Disponível em: <https://bitly.com/udMux>. Acesso fev. 2021.

<sup>96</sup> Nesta investigação será utilizado o total de horas relógio (60 minutos), pois em alguns anos a hora-aula era de 55 min e em outros de 50 minutos.

destinadas à Prática Profissional que correspondia ao Núcleo Complementar. O curso estava organizado por disciplinas, em regime seriado anual integral, com duração de três anos. Os alunos do primeiro ano, por exemplo, deveriam cumprir uma carga horária referente a 19 disciplinas e caberia aos professores o desenvolvimento de práticas que tencionassem superar a “separação ciência/tecnologia e teoria/prática, tendo a pesquisa como princípio educativo e científico, e as ações de extensão como um instrumento de diálogo permanente com a sociedade.” (IFRO, 2010, p. 21).

A introdução de novas políticas educacionais e a consolidação do IFRO *Campus* Colorado do Oeste, com as novas concepções para o direcionamento da Educação Profissional Técnica, as UEPs foram transformadas em UEPE (ver cap. 4) e o SEF deixou de existir nos documentos, embora na prática tenha se estendido um pouco mais de tempo. A tríade Educação x Trabalho x Produção cedeu lugar ao Ensino x Pesquisa x Extensão. As atividades a serem desenvolvidas nas UEPEs passaram a ser as Práticas Agropecuárias de Zootecnia e Práticas Agropecuárias de Agricultura. Embora não tenha havido alteração na essência das atividades, os ambientes de aprendizagem foram, gradativamente, sendo adequados de acordo com as necessidades didáticas. Sempre acompanhados pelos professores e/ou técnicos responsáveis pelos setores, os alunos, de acordo com o ano do curso, realizam atividades didáticas específicas nas UEPEs correspondentes.

As alterações ocorridas não permitem que haja um modelo único a ser seguido por todos os IFs que ofertam o curso Técnico em Agropecuária, porém a base de funcionamento segue a mesma, os setores de produção continuam, uma vez que é nesses espaços que o Ensino, a Pesquisa e a Extensão se complementam. Contudo, as práticas agropecuárias didáticas a serem realizadas pelos alunos devem ser regulamentadas para que não se confundam com as atividades de manutenção dos setores da escola, conforme orientações definidas no documento final do Seminário Nacional do Ensino Agrícola. (BRASIL, 2009). Além disso, segundo Digiácomo (2020), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina que o adolescente tem direito a receber formação profissional assim como deve ter seus direitos à proteção no trabalho garantidos e respeitada a sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Apesar de o PPC anunciar o trabalho com projetos, por ser um curso integrado, não há indícios de que a integração aconteceu, plenamente, na prática,

pois os conteúdos que constam nos planos das disciplinas continuam sendo justapostos, sem articulação entre os diferentes saberes. A esse respeito, Santomé (1998, p.113) afirma que “o ensino de uma ciência integrada serve para que alunos e alunas analisem os problemas, não só da perspectiva de uma única e concreta disciplina, mas também do ponto de vista de outras áreas do conhecimento.” Todavia, os pressupostos da interdisciplinaridade, que poderiam favorecer a integração, são mencionados em um único componente curricular, de acordo com os planos constantes no PPC, o que reforça os indicativos de que mesmo ao se propor um currículo integrado a fragmentação dos saberes continuou a existir em diversos segmentos curriculares.

Em relação à Assistência ao Educando, o PPC destaca que a Instituição possibilita o acesso e a permanência dos estudantes, disponibiliza atendimento de serviço social, psicológico, orientação educacional com acompanhamento individualizado e atividades pedagógicas específicas, bolsas de estudo para alunos carentes, encaminhamento para o mercado de trabalho, dentre outros. Além do setor responsável pela Assistência ao Educando, há outros que prestam apoio a estudantes e buscam estabelecer a articulação e integração destes com a comunidade.

Está prevista no PPC, a participação dos alunos em Atividades Complementares. Dentre essas atividades encontram-se os Programas de Iniciação Científica<sup>97</sup>, eventos científicos e de extensão rural, pois o egresso do curso Técnico em Agropecuária deverá ter atitudes que resultem em ações para o desenvolvimento local e regional, de modo a promover a mudança na qualidade de vida da sociedade em que está inserido. Para isso, as ações de integração e articulação entre ensino, pesquisa e extensão são essenciais.

Em 2012, foi aprovada a Resolução 19/Consup/IFRO, de 02 de março de 2012, que autorizou uma segunda reformulação no PPC. A primeira, foi em decorrência do proposto no Seminário Nacional do Ensino Agrícola, em 2009. A segunda ocorreu em função de que três *campi* do IFRO ofertam o mesmo curso e

---

<sup>97</sup> A partir de 2010, dentre as ações da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPEP) estão os editais para selecionar projetos de pesquisa, nas diferentes áreas de atuação do IFRO. Esses editais previam a participação de alunos dos cursos Técnicos de Nível Médio. Posteriormente, além da PROPEP, o Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (DEPEP) do *Campus* Colorado do Oeste passou a publicar editais para Projetos Integrados de Ensino e Pesquisa, nos quais a participação de alunos de todos os níveis de ensino é obrigatória. O Departamento de Extensão (DEPEX) também dispõe de editais que contemplam a área técnica, bem como temáticas artístico-culturais, esportiva e ambiental.

havia disparidade quanto à carga horária e matriz curricular. A unificação da estrutura curricular, conservadas as peculiaridades regionais – agricultura familiar e agronegócio – evitaria possíveis prejuízos aos alunos em caso de transferências entre *campi*, além de contribuir com o fortalecimento da identidade do IFRO que está “fundada em princípios de formação hegemônicos e com respeito à diversidade e multiplicidade de sujeitos e processos”. (IFRO, 2012, p. 15).

A reformulação foi realizada por profissionais dos três *campi* que ofertam o curso, atentando-se para que o currículo proposto atendesse a lógica de formação, a identidade institucional, a interface entre os *campi*, o princípio da transdisciplinaridade, além da inserção das “novas tecnologias e a concepção das práticas de formação como ações integradas com as teorias trabalhadas nas disciplinas, diferenciando-as da mão de obra de manutenção.” (IFRO, 2012, p. 15).

Assim, a nova estrutura curricular foi elaborada e as disciplinas distribuídas em quatro segmentos, a saber: Base Nacional Comum (1998h), Núcleo Diversificado (299h), Núcleo Profissionalizante (1295h) e Núcleo Complementar (240h), totalizando 3792 horas.

Houve a inserção, por exemplo, das disciplinas de Empreendedorismo, Extensão Rural, Manejo Fitossanitário, entretanto não há disciplinas específicas que contemplem a Agricultura Familiar, Agroecologia, Sustentabilidade, Preservação e Conservação Ambiental ou outras que possam contribuir para a produção de alimentos de qualidade, com baixos impactos ao meio ambiente e que valorizem o homem e seu trabalho, conforme previsto no perfil do egresso. Além disso, o fato de incluir ou suprimir disciplinas do currículo suscita implicações no contexto escolar que reverberam nas práticas e na dinâmica das relações da coletividade, por isso exigem estudos detalhados para que tais mudanças não produzam mais efeitos danosos que benéficos para a formação cidadã dos estudantes.

A integração entre os diversos componentes curriculares ainda não é uma prática efetiva, a considerar os planos de disciplina disponíveis no documento. Em relação a essa compartimentação de saberes, Morin (2010), destaca que quando nos limitamos às disciplinas isoladas, tem-se a impressão de estar diante de um quebra-cabeças cujas peças não se encaixam para que se possa compor uma figura. Logo, se não há o *encaixe das peças*, a articulação de saberes não se realiza.

As Atividades Agropecuárias em Agricultura e em Zootecnia não constam no currículo mínimo do curso, contudo devem ocorrer de acordo com o Plano Interdisciplinar de Prática Complementar que reunirá as disciplinas específicas do curso em uma abordagem que contemple a criação, a produção e o manejo das diferentes áreas do segmento agropecuário. Não possui características de estágio, nem da prática disciplinar regular integrada de cada área. É transversal e suplementar e pode ser realizada continuamente de acordo com as necessidades de cada unidade formativa de produção. (IFRO, 2012).

De acordo com o PPC, a Prática Complementar é “uma estratégia de formação que se vale de uma representação do mundo e do mercado de trabalho dentro do *Campus*, a partir da qual se garante um reforço do aprendizado.” (IFRO, 2012, p. 25). Mesmo não compondo o currículo mínimo, é obrigatória para a formação geral do aluno. São essas práticas que ocorrem continuamente nos diferentes segmentos que compõem a área agropecuária e consolidam a cultura escolar presente na Instituição.

O texto do documento alerta, ainda, para o fato de que grande parte dos alunos são do meio rural, originários de regiões em que a prática da agricultura familiar ou do agronegócio em pequena ou média escala é predominante, além de muitos serem de municípios distantes, por isso o sistema de residência estudantil é importante. Diante disso, os editais e processo seletivo podem dispor “critérios de ingresso que privilegiem esses alunos, a fim de se cumprirem os princípios de inclusão social e de valorização do trabalho dos que vivem no campo, com vistas à prevenção do êxodo e à sustentabilidade das famílias de baixa renda.” (IFRO, 2012, p.30). Em relação às vagas para a residência estudantil, o Departamento de Assistência ao Educando e o serviço de Assistência Social, por meio de edital público, selecionará os candidatos que devem optar pelo regime de residência quando concretizarem a matrícula. É o que consta no documento.

Com a Resolução nº 7, de 13 de fevereiro do 2017, a terceira reformulação do PPC foi aprovada. A partir de demandas dos professores a reformulação foi realizada, de modo a considerar a Missão, a Visão e os Valores da IFRO, com o objetivo de ampliar as possibilidades de participação dos discentes em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Para isso, a matriz curricular foi atualizada e alguns componentes tiveram redução de carga horária, contudo o currículo se manteve de forma a permitir que o aluno adquira as competências descritas no perfil profissional

do curso, sem prejuízo para sua formação. Também houve reordenamento de disciplinas nos diferentes anos do curso, com o intuito de melhor compreensão por parte dos alunos, bem como melhor articulação e integração entre as disciplinas. (IFRO, 2017).

Em relação ao currículo integrado, destaca que a fragmentação do ensino, gradualmente, deve ser complementada, de tal forma que a articulação dos saberes cumpra sua função, de maneira a romper com a hierarquização das diferentes ciências. Atividades inter/transdisciplinares poderão contribuir com as conexões entre os saberes que foram tradicionalmente separados. Embora os planos das disciplinas ainda apresentem a justaposição de conteúdos, de acordo com os editais de seleção de Projetos Integrados de Pesquisa e Ensino, publicados pelos Departamentos de Pesquisa e de Ensino do *Campus*, foram executados diversos Projetos Integrados entre diferentes saberes de forma a promover a efetiva integração curricular.

Uma alteração importante foi a inclusão de atividades por meio da Educação a Distância. De acordo com Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012) até 20% da carga horária mínima do curso Técnico de Nível Médio, excetuando-se o estágio ou atividades equiparadas, poderão ser executadas por meio da Educação a Distância para a integralização de carga horária. Assim, a Instituição adotou essa modalidade e para isso instituiu as orientações normativas para que as atividades sejam realizadas através do Ambiente Virtual de Aprendizagem da plataforma *Moodle*.

A nova matriz curricular do curso seguiu a legislação nacional e as normativas institucionais e está organizada em quatro segmentos: a) Base Nacional Comum (1834h); b) Núcleo Diversificado (300h); c) Núcleo Profissionalizante (1200h) e d) Núcleo Complementar – Estágio Profissional Supervisionado (200h), que totalizam 3534 h, as quais deverão ser cumpridas em três anos de curso, em regime seriado anual e integral. Um total de até 667h poderão ser desenvolvidas por meio da Educação a Distância.

Quanto ao Estágio Profissional Supervisionado, trata-se de uma prática profissional obrigatória, cujo objetivo é a consolidação e articulação dos saberes desenvolvidos no decorrer do curso por meio de atividades formativas teórico e/ou práticas. Obedecerá aos termos da Lei 11.788/2008, poderá ser realizado a partir do segundo ano do curso e deve ser integralizado junto com os demais componentes



curriculares, de forma a possibilitar a certificação do aluno como Técnico em Agropecuária. (IFRO, 2017).

Ainda de acordo com o PPC, a Prática Complementar consistirá na realização de atividade planejada de forma integrada, que contemple conteúdos diversos articulados entre as disciplinas, com o acompanhamento de professores e demais profissionais que atuam no ensino, pesquisa, extensão e produção. É uma atividade transversal que pode ser executada de forma contínua e/ou de acordo com as necessidades de cada UEPE. Esta Prática Complementar comporá um Plano Interdisciplinar, não integra o currículo mínimo do curso, entretanto é obrigatória para a formação do aluno.

A Resolução nº 17/REIT – CEPEX/IFRO, DE 09 DE MAIO DE 2018, aprovou uma nova reformulação no PPC. A quarta reformulação se deu pela necessidade de atualizar a “matriz curricular e carga horária das disciplinas profissionalizantes, bem como melhor definir o que se entende por Práticas Profissionais Supervisionadas do curso Técnico em Agropecuária”.

Inicialmente, foi realizada a parametrização das disciplinas por uma equipe de servidores dos diferentes *campi* que ofertam o curso Técnico em Agropecuária com a assessoria da Pró-Reitoria de Ensino. Em seguida, cada *Campus*, de modo a considerar suas especificidades, procedeu às adequações necessárias. As disciplinas de Produção Vegetal I, Manejo Fitossanitário, Legislação e Políticas Agropecuárias, Construções Rurais, Processamento de Alimentos, Orientação para Prática Profissional e Pesquisa e Mecanização Agrícola tiveram suas cargas horárias e/ou ementas reorganizadas a fim de que a parametrização se concretizasse. Também houve o remanejamento de disciplinas entre os anos do curso, mas essas mudanças todas se deram de acordo com os preceitos do CNCT e sem causar prejuízos para a formação do Técnico em Agropecuária, é o que consta no documento.

O curso está organizado em três núcleos: a) Núcleo Básico de Formação Comum (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) – com 2100h; b) Núcleo Específico do Curso Profissionalizante (disciplinas profissionalizantes) – com 1233h e c) Núcleo Complementar (Prática Profissional Supervisionada) – com 200h, totalizando 3533 horas. A Prática Complementar Agropecuária deixa de existir, pois se compreende que está intrínseca nas disciplinas curriculares.

É inserida a Prática Profissional Supervisionada (PPS) que visa aproximar o aluno da realidade profissional e/ou dos espaços em que são desenvolvidas as atividades agrícolas e pecuárias e demais tarefas relacionadas à área de formação do Técnico em Agropecuária. As atividades da PPS permitem articular os conhecimentos práticos e teóricos de maneira a possibilitar que as ações pedagógicas favoreçam o processo de ensino e aprendizagem necessário, de forma a desenvolver habilidades, hábitos e atitudes proativas a partir da vivência de situações que também ocorrerão no dia a dia do futuro profissional.

O discente deve realizar as atividades da PPS nas UEPEs de Produção Animal e Produção Vegetal, com carga horária proporcional a cada uma das áreas e de acordo com o ano do curso. Por ser um componente curricular, são atividades obrigatórias para integralização do curso e equivalem ao estágio, por isso ao final do terceiro ano o discente deverá integralizar o total de 200 horas. As atividades da PPS, oportunizadas de forma igualitária a todos os alunos, articulam a teoria com a prática profissional e o discente está sob orientação e/ou supervisão dos professores ou técnicos responsáveis pelas UEPEs durante todo o período em que estiver desenvolvendo a atividade.

A elaboração das atividades da PPS é responsabilidade dos professores das disciplinas de Produção Vegetal I, II e III e Produção Animal I, II e III, juntamente com o DIEPE e com a Coordenação do Curso Técnico e apresentadas, em forma de Projeto Institucional, à Diretoria de Ensino, anualmente. Os discentes deverão, ao final de cada bimestre, semestre ou ano, conforme acordado com os professores, entregar um relatório acerca das atividades que foram desenvolvidas para que os professores procedam à avaliação dos alunos e elaborem um relatório final que contemple todas as atividades realizadas, bem como todos os alunos envolvidos. Esse relatório deverá ser entregue à Coordenação do Curso que dará os encaminhamentos necessários. O Estágio Profissional, nos moldes descritos no PPC anterior à esta reformulação, deixa de ser uma atividade obrigatória, entretanto o aluno poderá realizá-lo se assim o desejar. As demais atividades seguem o disposto na Resolução nº 07/2017.

Ao longo dos anos, a Instituição e o curso Técnico em Agropecuária passaram por transformações e se ajustaram às mudanças e às necessidades do mundo do trabalho. As atribuições profissionais do Técnico em Agropecuária ampliaram-se de modo a exigir uma formação que conjugasse os pressupostos do

Ensino, da Pesquisa e da Extensão, agregados aos valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ambientais que o levassem a contribuir para com a melhoria da sociedade da qual é parte.

Cada uma das mudanças curriculares desencadeou um tensionamento entre as novas propostas e as práticas que já estavam consolidadas. Os diferentes componentes curriculares deixaram marcas na formação dos Técnicos em Agropecuária e contribuíram para a consolidação da cultura escolar que se constituiu com e a partir das mudanças ocorridas.

Esse processo todo por que passou a Instituição e o curso Técnico em Agropecuária, também provocou mudanças nos regulamentos e normas que regiam a vida dos alunos nos espaços e nos tempos da escola. É sobre esses documentos encontrados na *caixa preta* da escola que trata a seção a seguir.

### 5.3 É PRECISO ANDAR NA LINHA.

*“Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” (ECA, 1990).*

A vida em sociedade é regida por uma série de normas que são instituídas com o fim de melhor organizar o ir e vir dos indivíduos que convivem nos diferentes espaços sociais. A escola é um desses espaços e como tal tem suas próprias regras, com direitos e deveres para todos, entretanto essas regras não devem ser contrárias ao que prevê o ECA, por exemplo, que no artigo da epígrafe destaca o direito à educação a crianças e adolescentes, bem como o cuidado para com o aperfeiçoamento pessoal, cidadão e profissional.

Nesse sentido, algumas das normas que orientam a rotina daqueles que frequentam o IFRO *Campus* Colorado do Oeste constam no Regimento Interno, no Código de Ética Discente, no Regulamento Geral do Regime de Residência Estudantil, ... e regem a liberdade dos que convivem em seus espaços. Segui-las é um dever, questioná-las é um direito, infringi-las é assumir os efeitos das ações praticadas.

Um desses documentos é o Código de Ética, que ao longo dos anos passou por reformulações, a fim de seguir as diretrizes da legislação vigente e das mudanças sociais. O Código de Ética aprovado em 28 de fevereiro de 1998 é a versão mais longeva que se encontra arquivada na Instituição. É um documento que ao longo dos seus 31 artigos estabelece as Normas Disciplinares do Corpo Docente. Em seu artigo 1º explicita que tem por objetivo

- I – subsidiar o corpo docente para a observação **da ordem, da disciplina, do respeito e da hierarquia**, para o bom desenvolvimento das atividades educativas da Escola;
- II – realimentar o processo constante de orientação ao educando, esclarecendo-lhe os seus direitos e deveres para o cumprimento efetivo das normas que regem a instituição, baseados em princípios que preservam o respeito ao próximo e aos bens móveis e imóveis da Escola, desenvolvendo um processo de co-gestão, onde o aluno **não faz o que quer, mas quer o que faz**. (EAFCO, 1998, p.18, grifo nosso).

Assim, em seu primeiro artigo o Código de Ética não deixa dúvidas de que “o aluno não faz o que quer, mas quer o que faz”, logo está ciente de que a ordem, a disciplina e a hierarquia se fazem presentes na rotina da escola e na conduta de todos aqueles que participam de uma coletividade, com valores e princípios que foram sendo constituídos no decorrer da formação de cada um.

Na sequência são apresentados os direitos e deveres dos alunos. Para cada direito há um dever, entretanto os deveres parecem ser mais amplos. Por exemplo, tem direito a “usufruir dos benefícios que a Escola proporciona”, todavia tem o dever de “acatar as normas gerais da Escola e as específicas das unidades (Alojamento, Refeitório, Ginásio Esportivo, UEPs, etc.) e observar a hierarquia administrativa da Instituição Escolar”. São as relações de poder que se manifestam na organização escolar.

Destaca-se que a maior parte dos artigos se destina a apresentar as faltas disciplinares, que são todas as condutas contrárias ao Código de Ética, Instruções ou Portarias emitidas pela Direção Geral ou por quem for hierarquicamente responsável pelo setor. O documento aponta que ao serem aplicadas medidas punitivas devem ser observados os princípios constitucionais e as normas do ECA. Para efeito de execução das Medidas Socioeducativas, as faltas classificam-se de acordo com a gravidade em leves, médias e graves, além das faltas sujeitas à indenização.

No Art. 9º do Código de Ética, estão relacionadas dez situações que caracterizam as faltas leves, como por exemplo, “III – descuidar-se da higiene pessoal em qualquer área da escola”. O Art. 10 apresenta nove fatos que serão considerados faltas médias, tais como “II – abandonar, depreciar propositadamente, extrair e/ou perder material esportivo, ferramentas, utensílios agrícolas, domésticos ou qualquer objeto pertencente à escola, cuja guarda lhe foi concedida”. No Art. 11, estão elencados nove casos que resultariam em faltas graves, por exemplo, “V – cometer atentado à moral e ao pudor”. Já o Art. 12 traz as faltas sujeitas à indenização, como “II – consumir sem autorização, desviar ou apoderar-se de: produtos hortifrutigranjeiros, produtos da agroindústria, produtos do refeitório, [...] exceto árvores frutíferas destinadas a consumo livre.” (EAFCO, 1998, p. 20-22).

Não há referência sobre quais são as árvores frutíferas cujo consumo é livre, todavia, a considerar por algumas portarias da época que instruem como devem ser colhidas e consumidas de modo moderado, entende-se que se referem às mangueiras e outras espécies que não estão nos espaços específicos das UEPs.

Situações como as descritas retratam que havia rigor disciplinar na escola e o descumprimento das normas levaria à aplicação de medidas socioeducativas que visavam a prevenir, a proibir atos de indisciplina no âmbito escolar. Por isso, essas medidas apresentavam “caráter educativo, integrativo e socializante”, jamais com intenção vexatória ou vingativa, sem esquecer de que “os adolescentes, como nos ensina o ECA, são sujeitos de direitos”. Diante disso, as *punições* resultantes da aplicação do Código de Ética pretendiam “aparar arestas, corrigir rumos e integrar o aluno à comunidade Escolar”. (EAFCO, 1998, p. 22).

O documento traz ainda quais as medidas socioeducativas seriam aplicadas aos alunos, a julgar pela gravidade das faltas disciplinares cometidas. Essas medidas vão desde advertência oral com registro na ficha individual do aluno até perda da matrícula, regime de internato ou semi-internato e transferência.

As medidas socioeducativas que resultassem em suspensão das atividades escolares poderiam ser convertidas em prestação de serviço à comunidade escolar, sendo que cada aluno somente poderia utilizar-se deste recurso por duas vezes. Quando da prestação de serviços, não poderia ser atividade vexatória, tampouco tarefa que estivesse além das condições físicas do aluno. Também não poderia ser cumprida em horário de aula. O Conselho de Professores e o Conselho Disciplinar

tinham o poder de reduzir as sanções previstas no Código de Ética quando o aluno tivesse *bons antecedentes e fosse primário*.

O Departamento de Atendimento ao Educando, o Conselho Disciplinar e o Conselho de Professores com o auxílio da Coordenadoria de Orientação ao Educando eram os responsáveis por *apurar os fatos e aplicar as medidas socioeducativas*. O Departamento de Atendimento ao Educando comunicava o aluno da decisão e a medida socioeducativa aplicada era publicada, por meio de Portaria.

A terminologia usada em relação a algumas das *punições* aproxima-se daquela empregada aos réus, quando em julgamento, ou seja, uma linguagem com características da linguagem jurídica. As faltas disciplinares tendem a ser vistas tão somente como um problema, uma situação que rompe com a ordem, logo deve ser reprimida, punida, excluída e silenciada. Não é considerada como sendo uma possibilidade para que se tenha outro olhar para o cotidiano escolar, para as práticas e as relações que coexistem no ambiente da escola.

De acordo com Certeau (2014), as práticas cotidianas se distinguem entre estratégias e táticas, assim, de um lado estão as estratégias determinadas pelo Código de Ética e de outro estão as táticas, das quais os alunos, com as artimanhas que lhes são próprias, utilizam-se para desvencilhar-se daquilo que lhe é determinado.

No ano de 1999, o Código de Ética passou por algumas reformulações. O nome do documento foi alterado para Código Disciplinar e teve o acréscimo de mais dois deveres atribuídos ao discente. Também foram incluídas duas atribuições ao líder de turma. (EAFCO, 1999, p.02).

A expressão *medida socioeducativa* foi substituída por *medida disciplinar*. Houve acréscimo de mais duas situações passíveis de serem consideradas faltas médias.

Em relação às faltas sujeitas à indenização, uma vez averiguado o prejuízo, além das medidas disciplinares, os reparos devem ser feitos. Após o estudante e o responsável legal (quando o aluno for menor de idade) serem comunicados, o aluno terá 24 (vinte e quatro) horas para apresentar, por escrito, documento que contenha o orçamento e a forma como reparará o dano, em um prazo de no máximo oito dias. Passado esse prazo, se o dano não for reparado, os pais e/ou responsáveis serão responsabilizados. Se ainda assim o dano não for reparado e não forem apresentadas justificativas sobre o porquê de não ter sido cumprido o determinado,

o Conselho de Professores poderá aplicar “medida extrema de transferência”, desde que respeitada a legislação e as normas escolares vigentes. (EAFCO, 1999, p. 06).

Não foram encontrados registros de que a escola, por ter entre seus objetivos, educar para a vida em sociedade, tenha oportunizado formas para que o aluno percebesse o quão importante é reparar um dano causado, a partir da utilização de abordagens que resultem em dados construtivos mais valiosos que a *punição* ou a simples reposição do bem.

O Código Disciplinar destaca que os alunos estudantes têm o direito de recorrer das decisões tomadas pelo Conselho Disciplinar. Os alunos menores de idade deverão estar acompanhados por seu representante legal ou na falta deste a pessoa que estiver respondendo pelo setor de orientação educacional da escola será a encarregada de *defendê-los*.

Não há evidências de que diante das faltas cometidas pelos discentes tenha ocorrido algum tipo de questionamento e/ou estudo por parte da escola a fim de verificar qual (is) motivo(s) levava(m) os alunos a apresentarem tal comportamento. Em relação a fatos e situações que se assemelham a essas, Sacristán (2003, p. 162), afirma que as instituições escolares consideram que “lo importante es el resultado final, en función del cual se juzgará la bondad y utilidad de lo que se haga, aunque sea a costa de imponérselo a los menores, quienes no tienen otra opción que aceptarlo.” Além disso, há que se considerar que o art. 206 da Constituição Federal destaca que o ensino deverá ser ministrado seguindo princípios, tais como “**acesso e permanência** na escola”. (grifo nosso).

Em 2005, novas reformulações e o Código de Ética Discente passa a ser o documento que rege as normas disciplinares dos estudantes. Além do nome, há a substituição do Conselho de Professores pela Comissão de Ética Discente, porém o documento não registra quem serão os membros da referida Comissão. Não foram localizadas outras versões do documento posteriores a essa de 2005, o que indica, possivelmente, que até o ano de 2013, o IFRO *Campus* Colorado do Oeste seguiu a versão utilizada quando ainda era EAFCO.

Em 14 de agosto de 2014, a Resolução nº 025/CONSUP/IFRO aprovou o Código Disciplinar Discente, que trata sobre a organização discente nas atividades acadêmicas, das faltas e sanções disciplinares e dos direitos e deveres do discente do IFRO. Aplica-se a todos os estudantes matriculados nos diversos níveis e

modalidades de ensino, todavia analiso aqui somente os artigos que se aplicam aos alunos do curso Técnico em Agropecuária.

São estabelecidas normas para o cumprimento de horário em relação ao início das aulas, com tolerância de 15 min. Se for aluno menor de idade, o professor deverá comunicar o atraso ao Serviço de Orientação Educacional. Os alunos que vivem na residência estudantil somente poderão ingressar na sala, em caso de atraso, mediante apresentação de encaminhamento do setor de Assistência ao Educando.

Em relação ao uniforme, haverá três tipos, de acordo com o curso e com a atividade acadêmica a ser realizada. O uniforme escolar é constituído por camiseta, calça ou saia, sapato fechado ou tênis; o uniforme de Educação Física composto por camiseta, bermuda e tênis; o uniforme de laboratório, oficina e atividade de campo. A camiseta será padronizada pela Reitoria. Os demais serão definidos pelos *campi*, avaliando as especificidades de cada um. O uso do boné ou outro acessório só será permitido mediante laudo médico ou autorização do setor de Assistência ao Educando. O uniforme não poderá ser customizado e é de uso obrigatório pelos alunos do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em atividades internas e externas, caso estejam representando o IFRO. Assistentes de Alunos e Professores serão os responsáveis por fiscalizar o uso. (IFRO, 2014).

A respeito dos uniformes escolares, estudos realizados por Dussel (2007) destacam que podem ser considerados como sendo tecnologias do corpo, utilizadas para modelar os indivíduos nas relações consigo mesmo e com os outros. O acréscimo de determinados *códigos* ao corpo serve para atribuir-lhes uma ordem e, de acordo com Certeau (2014, p. 218), “as roupas podem passar por instrumentos, graças aos quais uma lei social se assegura dos corpos e de seus membros, regula-os e os exerce por mudanças de moda como em manobras militares.”



Figura 34 – Uniformes



Fonte: Arquivo do IFRO *Campus* Colorado do Oeste, (2020).

As imagens que compõem a Figura 34, em sentido horário, apresentam os uniformes utilizados pelos alunos do *Campus* Colorado do Oeste, nas distintas atividades. Na primeira, os alunos estão usando a camiseta padrão determinada pela Reitoria. O tecido da camiseta não era de boa qualidade, apresentava certa transparência e isso constrangia muitas meninas, principalmente. Esse modelo de uniforme o  *pessoal chamava de abadá*<sup>98</sup>, disse-me Anderson, quando o entrevistei. Na sequência, o uniforme de Educação Física, com modelagem confortável que permite ao aluno a livre execução de movimentos; os alunos estão descalços porque a atividade está sendo realizada sobre o tatame. Na imagem seguinte, os estudantes usam o uniforme indicado para as atividades em laboratório e na última, o macacão confeccionado em tecido mais resistente é um dos uniformes usados nas atividades de campo e que era bastante utilizado na época em que era EAFCO, atualmente alguns alunos ainda usam porque ganharam de ex-aluno ou de irmãos que estudaram há alguns anos na Instituição.

<sup>98</sup> O termo *abadá* era utilizado pelos alunos por estabelecerem relação com as roupas usadas nos blocos de carnaval que geralmente são bem coloridas e de um tecido mais fino e sintético.

Nas instituições escolares, de acordo com Escolano Benito (2010), há *objetos-huella* que exibem significados além daqueles visíveis, por isso não podem ser vistos como neutros, mas como produções culturais que têm muito a expressar. Assim, os uniformes são artefatos que compõem a cultura escolar e podem ter sido adotados como forma de controle ou como critério de destaque já que transmitem significados e indicam hierarquias.

O documento menciona que os diferentes espaços, como biblioteca, laboratórios, salas de estudos, residência estudantil, refeitório, dentre outros, terão regras próprias a considerar suas peculiaridades e serão divulgadas em cada *Campus*. Também há um capítulo que trata dos atos e atitudes no ambiente escolar, seguido dos direitos e deveres dos estudantes que, no texto, são preservados.

O Código Disciplinar Discente apresenta as faltas disciplinares e as sanções disciplinares, que são especificadas e descritas. O documento diz que haverá uma Comissão de Ética Disciplinar Discente, em cada *Campus*, constituída pelo Diretor de Ensino, um representante do Departamento de Assistência ao Educando, um representante do Departamento de Ensino, dois representantes do corpo docente – indicados por seus pares e um representante do corpo discente, maior de 18 anos, também, indicado por seus pares. Essa Comissão será responsável por formar, julgar e manter sob sua guarda os autos do processo administrativo disciplinar do aluno, bem como analisar e classificar a falta disciplinar e emitir parecer, de acordo com o disposto no Código.

Em 2017, por meio da Resolução nº 01, foi aprovado o Regulamento Disciplinar Discente que substituiu o Código Disciplinar Discente em vigor desde 14 de agosto de 2014. Como Regulamento Disciplinar Discente objetiva normatizar os direitos, deveres e demais procedimentos referentes ao corpo discente, na atuação das atividades educativas, formativas e de representação, desde que siga os preceitos da legislação vigente e dos princípios e valores defendidos pela Instituição.

Não houve alteração, no texto, em relação ao rol de direitos e deveres dos alunos. As faltas disciplinares foram reformuladas, entretanto seguem a classificação – leves, médias e graves – e as medidas educativas disciplinares, ainda de acordo com o documento, passam a constituir recursos que contribuem para a melhoria do ensino, da formação do aluno, do respeito mútuo entre todos os autores/atores que formam a comunidade escolar. O documento ainda destaca que tais medidas

educativas disciplinares serão orientadas para o desenvolvimento da autodisciplina e responsabilidade para com as ações próprias do cidadão que é parte da sociedade.

O documento aponta para a importância de se construir uma cultura disciplinar democrática, menos punitiva e mais educativa, que propicie a reflexão sobre as ações cometidas, sendo de responsabilidade de todos os que formam a comunidade do IFRO. Contudo, medidas educativas disciplinares ainda serão aplicadas, de acordo com a gravidade dos atos. Inclusive alunos residentes poderão perder o benefício da Residência Estudantil se esta for a deliberação da Comissão Disciplinar Discente.

Embora o Regulamento Disciplinar Discente ainda apresente uma relação de ações que não devem ser realizadas pelos discentes, pois se as fizerem terão que se responsabilizar e assumir as consequências decorrentes de seus atos, a forma como foi elaborado e a linguagem utilizada o deixa com um aspecto menos punitivo e mais com a ideia de que é um documento para auxiliar o discente em relação aos seus direitos e a sua participação nas atividades propostas pelo IFRO. Nesse sentido, de acordo com Boto (2010), é nesse exercício de relacionar-se com o outro, no convívio entre os iguais, em que há entendimentos, mas também desavenças, que ocorre um contínuo aprendizado de como se formam as sociabilidades humanas.

Havia e ainda há regras para uso do refeitório, todavia foram sendo adaptadas de acordo com as mudanças que ocorreram e também em função do número de pessoas que fazem suas refeições na Instituição. Os horários das refeições também foram alterados, contudo se mantêm o horário do café da manhã – das 6h às 6h 30min – do jantar – das 18h às 18h 30min; e da ceia – das 21h às 21h 30min; esta última passou a ser ofertada nos últimos anos e trata-se de uma refeição mais leve, a considerar o horário em que é servida e o horário que os estudantes deve se recolher aos seus quartos.

Antes de ser institucionalizada a oferta da ceia, os alunos internos recebiam, semanalmente, um pacote de biscoito tipo *água e sal* e/ou um pacote de biscoito tipo *maisena*. Esses biscoitos passaram a ser chamados pelos alunos de *fome zero*, conforme alguns relataram nas entrevistas, porém não sabiam o porquê do nome, alguns acreditam que surgiu em função de um programa do governo federal que tinha o mesmo nome. Ainda segundo os entrevistados, havia desperdício por parte dos alunos, então a escola passou a oferecer a ceia e não mais os biscoitos. O café

da manhã e a ceia são refeições restritas aos alunos internos. No jantar, além dos alunos internos, há alguns alunos do ensino superior e servidores que realizam a refeição na Instituição.

O almoço era servido das 11h às 12h, mas nos últimos anos, com o aumento dos alunos dos cursos superiores, foi ampliado até as 13h; todos os alunos matriculados em cursos integrais recebem a refeição do almoço sem custos; os servidores, visitantes e alunos de outros cursos que almoçam na instituição pagam pela refeição.

Os estudantes aguardam na fila para ingressarem no refeitório. Há servidores responsáveis pelo controle da entrada dos alunos, a considerar o espaço disponível no ambiente. Não é permitida a entrada de pessoas que estejam vestindo camiseta ou blusa sem manga. Também não pode usar boné ou chapéu. Caso algum aluno esqueça de tirar o boné ou chapéu certamente será uma única vez, porque todos começam a gritar e a bater palmas de modo a anunciar que alguém descumpriu uma regra do refeitório. Raramente isso acontece, porém às vezes que presenciei, apesar do intenso ruído provocado, não é uma situação que causa constrangimento à pessoa envolvida, talvez, um pequeno susto por ter vivenciado alguns segundos de *fama*. Além de ser uma regra que consta no regulamento de acesso ao refeitório, também faz parte da cultura escolar instituída pelos próprios alunos em não usar boné e/ou chapéu durante o tempo em que permanecem no refeitório para realizarem suas refeições. Muitos estudantes também realizam suas orações e/ou agradecimentos pelo alimento que recebem. São aspectos que fazem parte dos hábitos e costumes que trazem de suas famílias e no *aprender a viver com o outro* precisam e devem ser respeitados como um fundamento dos elos de sociabilidade que se estabelecem na cotidianidade escolar.

Na EAFCO/IFRO *Campus Colorado* do Oeste há, e sempre houve, horários definidos para todas as ações que necessitam ser realizadas, sejam elas gerais ou específicas para alunos semi-internos ou internos, a saber: para entrar e sair da escola; para entrar e sair do alojamento; para realizar as refeições – café, almoço, jantar e ceia; para apagar e acender as luzes dos quartos; para dormir; acordar; entrar em sala de aula; sair da sala de aula; para usar a biblioteca, a sala de estudo, o laboratório de informática; para usar o ginásio, as quadras externas, a academia; para assistir à televisão; para ouvir música em alto volume; para fazer silêncio, para ter tempo livre...

Essa organização rítmica da escola é determinada pela rotina diária, pela duração das atividades em suas continuidades e interrupções, em diferentes contextos, de forma a estabelecer a cadência das relações de socialidade, das práticas cotidianas e da cultura escolar.

No decorrer dos anos, também passaram por modificações as normas que regem a residência estudantil. A Portaria nº 85, de 17 de março de 1998, foi o documento mais longínquo localizado na escola que trata sobre a temática. Na época, o documento denominava-se *Normas para Funcionamento do Sistema de Internato*, com regras bastante rígidas e a primeira delas determina os horários que os alunos internos devem retornar à escola, caso tenham autorização para sair (Figura 35). Aos finais de semana (sexta-feira e sábado), os alunos menores de idade deverão retornar até as 22h, enquanto os maiores de idade poderão retornar até a 01 hora. Já de domingo à quinta-feira o horário máximo para retorno é 22 horas. Em caso de não cumprimento das normas o aluno poderá perder a matrícula em regime de internato.

Figura 35 – Autorização para saída<sup>99</sup>

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA**  
**ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DO COLORADO DO OESTE - RO**  
**DEPARTAMENTO DE ATENDIMENTO AO EDUCANDO - DAE**

**AUTORIZAÇÃO PARA SAÍDA**

Eu, \_\_\_\_\_ responsável direto pelo aluno \_\_\_\_\_ matriculado na \_\_\_\_\_ série do curso de Técnico em Agropecuária, autorizo o mesmo a ausentar-se da Escola nas condições abaixo descritas, eximindo a Escola de quaisquer responsabilidades quanto a possíveis acidentes ou incidentes que por ventura possam ocorrer durante a sua ausência da Escola.

Somente para ir para casa.                       Quando o mesmo desejar.  
 Somente até as 22:00 horas.                       Somente até as 24:00 horas.  
 Somente em períodos que não houver aulas.  
 Somente representando a escola e acompanhado de servidor.  
 Somente com minha autorização ou de meu representante descrito abaixo.

Além das acima anotadas, mais as seguintes observações: \_\_\_\_\_

Representante: Assinatura \_\_\_\_\_  
Nome \_\_\_\_\_  
R. G. nº \_\_\_\_\_

Ao retornar dos finais de semana o aluno deverá trazer um documento (bilhete) com assinatura do pai ou representante, comprovando que a família esteve com o mesmo ou que sabia de seu paradeiro na ausência da escola.

Colorado do Oeste - RO, 15 de Junho de 1997

\_\_\_\_\_  
**PAI DO RESPONSÁVEL**  
R. G. Nº \_\_\_\_\_

A PRESENTE AUTORIZAÇÃO PODERÁ SER ALTERADA SEMPRE QUE OS RESPONSÁVEIS DESEJAREM.

"Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais" *Estatuto da Criança e do adolescente*

TELEFONE PARA CONTATO EM HORÁRIO COMERCIAL (069) 321-2386 ramal 28 ou 46

Supervisor de Notas e Registro Civil  
TELEFAX (069) 345-24 90 COLORADO DO OESTE - RO  
Responsável e Firmado \_\_\_\_\_

Em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 1997  
Custas e Encargos: R\$ 17,36  
Colorado do Oeste - RO, 17 JUN 1997  
Assinatura \_\_\_\_\_  
Escr. Aut. Claudio Alexandre Siqueira

Fonte: CRA, (2021).

<sup>99</sup> Os nomes foram por mim omitidos, a fim de preservar a identidade do aluno e do responsável.

A autorização de saída (Figura 35) deve ser assinada pelo pai ou responsável e registrada em cartório. Trata-se de um documento padrão fornecido pela escola contendo possíveis situações para ausentar-se, de modo que a Instituição se isenta de responsabilidade no período em que o aluno estiver ausente. Na parte inferior da autorização está transcrito o artigo 5º do ECA. A reprodução do referido artigo, reforça que todos têm o dever de zelar pelos direitos dos adolescentes, logo enfatiza que os pais devem estar cientes da responsabilidade que assumem ao autorizarem o filho a ausentar-se da escola em determinados horários.

Em relação a esse assunto, Gabriela relatou como foi seu primeiro ano na escola.

*“[...] eu lembro, meu primeiro ano quando você entrava tinha um, seu pai assinava um papel lá se você podia sair, se você não podia, **meu pai deixou eu sair até cinco horas da tarde (gargalhadas)**. Finais de semana até as cinco horas da tarde, e aí, às vezes, tinha feriado eu tinha que ficar lá, e teve uma vez que **teve um feriado longo, eu acho que uns três, quatro dias, e meu pai não me deixou ir pra casa de uma amiga minha, aí a sorte que teve uma que ficou, ficou lá comigo. Aí eu ficava lá, aí eu saía pra igreja, acho que foi o ano que eu mais rezei (risos)**. (Gabriela Santana de Souza, entrevista em 22/12/2019).*

O documento também destaca que há horários específicos para assistir à televisão, exceção feita para quando houver jogos da Seleção Brasileira de Futebol, desde que não seja em horário de aula e alguns programas *recomendados* pela escola, relacionados no documento (área de agropecuária, meio ambiente e noticiários), cujo horário já foi previamente reservado e os alunos deveriam assisti-los. Outros programas poderiam ser assistidos e a escolha era feita pela vontade da maioria.

Nos primeiros anos da escola, a televisão ficava em um espaço aberto, no pátio, em frente à cantina. Os alunos relataram durante a entrevista que, às vezes, ventava e era frio, então levavam cobertores e ficavam assistindo até o vigilante chegar para desligar a televisão, às 22 horas. Negociavam para ficar até o final do programa a que estavam assistindo, mas nem sempre tinham êxito. Alguns anos depois, não encontrei registros que indicassem o ano exato, foi construída uma sala de TV com poltronas mais confortáveis, ar-condicionado e uma televisão maior. Houve uma época em que tiveram acesso à TV por assinatura. Com a ampliação da

conexão de internet na escola e com os *smartphones e computadores portáteis* sendo mais populares entre os alunos, a sala de TV passou a ser menos frequentada.

Diante disso, constata-se que até mesmo os momentos de *tempo livre* eram determinados e monitorados pela escola. O controle em relação a todas as atividades, espaços e alunos precisava ser mantido, pelo menos era essa a intenção da escola. De acordo com Escolano Benito (1992), o tempo escolar é um fato cultural, que revela características, concepções e modos de educação que expressam um discurso pedagógico, não neutro, tem a ver com a realidade social e com os sistemas de organização da vida cotidiana. O tempo escolar reflete os métodos e as formas de gestão da escola – de controle e de disciplina.

O documento também relata que os alunos internos são responsáveis por zelar pela limpeza e organização dos quartos e dos alojamentos como um todo, bem como os armários individuais, o material de uso pessoal e coletivo. Ao término do ano, o quarto deve ser entregue *em perfeitas condições*, pois em caso contrário não será permitido que os alunos renovem a matrícula para o regime de internato. Para isso, cada quarto possui um líder que organiza e acompanha o cumprimento da escala de limpeza, comunica aos setores responsáveis caso necessite ser feito algum reparo, mas também caso existam problemas de relacionamento entre os moradores do quarto. Como líder, deve atuar para que haja harmonia entre os membros do quarto, é o que diz o documento.

A respeito dessa convivência, Dayrell (2007) aponta que a construção da sociabilidade entre os jovens parece responder às necessidades de comunicação, solidariedade, autonomia, trocas afetivas, entretanto há expressões de conflitos, discussões, brigas que costumam ocorrer. Logo, é preciso *aparar as arestas* para aprender a viver com o outro.

Em dezembro de 2005<sup>100</sup>, houve reformulação nas *Normas de Residência Masculina e Feminina* e o documento foi assim organizado:

**a) Art. 1º Das obrigações do discente residente** – são elencadas vinte e nove obrigações e ao final de cada uma delas, se não cumpridas, consta (entre parênteses) o tipo de falta cometida – leve, média ou grave;

---

<sup>100</sup> O documento é do ano de 2005, todavia a residência feminina passou a funcionar, efetivamente, no ano de 2008. Pode ser que o documento tenha sido elaborado em 2005 somente para a residência masculina e quando da implementação da residência feminina foram feitos ajustes e mantida a data.

**b) Art. 2º Dos horários** – são catorze regras a serem cumpridas e da mesma forma com a tipificação da infração ao término de cada uma delas. A partir das 22h o aluno deverá estar no alojamento e precisará manter silêncio. A televisão, aos finais de semana, necessitará ser desligada, no máximo, à meia-noite. Os alunos que têm autorização para sair, aos finais de semana, deverão retornar até a meia-noite e nos demais dias da semana, até as 22h; para isso devem assinar o livro de controle, que se encontra sob a responsabilidade do guarda, na guarita, quando sair e quando retornar;

**c) Dos alojamentos** – dentre as catorze obrigações, também todas com as penalidades registradas entre parênteses, destaca-se que se o discente de 1º e 2º anos não entregar o quarto em perfeitas condições, não renovará o regime de matrícula para a residência e o aluno de 3º ano não receberá o diploma enquanto não regularizar a situação. Perderá automaticamente o regime de residência o aluno residente que for reprovado;

**d) São atribuições do líder do quarto** – o líder é escolhido entre os moradores do quarto. É quem estabelece comunicação entre os moradores do quarto e o DEPAE e caso não cumpra suas obrigações de líder do quarto, também tem as penalidades dispostas a cada uma das cinco regras a ele atribuídas.

Assim, diante de todas essas regras e/ou limitações que são apresentadas aos alunos, estes estabelecem vínculos entre si e, como uma forma de se opor a tais regras, utilizam-se de táticas que lhes permitem agir de maneira sagaz e sigilosa a fim de romper com a normatização imposta pela escola para viver na residência estudantil.

Não localizei registros que acerca do desligamento do internato em decorrência de reprovação, tampouco de como a escola agia diante de situações como essa que poderiam levar o aluno a abandonar a escola em decorrência de a família não ter condições financeiras de mantê-lo fora da residência estudantil e, ainda, de o aluno ser menor de idade. A reprovação, ao que parece, não era questionada pela escola como sendo reflexo das práticas pedagógicas e/ou de gestão que eram aplicadas.

Dessa forma, o *fracasso escolar* era responsabilidade do aluno que ainda deveria ser *punido* com a perda do regime de matrícula na residência o que levava ao abandono da escola e, em consequência, do curso técnico. A questão social da escola de acolher esses alunos e analisar os fatores que poderiam estar



relacionados às reprovações, parece que não eram merecedores questionamentos e/ou de preocupação por parte do segmento pedagógico da Instituição; pelo menos não encontrei documentos que apontassem para tais fatos.

A Resolução nº 3/2013 CONSES/IFRO aprovou o Regulamento do Regime de Residência do IFRO que, a partir do ano de 2013, deve seguir os princípios estabelecidos pelo PNAES. A residência estudantil destina-se aos alunos matriculados em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em turno integral e em vulnerabilidade socioeconômica. O número de vagas e seleção dos estudantes será feita por meio de edital específico para cada *campus*, atendendo os critérios de: idade do estudante; distância da residência em relação ao *campus*; renda familiar; outros critérios que o *campus* definir; é o que diz o texto da referida Resolução.

Ainda, de acordo com o documento, a residência estudantil oferecerá: alojamento; alimentação; lavanderia; encaminhamento médico e ambulatorial; serviço de atendimento e orientação ao educando; serviço de biblioteca; acesso à laboratório de informática; atividades artísticas, esportivas, culturais e recreativas. O responsável legal deverá assinar um Termo de Compromisso e Responsabilidade, em que se compromete com o bom uso e conservação do Patrimônio da União durante o período em que o aluno permanecer na Instituição. As demais obrigações e penalidades referentes aos estudantes são mantidas conforme o regulamento anterior.

Em 2017, entrou em vigor o Regulamento Geral do Regime de Residência Estudantil do IFRO e os princípios estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional é que devem reger o Regime de Residência Estudantil.

De acordo com o documento, a seleção para os alunos residentes está sob a responsabilidade do Departamento de Assistência ao Educando, que o fará por meio de edital público e obedecerá aos critérios: vulnerabilidade socioeconômica; menoridade (somente alunos menores de 18 anos de idade); matrícula em Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e outros que o *Campus* venha a definir.

A residência estudantil oferecerá: alojamento; alimentação com mínimo de três refeições diárias – no *Campus* Colorado do Oeste, os alunos recebem também a ceia; espaço de lavanderia; sala de estudo; sala de TV; encaminhamento médico de urgência e emergência. Todos os anos o aluno deverá solicitar, por meio de documento fornecido pelo DEPAE, a permanência na residência.

Será desligado da residência o aluno que não estiver mais em vulnerabilidade socioeconômica, atingir a maioria<sup>101</sup> ou por ter infringido as regras do Regime de Residência Estudantil e/ou do Regulamento Disciplinar Discente. Em relação aos horários, direitos, deveres, proibições e sanções seguem aquelas determinadas pelo Regulamento Disciplinar Discente.

Quanto ao edital de seleção para a Residência Estudantil, deve ser publicado no site institucional e nas redes sociais oficiais da Instituição. Além dos critérios já determinados, o *Campus* Colorado do Oeste, também considera o local de residência do estudante e a realização de estudos anteriores integralmente em escola pública.

Anexo ao edital está uma relação de itens que compõem o enxoval para o aluno residente, que está composto por material escolar; material de higiene pessoal; material de limpeza (roupa e ambiente); colchão, lençóis, cobertores, travesseiro, toalhas de banho; roupas pessoais; *kit* de uniforme para as aulas teóricas e práticas (laboratórios, UEPEs). O documento destaca que para as atividades práticas é obrigatório o uso de calça e calçado fechado. Alerta que o uso de bermudas e saias é permitido desde que sejam na altura do joelho.

Em relação ao uso do uniforme, é significativo destacar as considerações de Simmel (1934) acerca da moda, que a considera sustentada por dois segmentos, por um lado representa uma criação social e por outro, uma maneira de representar a divisão de classes sociais. Assim, diz que a moda é

[...] imitación de un modelo dado y satisface así la necesidad de apoyarse en la sociedad; conduce al individuo por la vía que todos llevan, y crea un módulo general que reduce la conducta de cada uno a mero ejemplo de una regla. [...] las modas son modas clase, ya que las modas de la clase social superior se diferencian de las de la inferior y son abandonadas en el momento en que ésta comienza a apropiarse de aquéllas. (SIMMEL, 1934, p. 144).

Nesse sentido, pode-se dizer que o uniforme diferencia a classe dos alunos que estão submetidos às normas da escola, as quais foram elaboradas pela classe daqueles que se encontram na posição de *comando*, que muitas vezes não conhecem a realidade dos diferentes *campi* e tendem a homogeneizar a diversidade.

A fim de acompanhar e dar o suporte necessário para o funcionamento de

---

<sup>101</sup> Caso o residente complete 18 anos após ter ingressado, tem a permissão para ficar até o final daquele ano letivo na residência estudantil.

toda essa estrutura da residência estudantil, há uma equipe de servidores vinculados ao DEPAE e que é formada por dois assistentes sociais, uma psicóloga, duas orientadoras educacionais, uma nutricionista, uma enfermeira, um técnico em enfermagem, um assistente administrativo e cinco assistentes de alunos, sendo que um deles responde pela chefia do departamento. Salienta-se também que essa mesma equipe é a responsável pelo apoio a todos os estudantes da Instituição.

Para os alunos residentes, na primeira semana de aulas, há uma programação específica de acolhimento aos novos moradores com o objetivo de apresentar a Instituição, a residência e as normas que regem a rotina daqueles que passarão a viver nela. Além disso, há o propósito de integrá-los aos demais moradores da casa. No decorrer do ano, são realizadas atividades diversas de acompanhamento aos alunos residentes que também são atendidos, individualmente, sempre que necessário, e diariamente, pelas assistentes de alunos que realizam suas atividades nos três turnos de funcionamento da escola.

Os servidores do DEPAE no primeiro horário de aulas do período matutino e no período vespertino passam em todos os quartos para verificar se todos foram para a sala de aula e se os quartos se encontram fechados. Também observam se os estudantes estão cumprindo as normas estabelecidas no Regulamento Disciplinar Discente e no Regulamento de Moradia Estudantil, ficando sob a sua responsabilidade a aplicação das medidas disciplinares, registros em ficha individual de aluno, bem como retratar o comportamento deles, incluindo-se as condutas positivas.

Cercados por regras, formalidades, permissões, proibições e penalidades os autores/atores escolhidos, embora tão diferentes e tão semelhantes, vivenciando as dinâmicas das relações em tempos e espaços fazem com que a tecitura das redes de sociabilidade se consolide e a cultura escolar se constitua. Assim, na próxima seção, é hora de *aprender a viver com o outro*.

## 6 REDES DE SOCIABILIDADE: AS NARRATIVAS DOS/AS AGRICOLINOS/AS QUE VIVERAM NA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL

*“Nada do que foi será  
De novo do jeito que já foi um dia  
Tudo passa, tudo sempre passará  
A vida vem em ondas  
Como um mar  
Num indo e vindo infinito”<sup>102</sup>  
(Lulu Santos e Nelson Motta)*

A partir da análise documental, descrita no capítulo anterior, foi possível tomar conhecimento acerca de como a instituição se transformou e se adaptou às políticas educacionais, à estrutura social, política, econômica e cultural, com o intuito de atender à comunidade e aos arranjos produtivos locais e regionais, ao longo de quase três décadas formando Técnicos em Agropecuária que atuam em RO e em diferentes estados do Brasil e também no exterior.

Assim, como diz os versos da epígrafe, *nada do que foi será, do jeito que já foi um dia*, pois a vida é movimento, é transformação. As ondas do mar são expressões de movimento. Como o movimento das ondas não cessa, a vida é um constante ir e vir. E foi nesse ir e vir da vida que os agricolinos e agricolinas que viveram na residência estudantil da EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste começaram a tramar os fios e tecer as redes de sociabilidade permeadas por uma cultura escolar com intensas características agrícolas.

Posto isso, é o momento de reabrir a *caixa de ferramentas* e mostrar como outros instrumentos foram usados para produzir as narrativas com os autores/atores, a partir da Entrevista Compreensiva descrita por Kaufmann (2013) como sendo aquela que têm na palavra o dispositivo central para compreender os processos, as práticas e as relações que se efetivaram entre os estudantes que viveram na residência estudantil.

É com esses autores/atores residentes, que em suas narrativas abordam os movimentos por eles realizados e a forma como se inseriram em um significativo

---

<sup>102</sup> Versos da canção *Como uma onda* de autoria de Lulu Santos e Nelson Motta lançada no ano de 1983.

ambiente de sociabilidade, no qual os *nós* foram sendo amarrados e dando forma a uma rede maior que se sustenta por uma cultura escolar consolidada, em uma instituição de educação agrícola, que nas seções seguintes dialogo acerca da escola/residência estudantil como espaço de constituição de sociabilidades.

### 6.1 “QUANDO EU CHEGUEI AQUI, EU PENSEI: NOSSA, E AGORA?”

*“Prepare o seu coração  
Pras coisas que eu vou contar...”  
(VANDRÉ; BARROS, 1966)<sup>103</sup>.*

A vida em sociedade é formada por um imenso tecido de relações. De acordo com Maurice Agulhon (2016, p. 111), “el hombre nace y muere, come y bebe, se entrega al amor o a la batalla, trabaja o sueña y no para de encontrarse con sus semejantes, hablarles, acercarse o huir de ellos, en resumen, de relacionarse con ellos.” Da mesma forma, Simmel (2006) diz que a interação entre as pessoas é a base para a formação social. É a partir das relações que os indivíduos passam a se conhecer e a sociabilidade acontece.

É nessa busca por relacionar-se que começam a ser tecidos os primeiros elos da trama que se constituirá entre os internos. Sabe-se que as mudanças provocam muitas interrogações e as atitudes diante do desconhecido são diversas. Ao serem questionados acerca de que reações tiveram no primeiro dia, quando chegaram para viver na residência estudantil, os posicionamentos se assemelham em alguns aspectos e divergem em relação a outros, conforme se verifica nas transcrições<sup>104</sup> a seguir. Então, como diz a epígrafe, *prepare o seu coração* para as coisas que os(as) agricolinos(as) vão contar.

Gabriela é quem inicia esta história...

***“Eu lembro até hoje quando a gente chegou ali, você entra no IFRO, na época não tinha aquele pavilhão de baixo, aquele verde primeiro,***

<sup>103</sup> Os versos são da canção *Disparada* de autoria de Geraldo Vandré e Théo de Barros interpretada por Jair Rodrigues que dividiu o primeiro lugar no Festival da Música Popular Brasileira, de 1966, com a música a *Banda*. Disponível em: <https://shortest.link/38Ht>. Acesso em 27 fev. 2022.

<sup>104</sup> Na transcrição das falas foram respeitadas as marcas da oralidade de cada um dos entrevistados, inclusive o uso de termos próprios da linguagem que usam em seu dia a dia e que podem ser consideradas marcas da identidade linguística dos autores/atores entrevistados.

***só tinha aquelas árvores. Na hora que eu desci, eu pensei assim, mas eu não falei pro meu pai, que que eu vim fazer aqui?!(riso). Eu desci e pensei que que eu tô fazendo aqui? Mas não falei nada, já tô aqui não posso voltar (riso). A gente chegou bem antes, foi assim, a gente foi fazer a matrícula e já levou as malas pra ficar porque não tinha condições de voltar.” (Gabriela Santana de Souza, entrevista em 22/12/2019).***

Gabriela descreve sua chegada e já aponta para algumas mudanças que ocorreram na arquitetura da Instituição nos últimos tempos, pois além dos três anos em que viveu na residência estudantil, por mais cinco anos frequentou diariamente o *Campus*, durante o período em que cursou Engenharia Agrônômica. A decisão de estudar em Colorado do Oeste partiu de Gabriela, mas isso não impediu que se questionasse sobre o que estava fazendo nesse lugar tão distante da residência de sua família, por isso preferiu manter-se em silêncio e assimilar o que significava estar na escola. As malas e a distância indicavam que sua estada seria de longos meses. A considerar a distância da escola para sua casa, quase 600 km, Gabriela visitava sua família duas vezes por ano, quando eram as férias escolares.

Na sequência, Anderson relata que o fato de ver os pais deixando os filhos na residência estudantil foi marcante. As cenas de choro de pais e filhos lhe causaram medo, até porque ele estava diante de desconhecidos.

***“O primeiro dia, quando eu cheguei, o que mais marcou foi os pais deixando os filhos, os filhos chorando também, falei vish! E já me deu um pouco de medo, né [...] os pais começavam a conversar, falavam da escola que era boa, até então, eu não conhecia. Aí eu vi o Bento<sup>105</sup> (riso), lembro até hoje! Os pais dele despedindo dele, ele chorando, aí, a gente ficou assim... Nossa, mas será que ele não queria vir?” (Anderson Amaral de Aguiar, entrevista em 22/10/2019).***

Apesar de sentir medo, Anderson diz não ter chorado ao despedir-se de sua família, mas o choro do colega despertou nele a preocupação de que o novato estivesse ali contra a sua vontade. Depois ficou sabendo que o menino não estava sendo obrigado a estar ali, chorava por ter que ficar longe dos pais.

Para Jossimar a vinda para a escola não foi uma decisão dele, mas da família, até porque *“moleque de 14 anos tem a preferência de alguma coisa, se vai*

---

<sup>105</sup> Optei por usar nomes fictícios para os alunos que não fizeram parte do grupo de entrevistados com o objetivo de preservar a identidade dos referidos estudantes.

ou não vai? O pai falou, vai”, disse ele. Por isso relatou que a chegada para viver na residência estudantil foi

*“[...] a pior da minha vida. Eu fui contrariado, eu não queria ir não... a minha mãe falou: você fez a prova, você conseguiu o internato, você vai. Minha mãe não foi, foi meu pai. Aí meu pai levou aquele monte de coisa, tirando aquele monte de bagagem, parecia que eu estava sendo despejado de casa, né. Colchão, mochila, um monte de coisa... aí você via aquele monte de aluno, com um monte de pai, já tinha gente que já estava com turminha e eu não tinha ninguém que eu conhecia. Ninguém, ninguém. Estava eu e Deus ali.” (Jossimar Wellington Torres Ferreira, entrevista em 07/11/2019).*

A certeza de que estavam diante do desconhecido é comum a todos eles. O sentimento que deixam transparecer é de que há muitos outros alunos e alunas que estão em condições iguais, mesmo assim se sentem sozinhos em um lugar onde há tantas pessoas diferentes. A ideia de morar longe da família e o sentimento de estar sendo *despejado de casa*, conforme relatou Jossimar chega parecer que os pais cometiam um ato de crueldade para com ele e a considerar o tom de voz e o olhar distante enquanto relatava, parecia reviver aquele momento.

O choro, a despedida, o fato de ausentarem-se do universo familiar e do grupo ao qual estavam integrados gera inseguranças nos adolescentes, contudo é essa ruptura que possibilita o início das relações com os outros autores/atores que fazem parte do contexto em que se encontram.

Seguindo com a história, as lembranças de Eny Karoliny sobre o dia em que chegou para viver na escola não diferem muito dos demais.

*“Na verdade, a gente veio junto... a prefeitura de uma cidade do lado da minha, de Nova União sempre mandava um ônibus, passava lá por Mirante e trazia todo mundo. Daí a gente veio no ônibus todo mundo espremido, foi um sufoco danado. [...] Quando eu cheguei aqui eu pensei: nossa, e agora? Porque eu vim pra cá, vim super feliz, só caiu a ficha quando eu cheguei aqui. [...] Quando eu vi minha mãe entrando no ônibus e voltando pra Mirante, me deixando aqui sozinha, eu nunca tinha vindo aqui, eu só vim já pra ficar mesmo, quando eu a vi entrando no ônibus e indo embora e eu ficando ali, me deu um desespero.” (Eny Karoliny Tavares Neckel, entrevista em 18/12/2019).*

Eny Karoliny relata que pelo fato de haver muitos estudantes dos arredores de Mirante da Serra, que estudavam em Colorado do Oeste, os pais haviam

conseguido junto às prefeituras de dois municípios vizinhos que fosse disponibilizado transporte para trazer os alunos, alguns familiares e o enxoval de cada um dos residentes. A atitude dos municípios em proporcionar transporte para os alunos que estudam no IFRO *Campus* Colorado do Oeste é realizada, também, por outros municípios no início e no fim do ano letivo, assim como em feriados prolongados em que é possível sair da escola para visitar a família.

Pelo fato de Eny Karoliny ser introvertida teve poucas amizades na escola em que estudou o Ensino Fundamental e emocionou-se ao relembrar algumas situações *“eu não me sentia no meu lugar, lá.”* Não esconde o desespero que sentiu ao ver a mãe retornando para casa e ela permanecendo sozinha, mas *“depois que eu vim pra cá, parece que mudou tudo e eu não me arrependo nem um pouco”*, concluiu Eny Karoliny.

O relato de Wilk, em relação a sua chegada à escola, foi repleto de pormenores. Enquanto falava, parecia refazer em sua mente o caminho que percorreu no dia em que chegou.

*“Eu cheguei aqui dia dez de fevereiro de 2005, aqui na escola, aí paramos na frente, ali na BR. Minha mãe veio comigo. Trouxemos as malas e um colchão. Essa entrada parecia que tinha uns dez quilômetros (risos). Era até de terra na época, não tinha asfaltado, a gente olhou aquela entrada..., nossa, parecia que estava longe. [...] **Aí quando eu cheguei a gente foi aqui pro pátio**, esse mesmo pátio aqui onde hoje é a cantina e **a gente ficou no fundo assim, meio ressabiado**, e lá na frente tinha uma pessoa sentada chamando os alunos, **aí chamou Wilk Sampaio**. Indicou para minha mãe fazer a matrícula. [...] **No final do dia**, quando estavam indo embora, **estavam todas as mães chorando** que iam deixar os filhos aqui e **minha mãe me abraçou chorando também**, e falou assim, **que eu quis vir, ela me apoiou. Só que se eu quisesse voltar depois, eu ia ter que voltar sozinho, que ela não vinha me buscar aqui não**, e se eu ligasse pra ela dizendo que queria ir embora, ela não ia vim me buscar não, porque eu vim porque eu quis. **E aí eu lembro que eu falei pra ela que ela não precisava se preocupar não, que ela só voltaria aqui na minha formatura, pra, pro dia que eu tivesse colando grau. Eu lembro as mães indo embora, minha mãe chorando, as outras, mães chorando, então, realmente ali foi uma primeira separação. E minha mãe só voltou pra minha formatura, três anos depois.”** (Wilk Sampaio de Almeida, entrevista em 09/10/2019).*

Essa *primeira separação*, em especial da mãe, causa desestabilidade nos adolescentes porque segundo Simmel (1993) a relação familiar mais estável ao longo do tempo associa mães e filhos. Também a partir dos estudos de Simmel



(1977, p. 129), no interior da vida familiar, “los atributos individuales de los miembros de la familia originarán relaciones muy distintas entre ellos”, no entanto as qualidades pessoais de cada um dos membros da família são conhecidas. Dessa forma, as relações ocorrem considerando tais qualidades que distinguem um do outro, todavia não são questionadas porque fazem parte do mesmo grupo, todavia não era essa a condição entre os que dividiam o mesmo espaço na residência estudantil.

Além da situação de os pais voltarem para suas casas, ao final daquele dia, outro elemento que marca a separação é o fato de os alunos residentes chegarem à escola trazendo todo o enxoval – *malas, caixas, colchão* – o que reforçava a ideia de que permaneceriam ali por um longo período. Muitos sabiam que somente voltariam a ver os familiares quando fossem para casa no período das férias escolares, pois as famílias residiam distante da escola, havia poucas opções de transporte, nem todas as estradas em boas condições de trafegabilidade, a depender da época do ano, além do que as passagens de ônibus têm preços elevados e as famílias, muitas vezes, não dispõem de condições financeiras para custeá-las. Também com aulas em período integral os alunos somente poderiam sair no sábado pela manhã, desde que não tivessem que cumprir escala de atividades no final de semana e isso também inviabilizava os deslocamentos para municípios mais distantes.

Passada a hora da despedida, é chegado o momento de ambientar-se no novo espaço e começar a estabelecer as primeiras relações com as outras pessoas que habitarão a mesma casa. Estudos realizados por Simmel (2006a), apontam que a inter-relação entre os indivíduos surge a partir de certos estímulos e da sondagem por determinadas intenções, que oportunizam o início de uma relação de convívio. São esses estímulos que fazem com que a aproximação aconteça em relação a uns e que a distância se estabeleça em relação a outros.

Os alunos que chegam para morar na residência estudantil ficam em quartos com beliches e armários de aço, individuais, para que possam guardar suas roupas e outros objetos pessoais. Esses armários devem ser cadeados e a responsabilidade por mantê-los fechados é de cada um. Também há os banheiros com vaso sanitário, chuveiro e pia. Nos primeiros anos do internato, os banheiros não tinham portas e havia também um tanque para que pudessem lavar suas roupas. Em cada quarto ficam de 08 (oito) a 10 (dez) alunos e a escolha das camas já faz parte da organização interna do quarto. Cada um dos moradores tem a chave

e o último que sair do quarto deverá apagar a luz, desligar ventiladores e/ou ar condicionado e fechar a porta à chave.

O setor responsável pela residência estudantil distribuiu os alunos nos quartos de acordo com o ano do curso<sup>106</sup>, mas se certifica para que não fiquem juntos alunos que já são amigos ou que residam na mesma localidade. Tal estratégia se justifica pelo fato de promover a integração com pessoas fora do seu círculo de amizades, mas também para evitar que as amizades já consolidadas fora do internato facilitem as transgressões às regras existentes.

Ao ser questionado acerca de como foi a adaptação e convivência durante os primeiros dias na residência estudantil, Celso Júnior disse que

*“O começo é muito estranho. Houve a distribuição nos quartos e eu **fiquei separado do grupo que estava aqui** (referindo-se à escola Auta Raupp), inclusive foi um primo meu daqui, e a gente era muito próximo, e eu era **um dos miúdos, dos pequenos, então, era muito protegido pelos outros e fiquei separado deles. Fiquei com pessoas totalmente desconhecidas. Mas a adaptação foi bem rápida, pelo fato de a gente passar, praticamente, 24 horas juntos e foi muito rápido formar os laços de amizade, de companheirismo, né. Mas assim, são pessoas totalmente diferentes, totalmente diferentes, eu lembro que assim, são níveis de educação diferentes, níveis de organização diferentes. Tinha os alunos que seguiam a disciplina, as normas, tinha os que não seguiam. Então, é fácil você fazer as amizades com quem tem características próximas de você. Então, eu fiquei bem próximo de quem tava lá pra estudar (riso), de quem era organizado, e tudo mais e, mas do jeito que a gente faz amizade, a gente também faz inimizades lá também, do mesmo jeito.”*** (Celso Costa Santos Júnior, entrevista em 07/11/2019).

Celso Júnior veio para a EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste juntamente com um grupo de amigos que estudaram na escola Auta Raupp, localizada no município de Cacoal/RO onde hoje é a sede com IFRO *Campus* Cacoal. A escola Auta Raupp oferecia o Ensino Fundamental de Iniciação à Agropecuária, em sistema de alternância – quinze dias com aulas em turno integral e internato e quinze dias de atividades a serem aplicadas nas propriedades das famílias – dessa forma, Celso Júnior já tinha quatro anos de vivência em internato

---

<sup>106</sup> No início do regime de residência, outros critérios eram praticados para a organização dos quartos. Havia muitos alunos que eram maiores de idade e, de acordo com relatos dos entrevistados, estudantes de todos os anos conviviam no mesmo quarto. De acordo com dados fornecidos pelo DEPAE, a partir de 2011 começaram a ser considerados critérios como ano de curso e faixa etária, por exemplo.

escolar, entretanto ao chegar na EAFCO/IFRO *Campus Colorado* do Oeste foi separado de seus amigos e passou a conviver com *pessoas totalmente diferentes*. Ao se referir aos níveis de educação dos colegas, Celso Júnior menciona que na verdade são hábitos e costumes que apresentam diversidade entre as famílias. Até porque a maioria eram filhos de famílias de migrantes que vieram para Rondônia e trouxeram para cá a herança cultural dos familiares e da região de origem.

Nesse mosaico de diferentes hábitos e costumes, os laços de sociabilidade são feitos e desfeitos com a mesma rapidez, todavia como relata Leandro, “*ou convive, ou convive.*”

*“Os colegas de quarto (riso), no primeiro ano que eu estudei lá, nós éramos oito pessoas com personalidades bem diferentes, né. Então, o convívio ali era necessário, não tinha como, ou convive, ou convive. Tinha um que era maior de idade. E a gente né, uma época que todo mundo tava com o mesmo intuito, de estudar, tive muitos problemas, muitas divergências, mas nada muito grave, a gente resolvia a situação, eram oito alunos e a gente tinha uns probleminhas pra resolver, mas tinha um grupo mais próximo que a gente se reunia, geralmente mais dois ou três que ficavam juntos, e um grupo menor, na verdade, era mais ou menos isso. Esse menino que era maior, já tinha um grupo do pessoal que era maior, não se misturava muito com a gente, e tinha mais ou menos uns dois grupos dentro do quarto, uns três.” (Leandro Dias da Silva, entrevista em 18/01/2020).*

As divergências que surgiam entre os moradores do mesmo quarto acabavam sendo resolvidas entre eles mesmos, pois entendiam que se isso chegasse aos ouvidos do DEPAE receberiam alguma punição e os pais seriam comunicados ou poderiam perder o regime de residência e ter que deixar a escola o que representava também perder a possibilidade de seguir estudando. Então resolviam, pois todos tinham o “*mesmo intuito, de estudar*”, frisou Leandro que em outro momento da conversa destacou que “*quem vem de família humilde tem o estudo como alternativa para progredir.*”

Por isso a formação de dois ou três grupos dentro do mesmo quarto, pois, de acordo com Dayrell (2007), as discussões e os desentendimentos entre os jovens podem provocar um rompimento dos laços de solidariedade, entretanto estão associadas à construção da sociabilidade juvenil. Ainda, de acordo com Dayrell (2007, p. 1111), “[...] a sociabilidade expressa a dinâmica de relações com diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (“os amigos do peito”) e

aqueles mais distantes (“a colegagem”), bem como o movimento de aproximações e afastamentos.” Foi da tática da “*colegagem*” que Juliano se utilizou para manter as boas relações com todos, pois

*“Eu era bem tranquilo, eu tive uma convivência com todo mundo, eu me adaptei rápido, na verdade dá aquele medinho porque assim, mas eu nunca tive problema ali com briga com ninguém, morei no internato e com ninguém tive nenhuma discussão, não tinha nem uma inimizade, então, eu consegui conservar uma colegagem bem tranquila [...] sempre dava certo, sempre a gente entrava num acordo.”* (Juliano de Melo Barbosa, entrevista em 30/10/2019).

Nas narrativas dos autores/atores é possível perceber que há um saudosismo em relação à época da escola. Sabe-se que quando acionamos nossas lembranças buscamos por situações prazerosas e que nos remetam a momentos de alegria e satisfação. Assim, as lembranças dos agricolinos e agricolinas entrevistados estão permeadas por uma nostalgia que acaba por evitar quaisquer lembranças que façam referência a situações desagradáveis e/ou difíceis em relação à convivência entre os residentes. Não se tem a credulidade de que, embora não mencionado nas narrativas, não tenha havido desentendimentos, atritos, disputas e divergências entre eles, uma vez que eram pessoas que vinham de universos familiares diversos e essas discordâncias fazem parte das regras de convivência, além disso, são nesses acordos e desacordos que as redes de sociabilidade vão sendo tecidas. Dessa forma, são as lembranças saudosas que acionam quando relatam o período em que foram agricolinos e agricolinas residentes.

Além do convívio com pessoas tão diferentes, os estudantes internos tinham que conciliar as atividades escolares, de cuidado com o ambiente e com seus pertences pessoais, mas a que mais era difícil de suportar era a saudade.

A saudade que sentiu foi assim descrita por Tatielle

*“[...] nos primeiros dias eu não chorei, mas passou, acho que foi uma semana aí eu chorei porque parece que foi, nos primeiros dias é tudo um sonho, é tudo um sonho, ... ainda mais pra mim que era bobinha, do sítio, era tudo um sonho. Então, assim, parecia que eu não tinha caído na realidade, aí passou uma semana e pouquinho, aí eu caí na realidade mesmo [...] e aí começou a bater a saudade, eu chorei bastante. Eu lembro que tava lá na AG 1, na horta, e eu chorei bastante, tinha acabado a aula aí eu fui caminhar sozinha, e aí eu pensei, deu aquele choque de realidade, puxa, eu to aqui sozinha, longe dos meus pais, eu*

***tenho que passar, não vai ser fácil.***” (Tatielle Leal de Deus, entrevista em 21/12/2019).

Além da fase de adaptação na residência estudantil, Tatielle sentiu ter certa ingenuidade que atribui ao fato de sempre ter vivido no sítio e desconhecer a realidade fora daquele ambiente. Em seu relato deixou transparecer que vivenciou um impacto inicial em relação às diferenças de classe social, ao mencionar as roupas das outras meninas, os diferentes modelos de celulares e comparar com os seus próprios pertences. Além disso, havia um grande número de disciplinas diferentes, mesmo sabendo que não seria fácil, seu esforço seria constante, pois “*eu tenho que passar.*” Em meio a tudo isso, a saudade era intensa e conter as lágrimas, às vezes, não era possível, “*eu chorei bastante, tinha acabado a aula, aí eu fui caminhar sozinha*”. O isolamento parecia ser entendido como um momento de aprender a lidar com os próprios sentimentos, além de não querer demonstrar suas fragilidades diante dos demais moradores da residência estudantil. De acordo com Escolano Benito (2017, p. 81), ocorrem, na escola, rituais que se assemelham àqueles que acontecem no teatro, pois “por trás das bombalinas do teatro visível da classe, ocultam-se os dramas subjetivos vivenciados pelos atores.”

Em decorrência disso, nesse processo de adaptação, pode-se dizer que a necessidade humana de interação por meio da linguagem associa o ato comunicativo como sendo o princípio das relações sociais. O ato comunicativo, de acordo com Bechara (2009), é todo e qualquer sistema de sinais que se usa para expressar e comunicar ideias e sentimentos. E foi a impossibilidade de comunicar-se em sua própria língua um dos fatores que fez Gamalonô sentir a falta do seu lar nessa ambientação à vida na residência estudantil.

***“Aham, olha que incrível! Durante esses tempo que eu fiquei lá, o que me deu assim, um sentimento mais que eu fiquei assim, que eu senti mais falta foi a prática da minha linguagem, que eu ficava bem isolado, não podia falar minha língua com outra pessoa que não sabe falar, aí que me deu aquela vontade de voltar pra casa, né, só que meu pai era, já era de idade, né, assim, não falava muito em português, ehh, né, aí o meus irmão me ligava; e aí como que você tá aí, tá bem? Não, eu não to muito bem não, saudade de vocês, aí começava a chorar, chorar [...]”*** (Gamalonô Suruí, entrevista em 22/02/2022).

Perante essa diversidade cultural, os atos linguísticos são distintos mesmo para falantes de uma mesma comunidade e diante de línguas maternas diferentes se acentuam ainda mais, podendo não ocorrer a comunicação verbal. E, segundo Kaufmann (2013), é por meio da palavra que se analisam as práticas e a partir da linguagem, por ser um ato social, as redes de sociabilidade se estabelecem. Gamalonô também relatou que, passados alguns dias da chegada na residência estudantil, um colega começou a falar algumas palavras na língua *Tupi-Mondé* e isso o deixava intrigado, pois não entendia como é que outra pessoa sabia termos usados somente com sua família, na aldeia. Um dia, o amigo falou a palavra **“ayah”**, então Gamalonô quis saber de onde estava vindo esse conhecimento. O amigo contou-lhe que durante à noite, enquanto dormia, Gamalonô falava a palavra. Então, Gamalonô disse ao amigo que **“ayah”** significa *mãe* na língua do seu povo e que, provavelmente, externava a saudade que sentia de sua mãe e dos seus familiares, pronunciando algumas palavras em *Tupi-Mondé*, enquanto dormia e sonhava.

Porém, quando Gamalonô estava no segundo ano, conheceu pessoas que o fizeram sentir-se mais integrado ao ambiente da escola, conforme contou.

***“No meu segundo ano apareceu outra etnia lá, era quatro, era quatro Tenharins<sup>107</sup> lá da Amazônia [...], e assim, eu não sei dizer assim, acho que nossa ligação era diferente de ligação com não índio, entendeu? Aí eu fiquei mais tranquilo ainda. Aí no terceiro ano, depois da minha formatura eles me ligaram, a gente sente falta de você e tal, mandaram recado, mas eu nunca mais tenho contato daquele povo.”***  
(Gamalonô Suruí, entrevista em 22/02/2022).

A chegada de colegas indígenas à escola, embora de etnias diferentes, fez com que Gamalonô conseguisse estabelecer vínculos com pessoas que possuíam hábitos e costumes semelhantes aos de sua família e isso foi muito significativo porque ele já não era um “[...] estrangeiro, estranho ao grupo, como um não pertencente àquele espaço.” (Simmel, 2005, p.271).

A fim de tentar amenizar a saudade, os agricolinos e os pais, quando a internet e os telefones celulares ainda não eram acessíveis a todos, recorriam ao telefone de uso público, popularmente conhecido como *orelhão*. Quem relatou sobre a utilização desse meio de comunicação foi Leandro.

---

<sup>107</sup> Tenharim é o nome pelo qual são conhecidos três grupos indígenas que vivem no sul do Estado do Amazonas. Para saber mais, acesse: <https://bityli.com/YDVTu>. Acesso 25 fev. 2022.

**“Era muito engraçado porque quase ninguém tinha celular, então para falar com os pais era só no orelhão que tinha dentro da escola. E os pais também ligavam no número do orelhão e quem atendesse o telefone revirava a escola inteirinha atrás do cara. Por exemplo, se eu tô passando lá e atendo já saía dizendo: oh a mãe do Pedro ligou [...] a gente saía caçando o Pedro. Aí saía, oh cadê o Pedro? Ah tá no ginásio. Ah tá estudando. Aí a gente achava: oh sua mãe vai ligar daqui a quinze minutos. Aí voltava, ficava esperando... E tinha fila quando ia ligar porque era um aparelho, aí quando ligava pros pais, tinha um banco de madeira, aí ficava um no telefone e os outros no banco. Aí o cara desligava, próximo! lá e ligava.”** (Leandro Dias da Silva, entrevista em 18/01/2020).

Administrar a saudade em meio a tantas mudanças não é uma tarefa fácil para os adolescentes que precisam aprender a conviver com uma diversidade de pessoas, costumes e culturas em tão pouco tempo, além de ter que dar conta de suas responsabilidades como estudante em uma nova etapa de sua vida escolar.

Assim, entende-se que a partir do momento em que ocorre a ruptura do convívio com a *família de sangue* é que se inicia a construção de convivência com a *família do coração*. Essa nova família é marcada por uma diversidade de hábitos, costumes, crenças, culturas, condições sociais, conflitos pessoais, conflito com o outro, ou seja, a coletividade.

Acrescenta-se ao fato de ter que aprender a viver com os moradores do quarto, a situação de ter que aprender a conviver com os novatos dos outros quartos e ainda com os veteranos, os quais têm as táticas e estratégias próprias daqueles que chegaram há mais tempo na residência estudantil. Além disso, há também o controle imposto pelos regulamentos escolares, que tentam homogeneizar a heterogeneidade dos moradores, bem como pelos muitos *olhos* humanos e eletrônicos que estão a espreitá-los nos mais diferentes horários e lugares.

Diante disso, retomo a metáfora utilizada por Certeau (2014) acerca do *patchwork* para, na próxima seção, a partir das narrativas dos autores/atores entrevistados, entender como a dinâmica das relações se articula a fim de compor uma rede de sociabilidade em que cada um dos alunos pode ser representado por um *nó* que se une a outros *nós* e a outros e a mais outros de tal modo que a rede de sociabilidade se estabelece e se sustenta por uma cultura escolar consolidada a partir das vivências dos agricolinos e agricolinas residentes.

## 6.2 “TINHA UMA HIERARQUIA”: A DINÂMICA DAS RELAÇÕES ENTRE AGRICOLINOS/AS

*“É na relação com o outro que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 125).*

Na era das conexões, as transformações sociais são frequentes e intensas, de tal forma que a relação com o tempo e o espaço é outra. A celeridade com que as notícias são produzidas e entram em circulação impressionam. Estudos realizados por Dayrell e Carrano (2014, p.123), apontam que por meio das diversas redes de comunicação, a otimização e a rapidez das informações, fazem com que “os jovens entrem em contato (e, de alguma forma, interagem) com as dimensões locais e globais, que são determinadas mutuamente, mesclando singularidades e universalidades.”

Assim, como diz a epígrafe, *a diferença nos enriquece* e com essas mudanças, ampliou-se o acesso a outros modos de ser e de relacionar-se com o outro, de tal forma que interferem nas relações dos autores/atores que estão na escola, visto que esse é um espaço em que a diversidade se faz presente e aprender a viver com o outro é respeitar as diferenças e aprender com elas.

Dessa forma, é preciso compreender o cotidiano em que estes jovens estão inseridos, por isso a análise documental histórica realizada tornou-se ainda mais significativa, uma vez que possibilitou conhecer os meandros institucionais que permeiam o dia a dia dos estudantes e ofereceu subsídios que podem auxiliar a enxergar através das máscaras<sup>108</sup> e entender como as relações se estabelecem.

Passados os primeiros dias de ambientação aos tempos e espaços da escola, os laços de sociabilidades ultrapassam a porta do quarto dos novatos, cruzam os corredores e chegam a outros quartos para interligarem-se aos moradores mais antigos. Contudo, para ingressar de fato no mundo dos agricolinos é preciso cumprir alguns rituais, pois, segundo Escolano Benito (2017, p.88), “na escola, alguns ritos

---

<sup>108</sup> A metáfora da máscara foi usada por Simmel (2007) ao dizer que os palácios venezianos, pela uniformidade que possuem, são um véu que mascara as personalidades individuais dos habitantes que vivem em seus interiores.



regulam, com a liturgia assumida pelo coletivo, o conflito da necessária e obrigatória convivência entre os mais velhos e os mais novos [...]”, por fazerem parte do processo de socialização que é basilar em todas as comunidades.

Um desses ritos é o *batizado*, momento em que um aluno que está no segundo ou no terceiro ano, escolhe um *novato* e atribui-lhe um apelido, que passará a ser o *novo nome de batismo* no universo dos agricolinos. A partir de então, aquele se torna o *padrinho* deste e deve ser respeitado como tal. Essa era uma forma de manter certa hierarquia entre os estudantes, ao mesmo tempo que se preserva uma espécie de solidariedade entre os que compartilham suas vidas e interesses em um espaço de convivência e/ou de interação. De acordo com Escolano Benito (2017, p. 86), “para viver “juntos”, alunos e professores acomodam-se às regras estabelecidas pela tradição ou aos costumes, que se internalizam enquanto os atores se incorporam à comunidade educativa.”.

Dentre os apelidos, há uma infinidade de nomes, tais como: *Pastor, Zé Bolacha, Cenoura, Bituca, Cateto, Maçã, Croque, Lebrão, Veinho, Capivara, Madruga, MC da Roça, Mosquito, Macarrão, Codorna, Ratinha, Sete Léguas...* e tantos outros a depender da criatividade do *padrinho* e/ou da *madrinha*. As justificativas para os apelidos são, muitas vezes, relacionadas a alguma semelhança, característica física, outras simplesmente porque foi a primeira palavra que veio à mente e resolveu que seria o nome do *novato*. O apelido de *Pastor* surgiu porque, aos domingos, “*ele sempre foi bem arrumadinho pra igreja, colocava sapatinho social, ia todo arrumadinho, aí a gente falava que tava parecendo um pastor, aí pegou o apelido*” disse Eny Karoliny. Já *MC da Roça* foi “*porque ele usava boné de aba reta, ninguém usava boné de aba reta, aqui, a cultura da escola, o pessoal usava o estilo country, bota, calça, né, aí ele usava botina, calça e começou a usar o boné aba reta aí o pessoal apelidou ele de MC da Roça*”, contou Juliano.

Assim, esses ritos que ocorrem na cotidianidade das escolas resultam, a partir dos estudos realizados por Benito Escolano (2017, p. 86), “em uma cadeia de rituais internos de interações e ao mesmo tempo condicionadas pelas ritualidades do mundo da vida, que operam contextualmente, influenciando sobre as instituições de formação”. E, ainda, por considerar que as dinâmicas estabelecidas, a partir das práticas cotidianas entre os autores/atores, movimentam o ir e vir nos diferentes tempos e espaços da escola e contribuem para que se constitua e se consolide uma cultura escolar com características próprias de um ambiente rural.

Seguindo a hierarquia para a escolha do apelido, Leandro relatou como acontecia o ritual considerado, por ele, como sendo uma *tradição* da EAFCO.

*“Tinha, tinha apelido, mas isso daí era normal, por exemplo, todos os primeiros anos, eram os **Bagaços**. Os segundos eram os **Pés-Quebrados** e os terceiros, **Veteranos**. Até virava coisa de brincadeira. Mas eu acho que essa questão dos **Veteranos** era mais no primeiro contato, não ficava eterno isso, era só nesse primeiro momento. Tinha até uma **tradição** lá, hoje acho que não existe mais [...] Todos os alunos novatos, os **Bagaços** tinham que **pedir a bênção** para os alunos que são dos **segundos, terceiros anos**, e esse **apelido não era você que escolhia, um dos alunos que eram Veteranos ou do segundo ano escolhia um apelido e ele era seu padrinho dentro da instituição. Tinha um apadrinhamento.**” (Leandro Dias da Silva, entrevista em 18/01/2020).*

Os nomes *Bagaços*, *Pés-Quebrados* e *Veteranos* referem-se a como são chamados os alunos que cursam o primeiro, segundo e terceiro anos, respectivamente, conforme relatou Leandro. Não há uma única explicação para tais apelidos, porém dentre as justificativas, de acordo com alguns dos relatos, é de que os *Bagaços* recebem esse nome porque estão no início do curso técnico, então não têm muito a oferecer em termos de conhecimentos técnicos, ainda estão sem a *essência* do saber técnico. Os *Pés-Quebrados*, como estão no segundo ano, já têm um pouco de conhecimento técnico, todavia ainda estão meio inseguros sobre determinados temas, titubeiam, precisam apoiar-se em outro que já tem um conhecimento mais amplo e continuar em busca de expandir e aperfeiçoar seus saberes, a fim de poder *equilibrarem-se sozinhos* na profissão que escolheram. Já os *Veteranos* têm conhecimento, prestes a se tornarem técnicos, com mais tempo de experiência, já têm domínio sobre diversos assuntos técnicos, merecem ser ouvidos para aprender com eles. É bastante provável que esta não seja a real explicação para tais apelidos, porém “*o que se decide entre agricolinos, fica entre agricolinos*”, disse-me Jossimar.

Assim, de acordo com Simmel (2006), no campo da socialidade, os estudantes buscam o bem-estar criando vínculos que têm em si mesmos a razão de existirem, já que segundo Agulhon (2016, p. 116), “*la sociabilidad es la esencia y característica de la especie humana*”. Esses vínculos são reforçados por meio de modos de inserção dos novatos ao universo dos agricolinos, por isso os apelidos, o batizado e o apadrinhamento representam o acolhimento, que desperta nos

*Bagaços* o sentimento de pertencimento ao novo ambiente, uma vez que os apelidos se tornam parte da simbologia escolar capaz de promover a sociabilidade. Essas maneiras de linguagem que se estabelecem entre os estudantes são elementos da subjetividade capazes de criar inúmeros significados, a partir do momento em que começam a se entrelaçarem nas práticas cotidianas, nas interrelações entre os autores/atores e se sustentam ao se engendrarem na cultura escolar.

Além disso, esse ritual do batizado pode ser visto como uma tática dos estudantes para romper com as inúmeras regras e, até mesmo, com o distanciamento imposto pelo vigilante controle da escola. De acordo com Certeau (2014), o *patchwork* que compõe a vida cotidiana é resultante das *artes do fazer* que são muito mais que simples efeitos de determinada causa, assim os apelidos se espalham de “boca em boca, fazendo parte de processos de identificação. Eles cunham identidades em simples atos de nomeação, ajudando à construção de identidades relacionais” (PAIS, 2018, p.914) e, também, são palavras que trazem uma carga afetiva acolhedora com singularidades específicas das relações de sociabilidade.

Flávio também relatou como foi o momento do batizado e ainda contou que os apelidos não ficavam somente entre os alunos, muitos servidores *entravam na roda* também.

*“E, chegava a galerinha de veterano, chegava perto da gente e perguntava qual que era o, eles não perguntava qual que era o nome, eles perguntava qual que era o apelido, que pra eles era um nome e o apelido passaria a ser o nome, e o nome seria o apelido que eles iam dar. Aí eu ganhei o apelido, na época, quando eu entrei, de Shrek 2 porque tinha um menino que parecia comigo, que tinha o apelido de Shrek, aí eu fiquei sendo Shrek 2. Mas não só esse eu ganhei, eu ganhei também o apelido dum dos professores nosso, porque eu dormia demais na aula dele! O Pigmeu, nós chamava ele de Pigmeu. Ele me deu um apelido de Voçoroca, que diz ele que um dia eu dormi tanto na aula dele que eu babei tudo que fez um buraco (risadas)!” (Flávio Alves da Silva, entrevista em 02/01/2020).*

Esses apelidos não eram vistos pelos alunos como ofensivos ou como *bullying*. Consideravam uma brincadeira e aceitavam, embora houvesse apelidos bem *cabulosos*, termo usado por Flávio para referir-se a alguns apelidos, mas não deu maiores explicações. Contudo não havia apelidos, de acordo com Flávio, que ofendessem a moral e/ou caráter dos alunos e ou familiares. O apelido dado pelo

professor foi considerado por Flávio como uma forma de chamar a atenção para a sua participação nas aulas, para que assumisse sua responsabilidade de aluno. Não soube dizer como surgiu e quem foi que deu o apelido de *Pigmeu*<sup>109</sup> ao professor que segue trabalhando na Instituição e o apelido também persiste.

Muitos outros professores foram *batizados*, provavelmente, em um ritual distinto daquele dos alunos. Os entrevistados, em vários momentos, referiam-se aos professores pelos apelidos, pois não lembravam o nome. Alguns desses profissionais ainda desenvolvem suas atividades como professores no IFRO, outros estão aposentados ou foram para IFs em outros estados. Quando, por algum motivo, fala-se sobre eles, os apelidos são os primeiros a serem mencionados.

Também houve casos em que o apelido “*não pegou*”. O aluno que se encarregava de colocar o apelido no *novato* deveria ser um estudante que tivesse responsabilidade e fosse respeitado pelos seus companheiros, pois o *padrinho* teria que ser exemplo para o *afilhado*, contudo se não tivesse a qualificação para ser aprovado/aceito entre os seus, sua escolha não seria considerada. Eram as relações de poder que existiam entre os residentes, como um código de regras paralelo.

Wilk foi um dos alunos cujo apelido recebido do *padrinho*, não vingou e ficou conhecido pelo apelido que recebeu de um servidor, conforme relatou.

*“E, eu me lembro que meu apelido, no final, ficou mais como Sapão, porque um dia o guarda fez a brincadeira, que ainda é vigilante aqui, e aí ele disse que eu conversava com uma voz assim, mais grossa; ele falou bahh isso aí, é um sapo cururu na beira do rio, aquele tatatata, aí começou a chamar de sapão, sapão, sapão, o pessoal começou pegar o apelido e ficou. Mas antes um outro menino tinha me dado o apelido de Anu, mas esse apelido não pegou não, porque na época, assim, o menino não era aquele menino que tinha assim, uma moral (ênfase no tom de voz) com os colegas dele, vamo dizer assim, né.” (Wilk Sampaio de Almeida, entrevista em 09/10/2019).*

O relato feito por Wilk assinala ainda a proximidade que se estabelecia entre os alunos residentes e os servidores que, muitas vezes, acabavam desempenhando o papel de um familiar (pai e/ou irmãos) no espaço da escola, uma vez que também

---

<sup>109</sup> Em uma conversa informal com o professor, tomei conhecimento de que o apelido *Pigmeu* surgiu quando foi aluno do curso de Agronomia, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, porém ainda é assim chamado por seus colegas de turma e por muitos alunos e servidores do IFRO *Campus* Colorado do Oeste. O professor destacou que não considera como desrespeitoso e/ou *bullying* ser chamado pelo apelido e se disse emocionado pelo fato de ter sido mencionado por Flávio que, há mais de uma década, foi seu aluno.

*contribuíam* para com a manutenção dos ritos de acolhimento em relação aos *Bagaços*. Além disso, muitos servidores se tornavam conselheiros e amigos dos alunos residentes e compartilhavam conhecimentos, ideias, sonhos como se faz entre os familiares.

Ainda sobre o apadrinhamento e as atribuições, que eram da competência do *padrinho*, Leandro relatou que

*“[...] ele era o protetor ali, né, daquele aluno, acontecia qualquer coisa recorria ao padrinho, olha tá acontecendo isso..., aí o padrinho apaziguava a situação. Era como se fosse um apaziguador. E, de certa forma cuidava do afilhado; tinha, tinha uns fatores assim. Então, ele ia lá te apelidava, cê tinha que pedir bença, era como se fosse um ritual de apadrinhamento, cê pedia bença, oh o seu apelido, não falava apelido, falava seu nome, seu nome hoje é tal, seu nome é Sequinho e acabou, e aí ficava por todo tempo lá, os apelidos.” (Leandro Dias da Silva, entrevista em 18/01/2020).*

Essa função desempenhada pelo *padrinho* estendia-se para além da escolha do apelido. Ademais do exemplo, o *padrinho* também deveria estar atento para com as necessidades de seu *afilhado* e interceder junto a ele para auxiliá-lo caso fosse preciso. A mediação de conflitos era uma das tarefas que o *padrinho* deveria realizar, pois caso essas contendas chegassem aos *ouvidos* do setor responsável pelos alunos, *“ia dar ruim para todo mundo”*, relatou Leandro. São as relações de solidariedade que acontecem nos espaços escolares. E, acerca da saudação há um jogo simbólico que consiste em uma encenação de situações sociais e que implica em um “rito de passagem”, no caso, o ingresso *oficial* do aluno no *mundo dos agricolinos*. (ESCOLANO BENITO, 2017).

A existência de uma hierarquia entre alunos de diferentes anos do curso, também foi relatada por Wilk.

*“Tinha, tinha uma hierarquia, tinha uma hierarquia. Nossa, queria ver a gente chegar de primeiro ano, sentar junto com os terceiros, mas nunca sentava! Só se fosse alguém falando, não, esse aqui é o meu afilhado, meu protegido (riso). Então, principalmente quando ficava só os internos, café, almoço e janta, era muito difícil, existia essa hierarquia, existia.” (Wilk Sampaio de Almeida, entrevista em 09/10/2019).*

De acordo com estudos realizados por Viñao Frago (2001), o espaço escolar não é ambiente cuja neutralidade prevalece, uma vez nele estão impregnados símbolos e vestígios referentes às condições e às relações sociais existentes entre os que nele circulam. Além das relações interpessoais, há a relação hierarquizada que se instaura e obedece a uma demarcação própria dos que ali vivem, no caso, os alunos residentes.

Nas narrativas dos autores/atores entrevistados constata-se que as relações de poder entre os estudantes e/ou grupos são parte da convivência entre os moradores. Essa tática utilizada, marca a hierarquia entre os que vivem há mais tempo na residência estudantil e os que acabaram de chegar.

A partir dos anos 2010-2011, já como IFRO *Campus* Colorado do Oeste, houve ingresso de um número maior de adolescentes, bem como uma ampliação no número de servidores – assistentes sociais, psicólogos, orientadores educacionais – com isso a estrutura da Instituição, tanto física, quanto pedagogicamente, foi sendo modificada e os documentos institucionais foram adaptados à nova realidade e às políticas públicas educacionais e sociais.

Nesse novo contexto, questões relacionadas ao *bullying* e *troles* começaram a ser discutidas pela comunidade escolar. O ritual de batizado e apadrinhamento deixou de existir entre os alunos e os apelidos foram proibidos pela Instituição. A proibição dessa forma de acolher, muitas vezes, é decorrente de um desconhecimento da realidade escolar e de qual é o entendimento que os alunos têm acerca da escola e de como tal modo de sociabilidade se processa entre os estudantes. Por isso, os alunos utilizam-se das *artes do fazer* e com suas táticas burlam as determinações da escola de tal forma que os apelidos persistem, mais fortemente entre os meninos. A esse respeito, Anderson declarou “*todo mundo tinha apelido*”. “*Eles até interferia, mas não conseguia controlar tudo, né (riso)*”, disse Gabriela, referindo-se às tentativas dos servidores responsáveis diretos pelos alunos e também pelos regulamentos existentes.

Em relação à hierarquia entre *Bagaços*, *Pés-Quebrados* e *Veteranos*, ao que tudo indica, foi instituída nos primeiros anos de funcionamento da Instituição e se mantém como parte da cultura escolar, entretanto é mais evidente em alguns tempos e espaços. Assim, todas às sextas-feiras, das 7h 10min às 8h, há uma atividade comum para alunos e servidores da Instituição é o chamado Momento

Cívico<sup>110</sup> que acontece no auditório do Centro de Convenções. É lá que se percebe a hierarquia entre os alunos do curso Técnico em Agropecuária, pois os *Veteranos* sentam-se nas primeiras fileiras de poltronas, em frente ao palco, à esquerda da porta principal, como relatou Eny Karoliny, “*aí o lado esquerdo na frente ficava só os Veteranos e o resto que se arranjasse pelo resto do auditório, mas aquele canto era só os Veteranos*”. Os *Bagaços* e os *Pés-Quebrados* não estão proibidos de se sentarem ali, mas consentem que o espaço deve ser ocupado pelos *Veteranos* e buscam acomodarem-se em outros locais, pois nos próximos anos serão eles que ocuparão tal espaço. Em todas as atividades realizadas no auditório os *Veteranos* ocupam o mesmo espaço e essa foi uma escolha/decisão deles mesmos, não foi uma determinação da escola e/ou de algum servidor.

Já em relação a como se lembram dos colegas, a maioria dos alunos entrevistados relatou que a primeira lembrança é dos apelidos e depois dos nomes dos colegas com os quais conviveram na residência estudantil e/ou na escola. Alguns dizem que ficam constrangidos quando encontram com os colegas e não conseguem lembrar o nome, somente o apelido, conforme relatou Jossimar.

***“Pelo apelido, pelo apelido... esses dias eu estava em Costa Marques fazendo fiscalização... vi assim um caboclo, olhei para ele... Rapaz, eu conheço esse homem... aí eu cumprimentei, peguei o GTA dele e perguntei... Bicho, você se formou na Escola Agrícola de Colorado do Oeste? Aí ele disse, você é da polícia, é? Eu tava de colete à prova de bala porque estava fazendo a fiscalização com a Polícia Civil. Falei não, olha bem pra mim, tira a barba, assim... Rapaz, você não é estranho não... Falei, se eu falar seu apelido, você não vai ficar constrangido não? Não, pode fala... “Sabugão”, né? Rapaz do céu, então você é dos nossos (risos). Falei, lembra do Cabrita? Quem não lembra de você rapaz... aí parece assim, quando chama pelo apelido parece que a gente se viu ontem.”*** (Jossimar Wellington Torres Ferreira, entrevista em 07/11/2019).

Os apelidos fortalecem os elos entre os agricolinos e mesmo diante da desaprovação da escola persistem, pois segundo Escolano Benito (2017, p. 80) “toda inovação demanda novos tempos, uma certa duração, a fim de que se possam

---

<sup>110</sup> A considerar pelos registros fotográficos encontrados, o Momento Cívico é realizado desde o princípio da EAFCO. Em 2009, quando ingressei na Instituição já havia e continua. A cada semana uma turma juntamente com o professor conselheiro é responsável por organizar a atividade que se inicia com o Hino Nacional seguido do Hino de Rondônia. São anunciados os aniversariantes da semana, datas comemorativas e após o espaço é destinado para avisos gerais da Direção Geral ou de algum outro setor da escola ou de alunos.

assimilar o sentido sociocultural dos câmbios propostos e suas consequências sobre as regras e condições de convivência até então assumidas pela maioria.”

Assim, a partir de estudos realizados por Pais (2018), é possível considerar que os apelidos são valiosos recursos participantes dos processos de construção das identidades culturais, dos jovens que chegam para viver na residência estudantil. Além disso, possibilitam que seja questionada a homogeneização das representações sociais diante da heterogeneidade que se apresenta entre os que chegaram na Instituição e permanecerão nela durante uma fase de sua escolarização em que as identidades individuais estão em desenvolvimento e que as redes de sociabilidade também começam a se estabelecer e se consolidar.

Mas na rotina de um agricolino interno há muitas coisas a serem feitas e o controle hierárquico da movimentação dos estudantes segue horários, escalas, plantões, punições, atividades coletivas previamente pensadas e organizadas de tal maneira que conseguem a ocupação total do tempo do estudante. Uma dessas atividades refere-se a limpeza diária do quarto. Essa limpeza era de todos os ambientes que faziam parte do quarto, ou seja, o local onde ficavam os beliches, os banheiros, a sala reservada de estudos, o espaço onde deixavam calçados e o corredor de acesso ao quarto. Também deveriam recolher o lixo e levar até o local próprio para isso.

De acordo com alguns documentos encontrados, houve um período que a escola fornecia os produtos e materiais para a limpeza do alojamento. Em outra época, segundo relato dos entrevistados, os moradores do quarto que compravam o que fosse necessário para a limpeza e faziam o rateio do valor entre eles.

Em relação ao assunto, Celso relatou como era organizada a limpeza do quarto na sua época de aluno interno.

*“Tinha **um líder [...] e ele fazia escala de limpeza** e eu me lembro que também não era só a escala de **limpeza do alojamento**, tinha escala pra **utilização de máquina de lavar**. O líder que **distribuía as tarefas**. [...] Eu lembro que a gente **trabalhava em duplas**, geralmente era a **dupla do beliche**, a **dupla do beliche tal ficava responsável pela limpeza**, agora, não me lembro se era do dia, ou se era da semana, acho que **era da semana** porque eu lembro que a gente passava a semana limpando o quarto [...] **A gente sempre foi destaque assim, na limpeza**, inclusive, que me vem à memória aqui, que o professor responsável pelo internato, ele dava inclusive pontuação pra gente, pontuação, tipo, **ahh o***



***alojamento tal foi o mais limpo da semana, tinha essas disputas.”***  
(Celso Costa Santos Júnior, entrevista em 07/11/2019).

A atividade que poderia ser cansativa, tornou-se uma espécie de competição entre os quartos, a partir do momento em que o professor responsável pelos alunos internos entendeu que nessa fase da vida *“moleque é muito de disputar, então, tinha quartos que disputavam, a dupla que tava responsável naquela semana queria elevar a pontuação do quarto”*, declarou Celso que não lembra se havia alguma premiação, mas lembra que a estratégia do professor em atribuir pontuação foi positiva, pois assim todos se esforçavam para aprender a fazer limpeza e manter um ambiente mais agradável no quarto e nas demais dependências da residência estudantil.

Já entre as meninas, a tarefa da limpeza causava certos desconfortos e nem sempre ocorria de forma tranquila, embora tivesse uma lista determinando quem seriam as pessoas responsáveis pela limpeza. As meninas estabeleceram uma regra entre elas para que cada uma se responsabilizasse pelos produtos de higiene pessoal, pois se fosse encontrado xampu no banheiro, este seria usado como sabão líquido para realizar a limpeza do ambiente, contou-me, entre risos, Gabriela que foi quem deu a ideia e por diversas vezes acabou ficando sem xampu por tê-lo esquecido no lugar indevido.

***“No alojamento feminino, a limpeza, pra funcionar tinha uma lista lá na porta, acho que era de dupla, se eu não me engano, aí todo dia tinha que fazer. [...], mas as confusões eram por causa que sempre tinha aquelas que limpava bem limpinho e tinha aquelas que passava só um paninho, né. Ah, tinha uma regra no meu quarto, ... se encontrasse o frasco de xampu no chão do banheiro era o que ia ser usado pra lavar o banheiro.”*** (Gabriela Santana de Souza, entrevista em 22/12/2019).

Já Diogo, relatou que a limpeza do quarto era para ser realizada individualmente, seguindo uma escala determinada pelo DEPAE. Entretanto, os moradores do quarto organizaram uma escala em duplas para que a limpeza fosse menos cansativa por dividirem as tarefas. Mas isso só aconteceu quando estava no terceiro ano.

**“O quarto tinha líder que nós escolhíamos, mas a escala da limpeza já era imposta pelo DEPAE, já deixava um papelzinho tudo lá. Cada um tinha que fazer a limpeza dos quartos né, daí fazia a limpeza do banheiro, do quarto tudo, levava o lixo, essas coisas, daí cada dia um que limpava. Uma vez nós modificamos, no terceiro ano nós resolvemos fazer por dupla. Nós organizamos isso, achamos que era melhor, daí repassamos para eles. Daí era mais rápido, um limpava o banheiro, outro o quarto, daí cada dia uma dupla limpava o quarto.”** (Diogo Barbosa Carvalho, entrevista em 13/02/2022).

Em relação às roupas de uso pessoal, de cama e banho eram os alunos os responsáveis por lavá-las. Nos primeiros anos da residência estudantil, não havia espaço separado para a lavanderia, no próprio quarto junto ao banheiro havia um tanque para lavar a roupa.

Não encontrei registros de quando foi construído um espaço para a lavanderia, entretanto a Instituição disponibilizou apenas tanques, não havia máquinas de lavar roupas, nem centrífugas. Geralmente, os pais dos alunos internos, por quartos, compravam a máquina de lavar roupas e a centrífuga para ser usada pelos moradores do quarto e os valores eram divididos entre os pais. O empréstimo da máquina para outros quartos, caso alguém precisasse, também existia, mas alguns critérios – níveis de amizade, cuidado com o uso da máquina – eram considerados.

Sobre o cuidado com as roupas e como lavá-las, Leandro contou que quando soube que iria para a EAFCO/IFRO Campus Colorado do Oeste

**“[...] minha mãe já foi me ensinando as coisas, né, fazer comida, lavar roupa e eu aprendi. Quando eu cheguei, eu já sabia, mas tinha colegas lá, coitado, que usava a roupa uma vez, depois lavava tinha que jogar fora, não dava mais pra usar. (riso) Estourava aquilo, juntava pelo, ou manchava uma roupa com água sanitária, [...] nunca tinha lavado uma roupa, tinha colega que sofria. [...] Ah a gente dava umas dicas, ah primeiro tem que ser as brancas, depois as coloridas. E a gente era muito controlado a questão de sabão, ia lavar roupa, levava o seu sabão, lavava, guardava seu sabão, a gente emprestava, se alguém pedisse, mas não deixava dando sopa não [...]”** (Leandro Dias da Silva, entrevista em 18/01/2020).

Já, Gamalonô não sabia lavar roupa, mas aprendeu com os colegas, com os quais também aprendeu a realizar pequenos consertos em suas vestimentas.

***“Não, eu aprendi com o pessoal do meu quarto, eles sempre lavavam, costuravam a roupa. Daí pra costurar eu tinha que observar e nunca perguntei pra ele como que costurava a roupa, aí quando ele costurava a roupa dele né, aí chegava perto e conversava com ele, só pra mim ver como que ele tá costurando e daí no outro dia, final de semana eu costurava minha roupa.”*** (Gamalonô Suruí, entrevista em 22/02/2022).

As trocas de saberes aconteciam não somente por meio de palavras, mas também pela observação. Gamalonô se aproximava do colega para conversar, mas principalmente porque queria aprender aquilo que o amigo estava fazendo. De acordo com Gamalonô ***“a educação indígena, nossa em Suruí, ela é sagrada, ela não é transmitida pra outra família, ela é sagrada [...] dentro do nosso povo existia analfabeto, analfabeto a gente considerava aquela pessoa que não aproveitou do pai, do conhecimento do pai”***, ou seja, deveria aproveitar, observando para aprender o conhecimento que o amigo possuía.

Diogo também falou sobre o assunto e frisou sobre a frequência com que lavava suas roupas.

***“Nós que lavávamos mesmo, quando a época que eu ia embora, todo final de semana eu pegava e levava pra casa, mas muitas vezes eu também lavava, tinha lavanderia própria pra lavar essas coisas. Pegava emprestada a máquina de outros, às vezes. Lavava quando tivesse já quase sem (riso).”*** (Diogo Barbosa Carvalho, entrevista em 13/02/2022).

Embora não houvesse uma escala para lavar as roupas, e muitos seguissem a mesma estratégia de Diogo de só lavar quando já quase não tivesse mais roupas limpas, havia a preocupação em se organizarem entre os moradores do mesmo quarto para lavar em dias alternados, a considerar que havia uma só máquina e que não haveria varais suficientes se todos lavassem no mesmo dia.

Em relação aos varais, estão dispostos em uma área externa entre os alojamentos e também ao lado da lavandeira. Quando os residentes estão em aulas e começa a chover, já lembram das roupas no varal e pedem para sair da aula porque não querem deixar a roupa molhar. Enquanto um corre para pegar a roupa ouve ***“pega a minha”, “a minha também”***, são os pedidos de outros agricolinos que se encontram na mesma situação. São atitudes como essa de recolher a roupa do colega que fazem parte da construção coletiva que requer a colaboração, o respeito, a solidariedade, a ajuda, a fim de que se possa aprender a viver com o outro.

Entretanto, *nem tudo eram flores* entre eles e essa solidariedade, em determinados momentos, poderia não existir, declarou Gabriela, pois “**dependia de quem fosse a colega que tivesse passando por lá (riso), se fosse muito (ênfase na voz) colega, ela recolhia**. Diante de situações como a descrita por Gabriela, Simmel (2006) destaca que no jogo da sociabilidade, o desentendimento, muitas vezes, pode extrapolar as expectativas em relação a certos aspectos da vida cotidiana. E tais expectativas quando frustradas, tendem a causar um estranhamento passageiro que não chega ao ponto de desestabilizar totalmente os elos de sociabilidade que já haviam sido estabelecidos.

Além das atividades relacionadas aos cuidados com a limpeza dos quartos e das roupas, os agricolinos também desenvolviam tarefas nos diversos setores da Instituição. Quando a escola seguia os princípios do SEF, as chamadas atividades de *manutenção* faziam parte da rotina dos estudantes, pois “*o aluno, além do estudo, ele tinha que ajudar. A escola era uma fazenda, né. Então, essa escola tinha que funcionar*”, relatou Leandro. Assunto que também foi reforçado por Gabriela “*sempre tinha escala, então, era até uma forma de ajudar, interagir, e de ajudar a escola.*” Essas atividades desenvolvidas nos setores, conforme já relatado, eram acompanhadas por servidores e por monitores e, além de ser um momento em que realizavam tarefas necessárias para a manutenção da escola, também era uma forma de se aprender fazendo. As escalas e/ou rodízios de fim de semana e os plantões faziam parte da rotina dos agricolinos internos, todavia sempre se atentando para os preceitos que constavam nos documentos legais anteriormente apontados.

Pode-se afirmar, a partir dos relatos dos entrevistados e de inúmeros registros fotográficos que constam na Instituição e também nas redes sociais da Instituição, dos egressos e dos alunos, que nesses espaços e tempos se estabeleciam vínculos que eram fortalecidos pelo fato de estarem em um ambiente distinto daquele tradicional das aulas. Mesmo que houvesse a presença do professor e/ou do monitor, as regras e normas da escola pareciam ser menos rígidas e a sociabilidade acontecia com uma intensidade diferente daquela da sala de aula.

Wilk também relatou algumas das atividades que eram realizadas nas *manutenções* e em atividades voluntárias que muitos participavam.

*“[...] na cozinha, na manutenção que a gente ajudava descascar alho, socar alho, cortar cebola, cortar tomate, cortar batata, então, esse tipo de coisa a gente também ajudava no refeitório. Ajudava a servir a janta, quando tava finalizando a janta, aí um continuava servindo e o outro já ia ajudando lavar as coisas pra guardar. Eu e mais um grupo também participamos como voluntário de um projeto com frango de corte, acompanhar parto de porca lá na suinocultura, a gente, às vezes, dormia lá; também participava da ordenha, eu era do grupo da ordenha, então, a gente fazia uma série de coisas.” (Wilk Sampaio de Almeida, entrevista em 09/10/2019).*

Ainda, de acordo com o relato de Wilk, a atividade para ajudar a servir o jantar surgiu a partir do convite de um dos cozinheiros. Wilk aceitou, mas levou com ele o amigo Mateus e por três anos eles ficaram servindo o jantar aos residentes. A partir do segundo ano, Wilk passou a ser monitor<sup>111</sup> e com isso sua família não precisava pagar a taxa de alimentação que era cobrada anualmente dos alunos. A iniciativa por parte do servidor fez com que se consolidasse

*“[...] uma amizade muito grande com os servidores e aí final de semana a gente tava meio tranquilo no quarto ia pra lá e gostava de tomar um chimarrão, por exemplo, neh, então, a gente passava lá, trocava uma ideia, o horário da tarde, assim, que tava mais tranquilo. [...] Isso foi ficando bem visto pelo Romoaldo, professor Carlos Henrique que na época tava como vice diretor, o Ribamar era o diretor [...]” (Wilk Sampaio de Almeida, entrevista em 09/10/2019).*

A ampliação da rede de amizades entre os alunos internos e os servidores que desenvolviam suas atividades na cozinha do refeitório, na preparação das refeições para a grande família de agricolinos, ultrapassou os espaços e tempos e estabeleceu outros vínculos em momentos de lazer e de partilha de hábitos culturais como o chimarrão. Wilk diz que aprendeu a tomar chimarrão na escola e mantém o hábito, atualmente. Também destacou que muitas foram as ideias trocadas, enquanto tomavam chimarrão, pois com os servidores conversavam sobre temáticas diversas que envolviam a todos. O trabalho realizado por Wilk e os demais amigos era “bem visto” por parte dos professores que estavam à frente da direção da escola e da coordenação de assistência ao estudante, o que para os alunos era um reconhecimento.

---

<sup>111</sup> Muitos dos monitores eram também bolsistas e dessa forma a família não necessitava pagar a taxa de alimentação e demais taxas cobradas anualmente dos alunos.

São nesses espaços e tempos em que realizavam tais atividades que as inter-relações aconteciam e reverberavam tanto no estabelecimento das redes de sociabilidade, quanto na constituição da cultura escolar.

Ainda sobre a escala de manutenção para os fins de semana, Eny Karoliny relatou que

*“[...] era **dividida em grupos** cada **final de semana** era um grupo que trabalhava e aí e **nos feriados** também. E aí a gente tinha que ir **pros setores e manter, cuidar dos animais, das plantas pra manter né.** Alimentar, no caso, do setor que a gente trabalhava no primeiro ano que era **na avicultura**, a gente **alimentava, recolhia os ovos, limpava, plastificava e guardava.** E não era trabalho pesado, era só o básico. [...] tinha os **plantonistas e os monitores** que gente chamava né, que eles eram **selecionados**, na maioria das vezes, **pelos professores, ou pelos responsáveis dos setores** mesmo, eles viam, ah tal **aluno tava se destacando**, eles convidavam a pessoa pra ela trabalhar como **monitora**, ele **recebia uma bolsa e ele tinha que, orientar aquele grupo.** [...] quem **não fizesse durante o ano tinha que ficar nas férias pra fazer.**” (Eny Karoliny Tavares Neckel, entrevista em 18/12/2019).*

Conforme relato de Eny Karoliny, os alunos eram agrupados de acordo com o ano do curso para realizar as atividades de *manutenção* durante os plantões aos fins de semana e feriados. Essa dinâmica permitia que alunos de turmas e de quartos diferentes interagissem, de tal forma que essas tarefas oportunizavam a ampliação do grupo de amizade e convivência entre os internos, além de fortalecer as sociabilidades.

Os alunos residentes também tinham momentos de lazer, desde que respeitados os tempos e os espaços. Após cumprir com todas as obrigações os alunos divertiam-se à sua maneira, como relatou Alexandra.

*“A gente **ia muito para a quadra, no ginásio, de tardezinha** né... os **meninos jogavam vôlei, futebol** a maioria ia lá para o ginásio mesmo e também na época **a gente tinha uma... tipo uma banda**, tinha os instrumentos lá... não sei se hoje ainda tem... Daí tinha **os meninos que tocavam e a gente ficava por ali também...** aí depois... nosso lazer era esse... e **às vezes a gente procurava assistir à televisão.**” (Alexandra Alves da Silva, entrevista em 31/10/2019).*

A partir do relato de Alexandra, verifica-se que as meninas não participavam das atividades, enquanto autoras, somente como expectadoras das diversões dos

meninos. Essa não inclusão das meninas pode ser pelo fato de que o internato feminino funcionava ainda de forma provisória e havia apenas quatro meninas internas. Alexandra ainda destaca que

*“Os **meninos gostavam de cantar... Cidade Negra, Alceu Valença** não tinha muito forró, funk, não tinha muito disso não, como agora. Legião Urbana é bem marcante, ouvia-se muito **Legião Urbana** no internato, muito... (risos). [...] um emprestava, eu acho que é, não lembro se naquela época era CD, era **CD e emprestava...** Daí a maioria dos quartos tinha aqueles **sonzinhos e ligava lá na tomada do corredor ficava ali um grupinho...** a gente ouvia muita música.” (Alexandra Alves da Silva, entrevista em 31/10/2019).*

A música sempre esteve presente no dia a dia dos agricolinos, embora com estilos musicais diferentes. Leandro relatou que compartilhavam os equipamentos para poder ouvir as músicas

*“[...] nossa eu **tinha um toca-fitas**, meu Deus, to velho, toca-fitas antigo pra caramba (risos). Então, eu tinha uma toca-fitas e o cara ah eu queria ouvir a fita tal, **cê me empresta?** [...] porque **naquela época quem tinha um aparelhinho de som que tocasse CD era o cara né, era o cara!** Ouvia de tudo, eu tinha uma fita do **Amado Batista**, ainda **não tinha começado a onda do sertanejo** [...] mas se ouvi **muito o rock dos anos 90**. Ah, aí **começou a época do funk**, foi onde entrou **Bonde do Tigrão**, que eu escuto essa música lembro da escola na hora que eu escuto (riso).” (Leandro Dias da Silva, entrevista em 18/01/2020).*

Os estilos musicais foram se alternando com o passar dos anos, entretanto a música segue a oportunizar encontros entre os agricolinos. A moda de viola, o estilo sertanejo tem ocupado espaço nas rodas de conversa que acontecem em diferentes tempos e espaços e promovem a integração, o estabelecimento de sociabilidades e a consolidação de uma cultura escolar, conforme relatou Juliano.

*“A **gente tocava muito violão aqui**, no início mesmo a gente **tava se conhecendo** e não tinha muito trabalho, muita tarefa, né, aí **quase todo dia a gente sentava aqui na frente do Instituto**, tocava violão, **juntava aquela galera**, aquela roda de **gente se conhecendo e gente de tudo que é lugar aí menino, menina tudo misturado**. Sempre tinha um ou dois que sabia tocar violão, aí um tocava uma música. Por exemplo, um **sertanejo universitário, sertanejo das antiga**, aí todo mundo sabe. E era **aquela interação muito saudável.**” (Juliano de Melo Barbosa, entrevista em 30/10/2019).*

Também houve uma época em que os alunos internos se organizavam para assistir a filmes em uma televisão de 29 polegadas que a escola disponibilizava. A escolha dos filmes que eram pela decisão da maioria dos alunos, os quais juntavam o dinheiro e entregavam ao servidor responsável pela residência estudantil e pela locação em um estabelecimento da cidade. A escolha dos títulos e gêneros obedecia a alguns critérios, tais como conteúdo adequado à faixa etária dos estudantes. Os horários para assistir aos filmes deveriam ser de comum acordo entre os estudantes e não ultrapassar às 22 horas. Quando não havia sala de TV, usavam um espaço aberto, em frente à cantina, ficavam sentados nos bancos com cobertores para se protegerem do *frio*, pois à noite a temperatura fica mais amena e, às vezes, ventava. Alguns levavam os colchões para ficarem melhor acomodados durante a *sessão de cinema* improvisada.

Com o passar do tempo, as sessões de filmes, com muitos alunos juntos, cederam lugar às Séries de TV que são assistidas, individualmente, na maioria das vezes, a partir de computadores pessoais e/ou *smartphones*. O que remete à afirmação de Agulhon (2016, p. 117) que, ao referir-se à sociabilidade e à prática de associação voluntária, diz: “*parece que se está cada vez más asociado y se es cada vez menos sociable...*”, ou seja, ao mesmo tempo em se vive em um mundo mais conectado, maior é a distância física entre as pessoas.

Os esportes estão também entre as atividades de lazer dos moradores da residência estudantil. Alguns alunos relataram acerca de uma atividade chamada de *Inter quartos* em que participavam de jogos de *futsal* disputados entre as equipes formadas pelos moradores de cada quarto. Os jogos aconteciam no ginásio da escola, no período noturno e promoviam grande integração entre os alunos residentes.

Além dessas competições, os alunos também jogavam vôlei e participavam de equipes de atletismo. Às atividades esportivas eram momentos em que havia a integração entre meninos e meninas, que aproveitam o momento de lazer para tomar tererê, como relatou Anderson.

***“O pessoal se reunia no bosque<sup>112</sup>, tomar tererê, e jogar vôlei. Meninos e meninas. A gente ficava mais com as meninas no bosque***

---

<sup>112</sup> O bosque é um espaço entre o ginásio esportivo e o atual alojamento masculino. Trata-se de uma área pequena, mas que além do bosque com algumas árvores nativas tem uma quantidade maior de



*porque era até mais próximo do alojamento delas. **Elas gostavam mais de jogar vôlei, aí a gente ia tomar tererê.*** (Anderson Amaral de Aguiar, entrevista em 22/10/2019).

Nesses momentos de lazer, havia a integração entre todos os alunos, todavia em alguns espaços as meninas não poderiam circular livremente, por isso o bosque era considerado como sendo um ambiente neutro em que todos poderiam estar.

Também havia rodas de conversa e de música que, normalmente, começavam entre os moradores do quarto, disse Eny Karoliny

*“[...] a gente **começava, do nosso quarto, sentava lá fora na varanda ou lá na grama mesmo e ficava conversando e brincando e aí ia aparecendo gente de outros anos, de outros quartos. [...] tinha muita música, a Mirela, ela tinha o violão e cantava, nossa, muito bem! Aí a gente sempre sentava, à noite, lá fora na grama ou até mesmo na varanda e a Mirela ficava tocando violão e a gente ficava cantando música até tarde. A gente cantava de tudo (riso) de tudo um pouco, cada um pedia uma música e ela tocava e a gente cantava, então, tinha muita distinção de ritmos.**”* (Eny Karoliny Tavares Neckel, entrevista em 18/12/2019).

A música, com seus diferentes estilos e ritmos, ganha significado próprio entre os jovens e é uma das formas de sociabilidade que faz com que as relações não se reduzam a um determinado grupo, mas vai estendendo-se a uma rede de “colegagem”, conforme destaca Dayrell (2007).

Contudo, não era só de alegria e paz a rotina dos internos. Entre os estudantes é bastante comum haver conflitos, pois esta é uma das características que faz parte das interações sociais dos jovens que buscam a obtenção do reconhecimento no grupo e também de posicionar-se no espaço escolar. Diante de toda essa diversidade e mesmo com muitas atividades para serem cumpridas, os alunos encontravam tempo para transgredir as normas escolares e, quando descobertos, as consequências precisavam ser enfrentadas.

Vários alunos relataram terem sido surpreendidos jogando baralho. Mesmo sabendo da proibição jogavam e escondiam as cartas quando alguém se aproximava, mas quando não dava tempo “*o jeito era entregar o baralho e assinar a ocorrência.*” Alguns receberam suspensão por causa dos namoros, por não terem

---

árvores de grande porte da espécie teca (*Tectona grandis*). Ao lado do bosque há uma quadra de vôlei de areia.

cumprido as tarefas para as quais estavam escalados. Outros receberam medida socioeducativa, por isso enquanto os colegas participavam de atividades de lazer, eles acompanhavam os responsáveis pelos setores e realizavam tarefas como capinar pequenas áreas, organizar os materiais de um determinado setor ou outra atividade que não fariam de *boa vontade*, normalmente.

Também aconteceram situações que só vieram à tona porque os entrevistei e resolveram falar. Tatielle foi quem contou a ação que realizaram para “*dar uma lição*” em uma colega “*que se achava riquinha*”.

***“Sempre tem aquelas intriguinhas né, uma menina do meu quarto mentia muito, muito, muito e sempre queria dar de riquinha, mas se é rico não ia ter alojamento, né, porque se ela fosse rica ela morava na cidade, e aí ela sempre ficava enchendo o s\*, enchendo o s\*, aí teve uma vez que a gente juntou um grupinho, pegou e esfregou a escova de dente dela no vaso (riso) [...] Depois disso ela foi parando porque assim, eu não vou citar o nome de quem era, mas aí ela acabou, acho que mudando também, porque muita gente que entra lá, mudou, às vezes, pode ser pro bem, às vezes, pode ser, de certa forma, ruim, mas todos tiveram uma mudança quem entrou ali.”*** (Tatielle Leal de Deus, entrevista em 21/12/2019).

Situações como essa que Tatielle relatou, dificilmente, chegam aos servidores e/ou setores que estão diretamente em contato com os estudantes residentes. Embora faça parte da rotina da equipe do DEPAE a realização de encontros com meninas e meninos, em momentos coletivos e/ou individuais, nos quais são reforçadas atitudes de respeito para com o outro, de modo a considerar a diversidade de hábitos e costumes de cada um, há casos que são muito difíceis de serem contidos. Tatielle não deu detalhes se a colega foi informada sobre o que haviam feito com a escova de dentes dela. Certamente, foi uma atitude que não deveria ter ocorrido, pois uma conversa entre as meninas, conduzida pelos profissionais responsáveis pelo DEPAE, poderia ter melhores resultados não somente em relação às atitudes que desaprovavam sobre a colega, mas também acerca de relações de convivência e de diversidade.

Todavia, conhecendo um pouco sobre como agem, por eu ter participado por dois anos do Conselho de Ética Discente, há grande probabilidade de que a colega soube o que fizeram com sua escova de dentes e que o fato ficou somente entre

elas, porque a frase “será a tua palavra contra a nossa” parece ecoar em meus ouvidos.

Contudo, houve casos bem mais sérios que envolveram alunos internos. Um desses casos refere-se a uma situação ocorrida no ano de 2013, mas ainda *rende assunto na escola* porque se espalhou de tal forma que ficou conhecida como o *Episódio do Carneiro*. Trata-se de um grupo de alunos residentes que furtaram um carneiro da raça Santa Inês da escola. Após retirar da propriedade, levaram o animal já sem vida, de táxi, para a cidade onde realizaram um churrasco. Passados alguns dias, os alunos que participaram da ação foram identificados e submetidos ao Conselho de Ética Discente que decidiu pela transferência dos alunos envolvidos.

Algumas situações que incluem discussões corriqueiras – acender a luz, falar alto, fazer barulhos enquanto a maioria está dormindo – também se fazem presentes, conforme alguns relatos. A escola, quando tem conhecimento sobre tais casos, intercede a fim de resolver as questões que provocaram atritos entre os alunos. Muitas vezes, não chegam ao conhecimento da Instituição, porque, conforme relatou Leandro,

***“a gente tentava resolver as coisas sem levar pra conhecimento da instituição. Entre a gente, porque a gente sabia que ali, por exemplo, algum deslize de alguém ali poderia perder a residência que era fundamental pra muitos que estavam ali pra estudar.”*** (Leandro Dias da Silva, entrevista em 18/01/2019).

Situação semelhante foi relatada por Eny Karoliny, que também mencionou a utilização de certas dinâmicas, que os professores usam em sala de aula, e as alunas residentes adaptam para resolver situações entre as moradoras do quarto.

***“Ajudava bastante e a gente fazia isso no quarto, a gente via que não tava muito legal, marcava reunião, escrevia numa folha de caderno e colava na porta: reunião, tal dia, tal hora (riso). Daí a gente conversava, fazia alguma brincadeira e falava: ah isso não ta legal, a gente tem que melhorar nisso e a gente sempre buscou se entender dessa forma, sempre conversando mesmo.”*** (Eny Karoliny Tavares Neckel, entrevista em 18/12/2019).

Situações como o furto do carneiro existem, embora não sejam comuns, todavia mesmo assim não podem ser ignoradas, pois a escola deve cumprir sua função social e discutir essa temática junto à comunidade escolar, atentando-se para

questões de formação cidadã. Ao longo do ano letivo há uma programação diversificada sobre temáticas que permeiam a rotina dos residentes com a presença de profissionais de múltiplas áreas e que são direcionadas não apenas aos estudantes residentes, mas a toda a comunidade escolar.

A esse respeito, Carrano e Dayrell (2014, p. 127) afirma que “as escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo”, em consequência, são inúmeras as dificuldades que emergem para se lidar com a diversidade trazida pelos alunos, sejam relacionadas à idade, gênero, classe social, cultura regional, ética. Diante dessa heterogeneidade a escola deve estar ciente de que os alunos se utilizam de táticas diversas que não ocorrem necessariamente em tempos e espaços predeterminados, fazem parte das sutilezas do convívio cotidiano dos estudantes internos, uma vez que as relações de poder a partir das regras escolares e a esperteza/astúcia do aluno acontecem no espaço comum da escola. São as *artes do fazer* que articulam o *jogo* entre estudantes e escola.

A próxima seção, evidencia, a partir das narrativas dos egressos entrevistados, como seguem as dinâmicas de aproximação e distanciamento exigidas pelo *jogo* e que consolidaram elos, teceram redes de sociabilidade e constituíram uma cultura escolar com características agrícolas.

### 6.3 “TENHO AMIGOS LÁ, COMO SE FOSSEM IRMÃOS”: ELOS FIRMADOS

*“Un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de que uno se asocia con otros y de que la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con los otros” (Georg Simmel)<sup>113</sup>*

A escola e a residência estudantil não são apenas meios facilitadores para que os jovens tenham acesso ao mundo do trabalho. São espaços que se destacam por possibilitar a integração, as práticas cotidianas, o *fazer amigos* e, como diz Simmel (2002) na epígrafe, “*la unión con los otros*” e, por isso, cumprem relevante

---

<sup>113</sup> O fragmento está na p. 195 e faz parte da obra de Georg Simmel *Cuestiones fundamentales de sociología*, Barcelona: Gedisa. 2002

tarefa na articulação das redes de sociabilidade formadas entre indivíduos vindos de múltiplas realidades e com pensamentos distintos.

A fim de mostrar como os vínculos se mantêm, chamo Gabriela, pois foi quem deu início à história ao relatar sua chegada à escola e cabe a ela começar o relato acerca das conexões feitas quando de sua estada na residência e que sustentam uma rede de sociabilidade permeada por uma cultura escolar com fortes características agrícolas.

***“Muito intensos [...] tenho, eu tenho, deixa eu ver, eu tenho umas duas, três pessoas de lá de dentro que até hoje a gente conversa como se estivesse lá. A Paula, principalmente, e a Laura e são duas pessoas que a gente, a Laura eu vi agora nas férias, já tinha uns quatro anos que a gente não se via, a Paula tá com cinco anos que eu não vejo, mas a gente conversa, tem dia que a gente liga a webcam e fica conversando. E tem a Jane também, a Jane eu sou madrinha de casamento dela.”*** (Gabriela Santana de Souza, entrevista em 22/12/2019).

As amizades firmadas entre as alunas residentes nem sempre se mantêm. Gabriela relatou que algumas das amizades que acreditava serem duradouras, *para sempre*, não resistiram por muito tempo depois da conclusão do curso e do fato de cada uma das pessoas seguir o roteiro que escolheram, tanto na vida pessoal quanto profissional.

Os momentos vivenciados na residência estudantil foram *muito intensos*, declarou Gabriela e, mesmo o quarto sendo compartilhado entre dez, doze ou até catorze meninas, foi com três delas que Gabriela continuou a relacionar-se, mesmo passando longos períodos sem que houvesse um encontro físico entre elas. Gabriela contou que duas das amigas distanciaram-se da área da agropecuária e seguiram para a área da saúde, uma tornou-se médica e morou por longos anos no exterior, mas está de volta a Rondônia. Outra é enfermeira e vive no Sul do país, mesmo assim continuam a conversar como se estivessem no internato. Os recursos tecnológicos são utilizados para preservar a amizade feita e consolidada na residência estudantil que se estendeu para a vida familiar também, uma vez que Gabriela foi madrinha de casamento da amiga Jane que também é engenheira agrônoma.

Esses vínculos surgidos nos espaços da escola e da residência estudantil foram sendo fortalecidos de modo a ampliar a rede de sociabilidade que passou a

ter outros *nós*, para além daqueles criados no ambiente da escola. De acordo com Simmel (2006) a reciprocidade de gestos e sentimentos faz com que as relações sociais se multipliquem e por diferentes formas os sujeitos permanecem em contato contínuo, inserindo outras bases de inter-relações segundo os estímulos e benefícios que proporcionam.

Da mesma forma, Leandro relatou que a vivência entre os alunos residentes “*é diferente*”, pois

*“[...] a residência estudantil ela muda as pessoas. Eu tenho amigos lá que é como se fossem irmãos. Então, nesses três anos você faz amizades muito fortes, né. Hoje, o Tomás é padrinho de um dos meus filhos. A gente se conheceu lá, moramos três anos juntos, no mesmo quarto. Quando tem oportunidade, um visita o outro; ele vem mais aqui por causa da minha família é difícil de eu ficar indo longe, hoje ele mora em Juína/MT [...] muda a gente, é uma amizade mais forte, é diferente porque ali você convive o dia inteiro com as pessoas, dorme do lado das pessoas, né, é 24 horas e aí parece que isso fortalece muito a amizade ali dentro. E naturalmente, alguns se afastam né, não todos, mas alguns se afastam devido a distância, mas a gente ainda tem contato com dois ou três que ficam muito mais próximos.” (Leandro Dias da Silva, entrevista em 18/01/2020).*

Embora também tenha convivido com oito e/ou dez colegas moradores de um mesmo quarto, foram dois ou três que ficaram mais próximos e com quais Leandro mantém a amizade. Os vínculos que se estabelecem são tão fortes quanto os que existem entre os irmãos, destaca Leandro. Em relação a Tomás, os laços de amizade nascidos e consolidados na residência estudantil ficaram mais sólidos, a partir do momento que o amigo se tornou padrinho de um dos filhos de Leandro. Assim, a rede de sociabilidade se expandiu e novos membros foram agregados a ela.

Além de Tomás, que seguiu carreira na área das ciências agrárias e atua como professor no Instituto Federal do Mato Grosso, Leandro menciona o agricolino Luís que seguiu a profissão de técnico agrícola e atua como extensionista rural, em RO, com quem conversa com mais frequência, pois o mesmo reside próximo a familiares de Leandro. Sobre esse amigo, Leandro acrescentou que lembra o nome completo de Luís e ao dizer isso deu fortes gargalhadas. Quando perguntei o porquê, disse-me que “*o apelido dele não vai ser bom colocar aí no papel não (riso)*” e pediu para mudar de assunto, ou seja, vale a regra mencionada por Jossimar “o

que acontece entre agricolinos, fica entre agricolinos”, mesmo que isso tenha acontecido há mais de duas décadas.

Da mesma forma, Wilk destacou que o convívio na residência estabeleceu vínculos fortes com os amigos agricolinos

**“[...] são pessoas que a gente leva pra vida, eu tenho amigos da época aqui do alojamento do Ensino Médio. O Ivan mesmo é um exemplo, em junho desse ano eu fui pro casamento dele, agora ele é pai. Então, assim, a gente manteve uma amizade aqui desde 2005 que eu o conheci. Aí foi pro Rio de Janeiro em 2006, fazer faculdade de Agronomia, na Rural (UFRRJ), eu fui em 2008, e durante esse tempo que eu estava aqui no segundo e no terceiro ano, eu fui mantendo contato com ele, trocando e-mail quando podia ligava, mandava mensagem e ele já foi me explicando como que era e convidando para eu ir. E quando eu fui ele me recebeu lá, depois morei com ele novamente, morei acho que dois anos e meio com ele novamente. Então, assim, são pessoas que, a exemplo, aí do Ivan que, com certeza, marcaram a vida toda e a experiência aqui de alojamento foi insubstituível, esses três anos que eu passei aqui eu não troco por nada, foi muito bom.” (Wilk Sampaio de Almeida, entrevista em 09/10/2019).**

Essas relações ultrapassaram os limites da escola e a solidariedade e o cuidado para com o outro continuou até no ensino superior. A amizade entre Ivan e Wilk iniciou-se em 2005 na EAFCO e continuou na UFRRJ, quando Ivan recebeu e hospedou o amigo agricolino que chegava para cursar Agronomia alguns anos depois. Mas antes disso, mesmo a distância acompanhava a vida do *irmão mais novo*, Wilk, e orientava como este deveria proceder para ingressar na Rural. Um cuidado que se tem para com um *irmão de sangue*, costumam dizer os agricolinos internos. É essa *família do coração* que, como qualquer família, tem problemas, conflitos, mas que também é solidária e, de acordo com Wilk, deixa marcas para “a vida toda”. É nesse jogo de relações que a vida acontece e o importante, segundo Simmel (2006) é não deixar de jogar. Assim nesse movimento do jogo é que Wilk teve a possibilidade de participar em momentos muito significativos da vida do *irmão do coração*, como o casamento e a chegada de um filho.

Celso Júnior também destacou o quanto os laços firmados entre os moradores da residência estudantil são fortes e mais amplos. São muitos os amigos, todavia também frisou que mantém estreita amizade com poucos, sendo que um deles é considerado como *irmão*. Quando Celso Júnior chegou à residência

estudantil na EAFCO, apesar da pouca idade, já tinha experiência de como é viver entre *estranhos* e optou por aproximar-se de um morador que “*era muito estudioso*”

**“[...] são muitos, mas acho que uns cinco eu tenho bastante proximidade, um eu carrego assim, quase como um irmão assim, e é o Walter, ele é o, hoje ele mora aqui em Cacoal, mas a gente carrega amizade desde da Auta Raupp e aí a gente ficou muito próximo, sabe que em Colorado do Oeste ele ficou em quarto separado e aí o alojamento, o alojamento é um, é um agrupamento, por si só ele é um agrupamento, então, os laços ali dentro do alojamento são maiores, são mais fortes ali. Eu e ele não ficamos no mesmo alojamento, ficamos em alojamentos um de frente com o outro, mas a amizade sempre foi independente dessas divisões. Eu lembro que ele era muito estudioso também, muito, eu lembro que desde a Auta Raupp a gente tinha muita disputa por quem tirava as melhores notas, então, era a nossa rivalidade que virou essa amizade até hoje.”** (Celso Costa Santos Júnior, entrevista em 07/11/2019).

Mesmo passados muitos anos desde que dividiam o mesmo quarto, cada um formando sua família, estabelecendo-se profissionalmente na mesma área ou em áreas diferentes, conquistando novos amigos, os vínculos que se firmaram entre eles, quando ainda viviam a fase da adolescência, seguem fortes, conforme relata Juliano.

**“Ahh, sim, com certeza, que nem hoje eu ainda tenho contato com um colega que foi do meu quarto no primeiro ano, assim, que ele resolveu fazer uma faculdade fora do contexto do agronegócio, essas coisas, mas a gente ainda tem contato. E outros que tava no mesmo ano, só que de outra cidade a gente ainda tem contato, a gente falou, não, vamos manter contato que daqui a cinco, seis anos, dez anos nós tem que se encontrar, né, então, ainda tem essa ligação. Então, foi feito esse pacto de amizade, a gente tá aí, na hora que um precisar do outro é só dá uma telefonada, mandar um e-mail, sei lá, vamos manter essa ligação.”** (Juliano de Melo Barbosa, entrevista em 30/10/2019).

O pacto de amizade firmado e a preocupação em não se sentirem desamparados e/ou sozinhos a partir do momento em que não estiverem mais *vivendo sob o mesmo teto* são provas de que os elos que estabeleceram durante os anos em que compartilharam os mesmos espaços na residência estudantil foram bastante significativos e levarão consigo, independente da profissão que seguirem, pois a relações de sociabilidade não se mantêm, não só, mas principalmente por serem agricolinos.



Entre as estudantes com quem viveu na residência estudantil, nesses últimos anos, a amizade continua “*com algumas meninas*”, diz Tatielle que também menciona o quanto as redes sociais facilitam a continuidade do contato, mesmo assim, a ausência daquelas pessoas com as quais conviveu durante pelo menos três anos, acrescenta Tatielle,

**“[...] traz muita saudade, muita saudade eu acho que eu fiquei chorando uns dois meses depois que eu saí da escola porque eu vim morar sozinha [...], mas a gente se encontra, alguns que estão morando perto [...] querendo ou não a tecnologia hoje ajudou bastante WhatsApp, Instagram, a gente continua acompanhando muitos nas redes sociais. Eu ainda tenho convívio com algumas meninas do quarto.”** (Tatielle Leal de Deus, entrevista em 21/12/2019).

Conforme mencionado por Tatielle, as redes sociais são bastante favoráveis na manutenção dos vínculos entre todos os estudantes, independente de terem sido moradores da residência estudantil ou não. A grande maioria dos alunos, principalmente, a partir da expansão do acesso à internet, participa do *grupo da turma*, do *grupo de amigos*, no *WhatsApp*, por exemplo, que os mantêm conectados e com maior proximidade, se comparados àqueles que viveram na residência estudantil no final da década de 1990 e primeira década dos anos 2000.

Em se tratando de relações sociais, fora dos vínculos familiares, são as relações de amizade que constituem um tipo especial de conexão entre as pessoas, uma vez que é com amigos que se busca o apoio, a ajuda quando se necessita. Também é com amigos que a capacidade de cada um se fortalece e ocorre o sentimento de pertença a um grupo. Diante disso, Santos (1997, p. 73) destaca que “[...] el estudio científico de las relaciones de amistad es vital para comprender, por un lado, el funcionamiento de las relaciones interpersonales, y, por otro, la marcha de la vida social y de las organizaciones.”

Além das relações de amizades, os laços profissionais também continuam as conexões entre os agricolinos e há situações que ainda são tratadas considerando a hierarquia da época em que viviam na escola, quando um *Bagaço* não deveria questionar um *Veterano*.

Um sindicalista atuante, como se considera Jossimar, não participa de reuniões de classe para permanecer calado, sem discutir as temáticas que estão em pauta. Assim, ao participar de uma reunião do Conselho Regional de Engenharia e

Agronomia (CREA) a que pertenciam os Técnico Agrícolas e/ou Técnicos em Agropecuária e que, naquela ocasião, era presidida por um *Veterano*, da época em que Jossimar era um *Bagaço*, a hierarquia que havia na EAFCO veio à tona, agora, no âmbito profissional.

Ao discutirem temáticas apresentadas pela diretoria houve divergências, entre os profissionais, em relação a ideias e ao entendimento acerca das propostas em pauta. Os ânimos se alteraram e Jossimar argumentava contrariamente à determinada proposta, quando ouviu, de um profissional, assim como ele, a pergunta *“Vocês vão dar razão para Bagaço?”* A hierarquia que havia dentro da escola entre os agricolinos, quase duas décadas depois, ainda se mantinha e se estendia para o âmbito profissional. Os agricolinos que foram *Bagaços*, *Pés-Quebrados* e *Veteranos* são, agora, todos profissionais em diferentes órgãos públicos e/ou empresas privadas, logo *“aqui não tem mais Bagaço não, já foi Bagaço, hoje nós somos de outra categoria, somos ex-alunos, somos egressos”*, relatou Jossimar.

As relações de poder estabelecidas, segundo as normas de socialização constituídas pelo grupo de alunos que vivia na residência estudantil, estavam sendo tensionadas de serem reproduzidas no ambiente profissional, desconsiderando as funções exercidas por cada um dos atuais Técnicos em Agropecuária em prol de uma hierarquia instituída entre esses mesmos profissionais, todavia quando eram ainda estudantes da EAFCO e, em sua maioria, adolescentes.

Entretanto, há outras situações em que a hierarquia que havia na escola permaneceu na escola, independente da profissão que cada um seguiu. Em diferentes ambientes de trabalho há hierarquias próprias de cada órgão e/ou cargo em que se trabalha sem que isso cause qualquer desentendimento. O então *Bagaço* e atual profissional Jossimar é quem fala sobre isso, uma vez que o *Veterano* da época da EAFCO é seu Supervisor.

*“O meu Supervisor aqui hoje é o Pedro. Quando eu entrei, ele estava no terceiro ano [...] hoje me trata como se eu fosse um irmão dele. E ele é meu superior. Foi veterano do terceiro ano e eu era do primeiro e ele não vai ser aqui o que foi lá. Ele vê minhas atividades dentro da Idaron, minha atuação como sindicalista também. Ele respeita muito e eu também respeito muito ele, mas não é respeitar por ser da Idaron, é respeito da escola agrícola. E a gente vê isso entre pessoas que são de escola agrícola [...]. Até dentro da Idaron, o nosso convívio*

***com pessoas que são da escola agrícola é muito melhor que com quem não foi, da nossa escola, por exemplo. Todos os colegas que são da Idaron que eram da escola agrícola a gente tem um certo... um respeito maior do que por outros colegas.*** (Jossimar Wellington Torres Ferreira, entrevista em 07/11/2019).

O respeito que há entre eles, na visão de Jossimar, não é em decorrência de serem profissionais que desenvolvem suas atividades no mesmo órgão e porque também há uma hierarquia em relação ao Supervisor. O respeito existe por terem convivido na EAFCO, por serem agricolinos, pois *“a escola agrícola marca a vida da gente demais”*, completa Jossimar e acrescenta que a vivência na residência estudantil *“me fez ficar bruto, rústico e sistemático”* e explicou o porquê, bem como o significado das expressões.

***“Ah eu era muito bobão, hoje bruto no sentido que eu já falo o que dá na telha, pisou no meu calo eu já chio. Já respondo na lata. Lá na escola agrícola você tinha que aprender a falar, você tinha que ser direto... oh é isso, isso, acabou. Não ficar com muito termo não. É 8 ou 80. Você aprende isso na escola. O rústico é que você aprende a ser ‘simprão’. Você trata a pessoa que está de gravata e o outro que tá de chinelo do mesmo jeito... na simplicidade... acabou. Até hoje eu não sou um cara que tem o objetivo de ter carro de luxo, de ter muito conforto... isso para mim é esbanjamento. E sistemático também é a questão de que tudo tem seu lugar.”*** (Jossimar Wellington Torres Ferreira, entrevista em 07/11/2019).

Essas expressões são corriqueiras entre os agricolinos, mas isso não significa que possuem os mesmos significados atribuídos pelo colega. As marcas deixadas pela vivência na residência estudantil também foram mencionadas por outros entrevistados. O próprio funcionamento da residência estudantil, com sua estrutura e normas, as práticas cotidianas, as relações interpessoais, o conjunto todo que compõe a escola são fatores que contribuem para a formação de valores e deixam evidências na vida dos agricolinos. Estes foram os traços que o internato deixou na vida de Wilk

***“[...] me ajudou muito, em termos de dialogar com as pessoas. Do primeiro até o terceiro ano foi uma evolução muito grande. Eu me recordo dessas questões de alojamento, dessa convivência, me ajudou muito no sentido de saber ouvir as pessoas, de conseguir conviver com pessoas diferentes, com pessoas que eu não conhecia. Então,***

*eu acho que isso pra vida é muito marcante em termo da formação pessoal mesmo. Essas relações aí, entre pessoas, esse convívio me marcou muito positivamente.” (Wilk Sampaio de Almeida, entrevista em 09/10/2019).*

A ruptura, ao menos temporária, da convivência com a família foi considerada, por Leandro, como “*uma desmama precoce*” já empregando um termo que se tornaria comum no vocabulário de quem chegava para viver na residência estudantil com vistas a tornar-se Técnico em Agropecuária. O convívio com o outro estabeleceu certos limites e saber lidar com situações diferentes fez com que o residente aprendesse a

*“[...]se virar sozinho, na verdade, a residência foi como uma desmama precoce ali desses meninos, né, usar um termo assim, eles viviam com os pais e abruptamente cortou o vínculo, né, então, você começa a melhorar a questão de organização, começa a ser mais autônomo. Se torna independente. E aí assim, melhora muito a questão de aprender a conviver com pessoas, a gente vê que na residência não dá pra você querer impor nada, tem que ser tolerante, muito tolerante.” (Leandro Dias da Silva, entrevista em 18/01/2020).*

Aprender a viver com o outro está entre os maiores desafios apontados pelos os alunos entrevistados, pois embora tenham muitas coisas em comum, ao chegar para viver na residência é necessário reorganizar rotinas, hábitos, costumes e condutas, uma vez que está sozinho em um ambiente com ao menos mais sete pessoas cada uma delas carregando suas experiências de vida. Viver em um espaço marcado por estilos e identidades distintas, faz com que as interações e sociabilidades se tornem mais complexas, porém a aprendizagem decorrente desse convívio permite também que sejam compartilhadas novas perspectivas e surjam diversos questionamentos que até então não haviam sido motivos de reflexão. Juliano posicionou-se acerca das marcas deixadas pelos anos em que viveu no internato.

*“Ah, foi muito bom, a gente amadureceu bastante né, conheceu muitas novas pessoas, tem uma visão diferente do mundo também, né, porque eu querendo ou não, eu dizia que eu era fechado, a visão da gente era pequena, então, aqui abrangeu muito né. Isso, o ensino técnico te leva pra vários lugares né. Então, teve oportunidade, por exemplo, de eu participar de projeto internacional, de participar, que nem os jogos mesmo, eu participei do JIF, por dois anos, eu participei*

**do atletismo, corri por dois anos, tenho as medalhas lá em casa também (riso). Se eu não tivesse residência, não teria estudado aqui e não teria isso.**” (Juliano de Melo Barbosa, entrevista em 30/10/2019).

O viver na residência estudantil proporcionou muito mais que o fato de tornar-se Técnico em Agropecuária, de acordo com a declaração dada por Juliano. O espaço escolar, como ambiente de sociabilidades, oportunizou as relações com novas pessoas e dessas trocas emergiu a expansão da visão em relação a outras possibilidades de ser e de estar naquele espaço e naquele tempo. A rede de sociabilidade de Juliano ampliou-se diante da participação em atividades esportivas que o levaram a conquistar pódios e medalhas, reforçando que a escola deve atentar-se à formação integral do estudante.

**“Nooossa, contribuiu demais! Hoje eu penso que é uma parte fundamental acho que seria muito bom se muita gente passasse por aquilo ali. Não são só flores, a gente passa por, ainda mais numa fase de adolescência, então, você acha que você é o dono do mundo, mas eu acho que você aprende a não ser tão egoísta porque você tem que dividir com várias pessoas, você tem que aprender a ceder e também uma coisa, serviu pro meu crescimento que eu era muito fechada, sou até hoje, é uma coisa que eu venho trabalhando em mim, mas eu aprendi também a dizer não, tipo assim, não aceitar, cê aprende a se impor também. Então, acho que é fundamental pra gente, foi muito importante pra mim. Muito significativo!”** (Gabriela Santana de Souza, entrevista em 22/12/2019)

A vivência com o coletivo redimensiona as relações e a visão que se tem acerca da vida, principalmente, entre os adolescentes que, de acordo com Gabriela, se veem como “dono do mundo”, respeitadas as devidas proporções. As práticas, os discursos, os trajetos, os projetos, as identidades e culturas (ABRANTES, 2003) são repensados e passam a existir as ações coletivas que se sustentam em redes de sociabilidade permeadas pela cultura escolar ali constituída.

As redes de sociabilidade sugerem a formação de alianças, de laços de amizade e de solidariedade, ao mesmo tempo que se interrelacionam com espaços de lazer, de encontro que propiciam trocas de experiências, de afetividade, de comunicação, de construção e de afirmação identitária. (DAYRELL, 2007). Em relação às essas interações, as narrativas dos entrevistados apontam para um momento em específico que proporcionava o reencontro e a reafirmação dos

vínculos estabelecidos entre os alunos e em especial àqueles que compartilharam anos de sua vida na residência estudantil: o Encontro de Egressos. “**O encontro de egresso [...], o pessoal gostava de vir e se encontrar as mesmas histórias sempre, aquelas lembranças**”, apontou Leandro.

O Encontro de Egressos acontecia todos os anos, no mês de dezembro. Era organizado por um grupo de servidores que são egressos da Instituição e a cada ano participavam egressos de diferentes turmas. Com a expansão do IFRO e a ofertas de cursos de Ensino Superior, houve um aumento considerável no número de egressos que participavam, principalmente, os que haviam concluído os cursos nos últimos anos. O último Encontro de Egressos ocorreu em 2015, todavia não foram encontrados registros acerca do porquê da interrupção do evento.

Nesses encontros era possível de se identificar os grupos que se formavam por afinidade, por grau de amizade, por ano de conclusão ou por outro vínculo qualquer, contudo havia integração entre todos o que indica que os laços entre os agricolinos se estendem por uma rede de sociabilidade que ultrapassa as relações entre somente aqueles que frequentaram a escola no mesmo período, ou seja, a sociabilidade não se restringe a um tempo e um espaço específico.

Diferentes atividades e momentos eram marcantes durante tais encontros. Um desses refere-se ao horário do almoço, em que a comida é compartilhada, pois de acordo com Carvalho (2005, p. 96), “comer é um ato social [...] o consumo de alimentos não se prende apenas à necessidade, mas à sociabilidade, aos hábitos construídos por um grupo social.” Além disso, permite que os agricolinos relembrem dos tempos de escola, em que dividiam a mesma mesa e falavam sobre assuntos diversos. Os alimentos servidos no almoço também remetem àqueles que eram cultivados/produzidos nos diferentes espaços da escola, de forma a reforçar aspectos da cultura escolar com características agrícolas.

Outra particularidade que era possível de ser visualizada nos Encontros, refere-se à vestimenta dos agricolinos. Embora não haja um traje específico, a vestimenta apresenta características da cultura rural, com traços trazidos da cultura *country* norte americana que adentrou no país e no universo dos agricolinos, espalhando-se a partir das inúmeras exposições agropecuárias que estão presentes em quase todos os municípios de Rondônia e dos estados da região Centro-Oeste, para referir-se ao universo dos agricolinos da EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste, mais especificamente. Associado a isso, o estilo agricolino de vestir-se,

intensificou-se com o crescente espaço ocupado pela música sertaneja. (PAULA, 2001).

Diante disso, o agricolino *raiz* veste-se com calça jeans, camisa xadrez, chapéu de aba larga e bota texana. O cinto de couro com fivela *country* e canivete com bainha de couro são os acessórios que completam o traje. Esse é o estilo que predomina entre os agricolinos que se formaram quando ainda era a EAFCO. Com o passar dos anos, o traje do agricolino foi se modernizando e o estilo começou a mudar. As camisas de gola polo, as camisetas com estampas *country*, as bermudas e os bonés de aba curva passaram a compor o figurino do agricolino *moderno* que também é adepto de um estilo mais esportivo, por isso o tênis foi acrescentado às botas. Em relação à vestimenta das meninas, embora haja uma versão *country* feminina esta não é tão marcada quanto a dos meninos.

Essa modernização da moda dos agricolinos decorre das transformações da sociedade e também das mudanças do currículo do curso Técnico em Agropecuária, com vistas a atender às exigências dos arranjos produtivos locais e às legislações que amparam a Educação Básica e a Educação Técnica e Tecnológica brasileira, bem como às demais políticas públicas sociais que estão atreladas à educação e à criança e/ou adolescente.

Além disso, também houve uma mudança no perfil dos alunos que ingressam no curso Técnico em Agropecuária. Nos últimos anos, a considerar também a expansão do IFRO e da Educação Técnica, Tecnológica/Superior no estado de RO, houve um aumento na diversidade de cursos ofertados e isso pode ser um dos fatores que está a interferir no atual perfil do estudante que chega para cursar o Técnico em Agropecuária. Muitas vezes, o aluno está matriculado no técnico, mas o objetivo primeiro são as disciplinas do Núcleo Comum para atingir uma boa pontuação no ENEM e dessa forma ingressar no curso superior que já escolheu para seguir como profissão.

Todavia, diante de todas as mudanças ocorridas e que seguirão a ocorrer, mesmo não sendo o foco desta investigação, salienta-se uma maior presença de meninas que frequentam o curso Técnico em Agropecuária. São os avanços sociais e a conquista de espaços, por parte desse público, em setores laborais, antes ocupados predominantemente pelo público masculino. Além do que podem trazer outras configurações para as redes de sociabilidade e para a cultura escolar marcada por características agrícolas.

Ao analisar as narrativas, suscita estranhamento o fato de que não há dissonância nas falas dos entrevistados, acerca de como transcorreu a vivência na residência estudantil. Todos relataram alguns aspectos que provocaram maior ou menor tensão no processo de adaptação à residência, no período em que viveram como alunos residentes, entretanto foram situações que experienciaram e superaram, cada um à sua maneira, a fim de permanecer na Instituição e concluir o curso Técnico em Agropecuária.

Talvez o fator para que aspectos negativos da vida na residência estudantil não fossem enfatizados pelos egressos, pode estar relacionado com a situação familiar da maioria dos estudantes que chegam para viver no internato escolar e o anseio desses jovens em dar continuidade em seus estudos. De acordo com dados do Sebrae/RO (2018), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), há em Rondônia 103.630 mil produtores rurais. A maior proporção de produtores rurais do estado possui entre 45 a 55 anos de idade e, embora o nível de instrução do produtor rural venha evoluindo nos últimos anos, aproximadamente, 68% têm ensino fundamental incompleto. A renda de mais de 70% desses trabalhadores chega, no máximo, a 2 salários mínimos por mês.

Diante desse cenário, o fato de a EAFCO/IFRO *Campus Colorado* do Oeste ofertar a residência estudantil foi um dos pontos relevantes quando optaram por realizar o curso nesta Instituição, segundo os relatos dos entrevistados. De acordo com a narrativa de Leandro “[...] *nunca tinha ouvido falar de Colorado, mas falei ah é a única oportunidade que eu tenho de estudar porque tem internato*”, mesmo assim haviam dificuldades para as famílias comprarem o enxoval exigido para o aluno interno, “*o meu pai era sitiante e teve que dispor de vaca, gado pra levantar esse capital*”, completou Leandro.

Além da dificuldade financeira para que a família pudesse manter os filhos estudando em outro município, pagando os custos relacionados à moradia, alimentação e transporte, havia o fato de serem menores de idade e as restrições legais para que os filhos morassem sozinhos e pudessem cursar o Ensino Médio e, ainda, ao término desse, obter o certificado de Técnico em Agropecuária, já que o curso é integrado. Essas situações, provavelmente, eram consideradas pelos estudantes quando se deparavam com possíveis situações desfavoráveis na *arte* de aprender a viver com o outro. O fato de sair da escola/residência estudantil como *profissional formado* e a possibilidade de conseguir emprego, a considerar a



disponibilidade de postos de trabalho para esses profissionais, seguramente são fatores a serem ponderados, pois *“a gente que tem uma origem humilde, se você não estuda você não progride”*, concluiu Leandro.

Ainda sobre a situação financeira da família e a possibilidade de que a filha continuasse seus estudos, Tatielle diz que

***“[...] foi muita sorte de eu ter conseguido a residência tanto é que se eu não tivesse conseguido eu não ia estudar lá na escola porque meus pais não teriam condições mesmo, de pagar uma moradia para mim na cidade, além do transporte.”*** (Tatielle Leal de Deus, entrevista em 21/12/2019).

Muito provavelmente, houve aspectos negativos, na vivência com o outro, nos anos em que permaneceram na residência estudantil, porém não foram mencionados em suas narrativas. Quiçá por serem conhecedores das realidades de suas famílias, que os problemas e as dificuldades enfrentadas pelos egressos durante o período em que viveram na residência não foram suficientes para fazê-los desistir do que estavam dispostos a conseguir.

É importante destacar que, há uma preocupação, por parte da Instituição, em manter uma estrutura física adequada dos alojamentos para que os alunos residentes, sintam-se acolhidos e respeitados, tendo acesso à moradia e alimentação dignas, além dos demais programas de assistência e de uma equipe multidisciplinar de servidores encarregada pelo atendimento direto dos estudantes residentes. Entretanto, os constantes cortes orçamentários, as políticas públicas sociais e até mesmo a falta de políticas públicas relacionadas à questão do regime de residência estudantil também podem gerar consequências negativas para a Instituição e, principalmente, para os estudantes residentes que necessitam de um espaço com condições satisfatórias para viver e ter acesso à formação escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“¿Podremos vivir juntos?  
Iguales y diferentes.  
Ya vivimos juntos”  
(Alain Touraine)<sup>114</sup>*

No decorrer do tempo em que esta tese esteve em construção, obtive respostas para algumas das minhas inquietações, contudo umas continuaram e outras surgiram, uma vez que fazem parte do processo. Desde o momento em que me tornei professora da Instituição, quis saber mais acerca da formação da escola, porém havia dificuldades em encontrar os primeiros *fiões* para entender como foram tramados ao longo dos mais de vinte e cinco anos em que está formando Técnicos em Agropecuária. Além da falta de vestígios para recompor a trama, havia a constante vigilância para que a pesquisadora não naturalizasse os fatos a partir do envolvimento que mantém com a escola, com os servidores e estudantes, mais especificamente, com os/as agricolinos/as que vivem na residência estudantil.

Ao refazer minha trajetória pessoal e profissional, evidenciou-se a proximidade com o ambiente rural e a agricultura familiar. Quiçá por isso, a necessidade de conhecer mais acerca daqueles que vivem na escola e que aprendem a viver com o outro, porque anseiam dar continuidade a seus estudos, tendo que, ainda bastante jovens, deixar a casa dos pais para se unir a uma família, cujas diferenças são outras e envolvem questões maiores que sociais e culturais.

Antes de chegar a esses agricolinos/as precisei entender como se deu o processo de (re)ocupação do estado de Rondônia, percorrendo o trajeto, a fim de conhecer, como migrante que sou, quem são e de onde vieram os (i)migrantes que transformaram esse pedaço da Amazônia Legal brasileira em um crisol de gentes, com diferentes costumes e sotaques, que embora *tão iguais e tão diferentes*, vivem juntos, como afirma Alain Touraine, na epígrafe em destaque. Segundo Magalhães (2018), para compreender a Instituição e os movimentos que ocorrem em seu entorno e em seu interior é pertinente integrá-la nos contextos geográfico, populacional, econômico, sociocultural e nas circunstâncias históricas, de forma a

---

<sup>114</sup> *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* é o título do livro do sociólogo francês Alain Touraine, escrito em 1997. *Ya vivimos juntos* é a resposta simples que o próprio autor dá a sua pergunta, diante da sociedade em que vivemos.

vincular-se à evolução de uma comunidade e de uma região. Embora o foco desta investigação não seja a Instituição, foi importante melhor compreendê-la a fim de obter subsídios para entender as práticas cotidianas envolvidas na consolidação das redes de sociabilidade que se formaram entre os residentes, bem como os meandros de constituição de uma cultura escolar com particularidades rurais/agrícolas.

Durante os diversos *ciclos* de (re)ocupação, ocorreram transformações físicas, geográficas, culturais, econômicas e populacionais que deixaram marcas significativas na configuração do estado rondoniense. No tempo do ciclo do ouro, a presença dos escravos vindos do Mato Grosso para auxiliar na construção do Real Forte Príncipe da Beira deu origem às comunidades quilombolas que estão presentes na região do Vale do Guaporé, próximo à fronteira boliviana. Após, no primeiro ciclo da borracha, a força dos escravos foi substituída pela mão de obra de indígenas e nordestinos para extrair o látex dos seringais nativos, que cresciam em abundância, nos vales dos rios Madeira e Mamoré. Para escoar a produção do próprio país e da vizinha Bolívia, a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré foi o empreendimento que trouxe a maior diversidade de (i)migrantes à região. Paradoxalmente, a ferrovia é considerada, por alguns historiadores, a *mãe* do estado de Rondônia, sendo também conhecida como a *Ferrovia da Morte*, porque sua construção causou a morte de milhares de trabalhadores.

Enquanto a Madeira-Mamoré se propunha a integrar a região como meio de transporte, pelo extremo Sul do estado chegava a integração através da comunicação, das Linhas Telegráficas, lideradas pelo Marechal Rondon, que anos mais tarde seria homenageado dando nome ao Estado. Em meio a esses avanços, começou o declínio do primeiro ciclo da borracha e o abandono dos seringais e dos trabalhadores. Todavia, com a Segunda Guerra Mundial, o segundo ciclo da borracha teve início e com ele foram recrutados, no Nordeste brasileiro, os *Soldados da Borracha* que lutaram em uma batalha injusta contra as adversidades da floresta e, ao término da Guerra, foram esquecidos em meio aos seringais.

Outros ciclos aconteceram e nas décadas de 1970, 1980 e 1990 chegaram ao Estado de Rondônia os migrantes responsáveis pelo nominado Ciclo da Agricultura, que ampliou e transformou as fronteiras agrícolas da região Norte do País. Essa configuração exigia a presença de profissionais que estivessem em condições de levar o conhecimento técnico aos novos proprietários da terra que chegaram de

regiões diferentes e precisavam aprender o manejo das novas áreas, nas quais desenvolveriam a agricultura familiar. A falta de Técnicos Agrícolas e Técnicos em Agropecuária que pudessem atender a demanda que se expandia em altos índices, fez com que a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste fosse instalada, no ano de 1993, e dois anos depois deu início à formação dos primeiros Técnicos em Agropecuária. Conforme, destaca Magalhães (2004) é preciso que se compreenda a realidade regional para que se torne possível integrar uma instituição escolar nesse contexto.

A metodologia do Sistema de Escola-Fazenda adotada na EAFCO/IFRO *Campus* Colorado do Oeste centrava-se na Educação x Trabalho x Produção. Para que funcionasse plenamente, haveria a necessidade de pessoas que executassem as atividades de manutenção da Escola-Fazenda. Assim, a residência estudantil atenderia as necessidades de manutenção da escola, com a força do trabalho dos alunos, e cumpriria a função social de atender aos filhos das famílias que viviam no meio rural e/ou que se encontravam em vulnerabilidade social, ofertando-lhes a formação técnica e a moradia.

No percurso desta tese, procurei circunscrever os processos de tecitura das redes de sociabilidade estabelecidas entre os alunos residentes que frequentaram do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e de que modo essas redes constituem uma cultura escolar com características rurais/agrícolas, no IFRO *Campus* Colorado do Oeste. Apesar de ser uma Instituição de relevância para formação de Técnicos em Agropecuária, no estado, não há registros sistematizados acerca de todo processo de instalação, organização e funcionamento, além de que há longos hiatos, nos quais não foram encontrados quaisquer registros. Mesmo assim, a documentação localizada me permitiu analisar as transformações que ocorreram no decorrer dos anos e os reflexos produzidos na cultura escolar e nas redes de sociabilidade, com ênfase aos alunos que fizeram parte da residência estudantil.

A partir das análises empreendidas, verificou-se que nos primeiros anos de funcionamento da escola, as regras e normas impostas aos alunos faziam com que todos os ambientes fossem controlados e os estudantes se mantivessem ocupados durante o máximo de tempo possível, de tal forma que as relações de poder conservavam a ordem nos ambientes comuns a todos os estudantes e, também, naqueles destinados à residência estudantil. Conforme os estudantes foram

integrando-se ao espaço, passaram a conhecer as estratégias instituídas e começaram a arquitetar táticas para burlar as regras. Nesse *jogo de relações* entre os autores/atores, os laços de amizade e de cumplicidade se fortaleciam e a trama das redes de sociabilidade ia sendo tecida, nos diferentes tempos e espaços, nas práticas cotidianas, permeadas por uma cultura escolar com fortes características agrícolas. Acerca dessas relações, Abrantes (2003) destaca que nessa troca de vivências e afetos, além de redes e cultura, estruturam-se também as identidades dos agricolinos e agricolinas. E, foi nas relações que ocorreram nos tempos e espaços da escola e da residência estudantil que esses jovens estudantes foram se constituindo enquanto cidadãos que fazem parte de uma coletividade, cujas diferenças são fundamentais para a formação da sociedade.

A necessidade de formar profissionais com conhecimento técnico apropriado para atender às exigências da agricultura familiar fazia com que o lema *aprender a fazer e fazer para aprender* fosse seguido à risca. Assim, o currículo do curso possibilitava que diferentes conhecimentos estivessem presentes na formação dos estudantes que poderiam compartilhar esses saberes com a família e com a comunidade, além de auxiliar no aumento da produção e diversificação de culturas, de modo a facilitar a permanência do trabalhador rural em suas propriedades.

Entretanto, com as inúmeras mudanças pelas quais a estrutura curricular foi sendo submetida, a fim de atender às exigências da legislação pertinentes à Educação Básica e à Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, induziram alterações no que se refere à diversidade de atividades desenvolvidas pelos alunos do curso Técnico em Agropecuária, as quais se tornaram mais acentuadas quando a EAFCO foi incorporada ao IF e passou a ser IFRO *Campus* Colorado do Oeste, cujo modelo organizacional centrava-se no Ensino, Pesquisa e Extensão.

Diante disso, a análise documental histórica, embora tenha manuseado documentos administrativos e pedagógicos, possibilitou entender de que forma se articulavam as ações orientadoras da escola, além de fornecer aportes importantes para compreender como a dinâmica das relações se estabelecia entre os alunos que viviam na residência estudantil. Na convivência entre *Bagaços, Pés Quebrados e Veteranos*, havia uma hierarquia, entretanto esta também proporcionou uma aproximação entre eles, a partir do momento em que os ritos eram cumpridos, a socialização entre veteranos e novatos se intensificava, pois “*essa questão dos*

*Veteranos era mais no primeiro contato, era só nesse primeiro momento*”, relatou Leandro.

As práticas cotidianas, nos diferentes tempos e espaços da escola, além de estabelecer vínculos entre os estudantes, possibilitavam a tecitura de uma rede de sociabilidade que se fortalecia a partir dos laços de amizade, das trocas de saberes, seja nas conversas informais entre os moradores da residência, seja durante as aulas na companhia de professores e demais colegas, nos horários de estudo, nas atividades de manutenção no dia a dia ou nos plantões, nos momentos de lazer, nas rodas de tereré regadas com música para todos os tipos e gostos, em que a moda de viola e o sertanejo raiz não perdia espaço, na compreensão às diversidades de hábitos e costumes, nas discussões acaloradas, nos atritos que não eram poucos,... tudo isso consolidava uma cultura escolar com fortes traços rurais/agrícolas.

Ainda, ao analisar os documentos, verificou-se que a partir da incorporação da EAFCO ao IFRO *Campus* Colorado do Oeste, em decorrência do modelo organizacional próprio dos IFs, a tríade Educação x Trabalho x Produção deu lugar para o Ensino x Pesquisa x Extensão. Essa nova configuração que se apresentou para o curso Técnico em Agropecuária possibilitou o desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão em que os alunos do curso técnico passaram a ser autores/atores de ações antes destinadas apenas aos estudantes que frequentavam o ensino superior. Isso também levou a um aumento no número de vagas para o curso Técnico em Agropecuária e para a residência estudantil o que permitiu que um número maior de meninas tivesse acesso ao ensino técnico profissionalizante.

A análise das narrativas do agricolinos e agricolinas residentes, consente que a residência estudantil é de extrema importância para a formação daqueles que são oriundos do meio rural, de municípios distantes ou em vulnerabilidade social. Além disso, de acordo com dados da matriz orçamentária do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF (2020)<sup>115</sup>, há aproximadamente 9 mil estudantes matriculados no Regime de Internato Pleno nos IFs. Esse número mostra que esta é uma demanda que merece atenção e políticas públicas voltadas, especificamente, para o regime de residência estudantil dos alunos matriculados nos cursos técnicos integrados. Segundo o ECA,

---

<sup>115</sup> Os dados registrados na matriz orçamentária do CONIF 2020 referem-se ao ano de 2019 e naquele ano o número de alunos matriculados em Regime de Internato Pleno era de 8.964. Disponível em: <https://bityli.com/lHuqc>. Acesso em 25 mar. 2022.

a considerar a faixa etária dos jovens que frequentam o Ensino Médio, trata-se de pessoas em desenvolvimento e ao adotar o regime de residência estudantil a Instituição tem plena consciência da responsabilidade que decorre dessa ação, por isso a importância de políticas públicas que não se restrinjam somente à assistência estudantil, mas que realmente contemplem aspectos da formação e que estão além do assistencialismo.

Retomando aspectos da análise de documentos e da análise das narrativas dos estudantes, pode-se verificar que a organização trazida pelo IF e a reformulação do currículo do curso Técnico em Agropecuária, a fim de atender às exigências legais, trouxe inúmeras vantagens para toda a comunidade escolar, mas também ocasionou um certo distanciamento dos alunos em relação às atividades que estes desenvolviam nos diferentes setores da escola. Tais reflexos são percebidos por todos, em especial por aqueles que frequentam a residência estudantil e vivenciam essas mudanças mais fortemente. Contudo as redes de sociabilidade estão fortalecidas e contribuem para a continuidade de uma cultura escolar com aspectos rurais/agrícolas, afinal, já aprenderam a viver com o outro.

Ademais disso, acredito que os achados nesta investigação suscitarão brechas para pesquisas futuras que visem a história da instituição escolar, a inserção da mulher em cursos e atividades consideradas, por longo período, como específicas dos homens, as políticas públicas e a situação dos alunos matriculados em regime de internato pleno nos Institutos Federais, a história das disciplinas técnicas agrícolas, a história da educação profissional agrícola no estado de Rondônia, as questões de gênero na residência estudantil, dentre tantos outros temas que possam contribuir com a História e Historiografia da Educação brasileira, com ênfase para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Assim, para o último parágrafo deste texto, recorro a Eduardo Galeano que em seu *Libro de los Abrazos* afirmou: *“el mundo es un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia. No hay dos fuegos iguales. Algunos fuegos arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear y quien se acerca se enciende.”* Assim sendo, anseio que outros pesquisadores se aproximem dessa temática, acendam-se, brilhem e iluminem *otros fuegitos*.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 41, 2003, pp. 93-115. Disponível em: <https://bityli.com/VJqFa>. Acesso em 13 maio 2020.

ABRANTES, Pedro. ¿Cómo se escribe la vida? Un estudio de la socialización a través del método biográfico. **Revista Mexicana de Sociología** 75, núm. 3 (julio-septiembre, 2013). 439-464. Disponível em: <https://bityli.com/rwLap>. Acesso em 13 maio 2020.

AGRAER. **Mulheres rurais podem aumentar cerca de 1/3 da produção agrícola no Brasil**. 08 de março 2018. Disponível em: <https://bityli.com/qSSbz>. Acesso em 27 ago. 2020.

AGULHON, Maurice. Clase obrera y sociabilidad antes de 1848. **Revista Historia Social**, nº 12, invierno de 1992, p. 141-166. Disponível em: <https://bityli.com/ljZjC>. Acesso em 12 ago 2020.

AGULHON, Maurice. **El círculo burgués**. Tradução de Margarita Polo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.

AGULHON, Maurice. **Política, imágenes, sociabilidades: 1789 a 1989**. Trad. Francisco Javier Ramón Solans. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2016.

A LAVOURA. **Revista online**. Mulheres do Agro: a força e o talento feminino nas mais diversas áreas da agropecuária brasileira. 06/03/2020. Disponível em: <https://bityli.com/sahfx2>. Acesso em 27 ago. 2020.

AMADO, Janaína. História e Região: Reconhecendo e Construindo Espaços. In: SILVA, Marcos A. da. **República em Migalhas: História Regional e Local**. São Paulo: Marco Zero, 1990.

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. Processos migratórios em Rondônia e sua influência na língua e na cultura. In: **Revista Linha D'Água**, nº 25 (1), p.87-107, 2012.

ANDRADE, Mário de. **O turista aprendiz**. Edição de texto apurado, anotada e acrescida de documentos por Telê Ancona Lopez, Tatiana Longo Figueiredo; Leandro Raniero Fernandes, colaborador. Brasília, DF: Iphan, 2015.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.



BELLOTTO, HELOÍSA LIBERALLI. **Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo**. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**, 23 (2), pp. 35-72, Universidade do Minho. Disponível em <https://doi.org/10.21814/rpe.13986>. Acesso em 11 fev. 2022.

BRASIL. **Diretrizes de funcionamento de escolas agrotécnicas**. Brasília: MEC/SENTEC, 1990.

BRASIL. **O internato nas escolas agrotécnicas federais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1994.

BRASIL. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 06/2012**. MEC/SETEC, 2012. Disponível em: <https://bitly.com/bQpbq>. Acesso em 05 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNS 510/2016**. Conselho Nacional de Saúde. 2016. Disponível em: <https://bitly.com/FxeRA>. Acesso em 10 jun. 2020.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução Sergio Goes de Paula. 2.ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. 2 ed., Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALIXTO, Rosa Neto. **Boletim agropecuário de Rondônia: evolução da produção agropecuária: junho/2018**. Porto Velho, RO: Embrapa Rondônia, 2019.

CARVALHO, Márcia Siqueira. A geografia da alimentação em frente pioneira. **Revista Terra Livre**, 21(2), 95-110. Disponível em: <https://bitly.com/EgysD>. Acesso em 13 ago. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes de Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. Relatos de espaço. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.97, p.47-63, maio 1996. Disponível em: [encurtador.com.br/hmsOS](http://encurtador.com.br/hmsOS). Acesso em 18 jun. 2020.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Lisboa: DIFEL, 2002a.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: UFRS, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 1990.

CIM, Salvador. **O Processo Migratório de Ocupação no Estado de Rondônia** – Visão Histórica. Primeira Versão. Porto Velho. Junho de 2003. Ano II, nº 104. Volume VII. Disponível em: [encurtador.com.br/nHLX7](http://encurtador.com.br/nHLX7). Acesso em 03 de mar. 2020.

COSTA SILVA, Ricardo Gilson da. Amazônia globalizada: da fronteira agrícola ao território do agronegócio – o exemplo de Rondônia. **Confins**. Nº 23, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/9949>. Acesso em 20 ago. 2020.

COSTA SILVA, Ricardo Gilson da. Da apropriação da terra ao domínio do território: as estratégias do agronegócio na Amazônia brasileira, **International Journal of Development Research**, 7, (12), 2017. Disponível em: [encurtador.com.br/dAQYZ](http://encurtador.com.br/dAQYZ). Acesso em 20 ago. 2020.

CRAIG, Neville B. **Estrada de Ferro Madeira-Mamoré**: história trágica de uma expedição. Tradução de Moacir N. Vasconcelos. Edição Ilustrada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

CUNHA, Silvio Rodrigues Persivo. **O xadrez da terra**: um estudo da colonização de Rondônia. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, UFPA. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, PA, 1985. 145 f.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 ago. 2020.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In.: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e Interpretado**. 8 ed. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, Curitiba, PR, 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR. 2004.

DUSSEL, Inés. Los uniformes como políticas del cuerpo: un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. In: GÓMEZ, Zandra Pedraza (comp.) **Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina**. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones Uniandes, 2007.

EAFCO. **Projeto Pedagógico da EAFCO**. 1998.

EAFCO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária**. 1999.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Tiempo y educación, notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación**. Nº 298, 1992. Disponível em: <https://bityli.com/PKJlw>. Acesso em 20 fev. 2022.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Tiempos y espacios para la escuela**. Ensayos históricos, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

ESCOLANO BENITO, Agustín. A arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Memoria de la educación y cultura de la escuela. In: DÍAZ, José María Hernández; ESCOLANO BENITO, Agustín. (coord.). **La memoria y el deseo**: cultura de la escuela y educación deseada. 2002, p. 19-42.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. **Espacios en Blanco**. Revista de Educación, vol. 18, junio, 2008, pp. 131-146. Disponível em: [encurtador.com.br/ehisJ](http://encurtador.com.br/ehisJ). Acesso em 15 jun de 2020.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Patrimônio Material de la escuela e Historia Cultural. **Revista Linhas**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, v.11, n.02, p.13-28, jul./dez., 2010.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A Escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Trad. Heloísa Helena Pimenta Rocha; Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Alínea, 2017.

ESPIT, Antonio Carlos. **O internato no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: pensionato ou educandário? Tese de Doutorado, Ijuí, 2014.

FERREIRA, Manoel Rodrigues. **Nas selvas amazônicas**. São Paulo: Gráfica Biblos, 1961.

FERREIRA, Evandro. Os alemães também planejaram contrabandear sementes e mudas de seringueiras da Amazônia (Primeira parte). **Jornal A Gazeta do Acre**. 13/02/2017. Disponível em: [encurtador.com.br/wAJM5](http://encurtador.com.br/wAJM5). Acesso em 18 mar. 2020.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

FREIRE, Paulo. A Escola é (poesia). In: **Revista IHU On-line**. Ano 2. Nº 38. 7 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/38>. Acesso em 15 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARFIELD, Seth; COLLEGE, Bowdoin. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 15-42. 2000.

GARFIELD, Seth. **A luta indígena no coração do Brasil: política indigenista, a Marcha para o Oeste e os índios Xavante (1937-1988)**. Trad. Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Unesp, 2011.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais – inovações paradigmáticas. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.) **Novos temas em História da Educação Brasileira – instituições escolares e educação na imprensa**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

GATTI JÚNIOR, Décio. Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares. **Cadernos de História da Educação**. Vol.1, nº 1, jan./dez., 2002a.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. Tradução Claudia Freire. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Instituições escolares e cultura escolar na pauta acadêmica: um breve recorrido a modo de prefácio (décadas de 1990-2000) In: RIPE, Fernando; SOUZA, José Edimar de; MARTIARENA, Maria Augusta de (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul: instituições, culturas e práticas educativas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: objetos de estudo e percursos. **Revista (PRO)posições**, UNICAMP, 2022.

GUEREÑA, Jean Louis. Un ensayo empírico que se convierte en un proyecto razonado. Notas sobre la historiografía de la sociabilidade. In A. Valín (Dir.). **La sociabilidad en la historia contemporánea**. Vigo: Duen De Bux. 2001.

HERVÉ, Thèry. **Rondônia**: Mutações de um território federal na Amazônia brasileira, Curitiba: SK, 2012.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rondônia. 2010. Disponível em: <https://bityli.com/WtfhK>. Acesso em 10 fev. 2020.

IBGE. **Censo Agropecuário**. 2017. Disponível em: <https://bityli.com/PGVix>. Acesso em 10 fev. 2020.

IBGE. **Dados sobre a pecuária**. 2018. Disponível em: [encurtador.com.br/osCS5](http://encurtador.com.br/osCS5). Acesso em 15 ago. 2020.

IBGE. **Levantamento Sistemático da Produção Agrícola**. 2018. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1618>. Acesso em 15 ago. 2020.

IFRO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária - Campus Colorado do Oeste**, 2009.

IFRO. **Resolução nº 07/Consup/IFRO**, de 20 de janeiro de 2010. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária – *Campus Colorado do Oeste*, 2010.

IFRO. **Resolução 19/Consup/IFRO**, de 02 de março de 2012. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária – *Campus Colorado do Oeste*, 2012.

IFRO. **Resolução nº 025/Consup/IFRO**, de 14 de agosto de 2014. Código Disciplinar Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, 2014.

IFRO. **Resolução nº 7/Consup/IFRO**, de 13 de fevereiro de 2017. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária – *Campus Colorado do Oeste*. 2017.

IFRO. **Resolução nº 23/REIT - CONSUP/IFRO**, de 26 de março de 2018. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária – *Campus Colorado do Oeste*. 2018.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Colonização da Amazônia**: PIN. [s.l.]: Graphos, 1972.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. nº 01. jan./jun. 2001.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis: Vozes, Maceió/AL: Edefal, 2013.

LAPEDRA, Ana Tereza Freitas de; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. Diálogos entre conceitos de práticas cotidianas, territorialidade e territorialização. In: **RECSA**, v.6, n.2, jul/dez, Faculdade FISUL, Garibaldi/RS, 2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

LASMAR, Denise Portugal. **O acervo imagético da Comissão Rondon no Museu do Índio: 1890-1938**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al.]. 7 ed. Revista, Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

LISBOA, Antônio de Melo; FERREIRA, Gilda Carneiro. Zoneamento geoambiental aplicado ao planejamento da gestão ambiental e territorial do município de Colorado d'Oeste, RO. UNESP. **Geociências**, v. 30, n. 2, p. 219-235, São Paulo, 2011.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Marcos. **Garimpo Bom Futuro** - Cassiterita em Rondônia. 18 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://tecnicoemineracao.com.br/garimpo-bom-futuro/>. Acesso em 20 fev. 2020.

MACEDO, Sérgio. O falso progresso do garimpo de Rondônia. **Jornal Opinião**. Rio de Janeiro. 14 de novembro de 1975. Edição 00158. p. 12. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/123307/363>. Acesso em 20 fev. 2020.

MACHADO, Antonio. Proverbios y cantares XXIX. In: **Campos de Castilla**. 1912. Disponível em: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/158144.pdf>. Acesso em 14 abr. 2020.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. O estudo das organizações educativas: novas perspectivas. In.: ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). **História da Educação. Fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2005-2014)**. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2015.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A instituição educativa na modernização do local. Perspectiva histórico-pedagógica. **Rivista di storia dell'educazione**, 1/2018, pp. 41-55. Disponível em: <https://bityli.com/dDieA>. Acesso em 20 mar. 2022.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação In: **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

- MATIAS, Francisco. **Pioneiros**: ocupação humana e trajetória política de Rondônia. Porto Velho: Maia, 1997.
- MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 2 [10], p. 75-99, 10 fev. 2012. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38647>. Acesso em 12 jun. 2020.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução Flávia Nascimento. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. Migrações nordestinas para a Amazônia. **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**. Dez. nº 12, Vol. II, 1998. Disponível em: [encurtador.com.br/mxLT2](http://encurtador.com.br/mxLT2). Acesso em 15 fev. 2020.
- NÓVOA, Antonio. **História da Educação**: perspectivas atuais. Conferência realizada na Faculdade de Educação/USP, 1994.
- OLIVEIRA, José Ribamar de. **Ensino Técnico e Sustentabilidade**: o papel do egresso da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste - RO. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. UFRRJ, Seropédica/RJ, 2009.
- PAIS, José Machado. A simbologia dos apelidos na vida cotidiana escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 909-928, jul./set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674801>
- PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vítor. Facebook: rede social educativa? In: **I Encontro Internacional TIC e Educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. 2010. p. 593-598. ISBN 978-989-96999-1-5. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3584>. Acesso em 09 jul. 2020.
- PAULA, Silvana Gonçalves de. Quando o campo se torna uma experiência urbana: o caso do estilo de vida country no Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <https://bityli.com/OiUTz>. Acesso em 29 jul. 2021.
- PINTO-ROQUETTE, Edgard. **Rondônia**. 2 ed. RJ: Imprensa Nacional, 1919.
- POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Vol. 2, nº 3, 1989.
- PORTAL YPADÊ. **Seringueiros**, 07 de julho de 2016. Disponível em: [encurtador.com.br/ftIM1](http://encurtador.com.br/ftIM1). Acesso em 10 jun. 2020.

REQUEJO, José Luis. El potencial de Facebook como herramienta de investigación cualitativa [S.L.: s.n.], 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10016/18053>. Acesso em 12 jun. 2020

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. **A questão geopolítica da Amazônia: da soberania difusa à soberania restrita**. Brasília: Edições do Senado Federal. Vol. 64, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El alumno como invención**. Madrid: Morata, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina Souza. Obstáculos epistemológicos no diálogo de Saberes. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (orgs). **Complexidade e Transdisciplinaridade. Em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Félix Requena. **Las redes de amistad**. Conferencia, 1997. Disponível em: <https://www.racmyp.es/docs/tribunas/T8-4.pdf>. Acesso em 14 fev. 2022.

SEBRAE/RO. **Perfil do produtor rural de Rondônia**. 2018. Disponível em: <https://bityli.com/Dwjlv>. Acesso 20 mar. 2022.

SECRETO, María Verónica. A ocupação dos “espaços vazios” no governo Vargas: do “Discurso do rio Amazonas” à saga dos soldados da borracha. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, nº 40, julho-dezembro de 2007, p. 115-135. Disponível em: <https://bityli.com/XMOiTp>. Acesso em 17 maio 2020.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**. v. 26, n.12, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://bityli.com/PliAX>. Acesso em 14 jun. 2020.

SIMMEL, Georg. **Cultura femenina y otros ensayos**. Trad. Eugenio Imaz; José R. Pérez Bances; M.G. Morente; Fernando Vela. Madrid: Revista de Occidente, 1934.

SIMMEL, Georg. **Filosofía del dinero**. Traducción Ramón García Cotarelo. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1977.

SIMMEL, Georg. **Filosofia do amor**. Tradução Luís Eduardo de Lima Brandão: revisão da tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SIMMEL, Georg. **Sobre la individualidad y las formas sociales**: escritos escogidos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2002.

SIMMEL, Georg. O Estrangeiro. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**. Grupo de Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Emoção da Universidade Federal da Paraíba, vol. 4, n. 12, dezembro de 2005, João Pessoa: GREM, 2005. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSEv4n12dez2005.pdf>. Acesso em 10 fev. 2022.



SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**: indivíduo e sociedade. Tradução Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SIMMEL, Georg. **Roma, Florencia, Venecia**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

SOUZA, Valdir Aparecido de. **(Des)ordem na fronteira**: ocupação militar e conflitos sociais na bacia do Madeira-Guaporé (30-40). 2002. 177 fls. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” / Unesp. Assis, 2002.

TEDESCO, João Carlos. Georg Simmel e as ambiguidades da modernidade. **Ciências Sociais Unisinos**. Vol. 43, nº 1, jan/abr, 2007.

TERRA, Lygia; ARAUJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges. **Conexões**: estudos de geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2009.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Norte do Paraná**: história e fantasmagorias. Tese de Doutorado em História. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 1997.

TOURAINÉ, Alain. **¿Podremos vivir juntos?** Iguales y diferentes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14ª edição Papirus, 2004.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história** – Foucault revoluciona a história. Tradução Aínda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp, 4. Reimp. Brasília: UnB, 2008.

VINÑO FRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. **Historia de la Educación**. Vol. XII-XIII. 1993-94. Disponível em: <https://bityli.com/ErVrH>. Acesso em 15 jun. 2020.

VINÑO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 1995. P.63-82. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>. Acesso em 15 jul. 2020.

VINÑO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VINÑO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. RJ: DP&A, 2001.

VINÑO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. 2 ed. Madrid: Ediciones Moratas S.L., 2006.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO Marília Pinto de; VILELA Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de Pesquisa**: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.p.287-309.

## APÊNDICE I - SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

07/09/2020

SEIFRO - 0440785 - Memorando



### MEMORANDO Nº 1/2019/COL - DOCENTES/COL - DAPE/COL - DE/COL

Colorado do Oeste/RO, 04 de janeiro de 2019.

À Senhora Rosânia Aratijo Silva Cancian  
**DIRETORIA-GERAL SUBSTITUTA**  
**CAMPUS COLORADO DO OESTE**

Assunto: Levantamento de dados para pesquisa de doutorado

Prezada Senhora,

A partir do presente mês, devo iniciar o levantamento de dados para realização da pesquisa que culminará em minha tese de Doutorado em Educação, curso que realizo na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - *Campus* São Leopoldo/RS. Para isso, necessito ter acesso aos dados (atas de reuniões, projeto de implantação, projeto arquitetônico, por exemplo), a partir da implantação da Instituição, uma vez que trabalharei com a temática das Instituições Escolares. Também preciso dos dados relacionados à residência estudantil, bem como dos alunos que residiram nela, desde o início de seu funcionamento até os dias atuais, uma vez que priorizarei a cultura escolar, desse setor, como um dos segmentos da tese. Os documentos, dados, fotos, equipamentos e todo e qualquer material a que tiver acesso não serão retirados da Instituição, por isso solicito permissão para transitar nos setores nos quais poderei obter as informações mencionadas.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por Rosane Salete Sasset, Professor(a) - EBTT, em 04/01/2019, às 21:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0440785 e o código CRC 70942B43.

## APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_, brasileiro(a), \_\_\_\_\_ (situação matrimonial), \_\_\_\_\_ (profissão), portador de Registro Geral (RG) nº \_\_\_\_\_, emitido pelo \_\_\_\_\_/\_\_\_\_ (Estado), Cadastro de Pessoa Física (CPF) nº \_\_\_\_\_, domiciliado(a) e residente em \_\_\_\_\_, na rua/avenida \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_ declaro conceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental, concedida à doutoranda Rosane Salete Sasset, orientanda da Professora Doutora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, para a pesquisa – **Aprender a viver com o outro: a residência estudantil e as redes de sociabilidade entre os alunos do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste (1995-2020)** – (título provisório da pesquisa). O objetivo da pesquisa consiste em circunscrever os processos de tecitura das redes de sociabilidade entre os alunos residentes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e analisar a constituição de determinada cultura escolar produzida no IFRO – *Campus Colorado do Oeste (1995-2020)*.

Os procedimentos metodológicos estão fundamentados na Entrevista Compreensiva a ser realizada com alunos egressos que viveram na residência estudantil (internato) da instituição e Análise Documental Histórica a partir de documentos encontrados no acervo da escola e/ou doados/emprestados pelos depoentes. Salienta-se que a investigação não é baseada na perspectiva da História Oral porque não será trabalhada a memória como documento e sim as narrativas produzidas com possibilidades de análise a partir da Entrevista Compreensiva.

Estou ciente que os dados obtidos (depoimentos, fotografias, objetos da cultura material da escola, etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética. Os dados obtidos somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

A acadêmica Rosane Salete Sasset fica por mim autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não com indicação de fonte e autoria.

O entrevistado (a) poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do e-mail: **rosane.sasset@ifro.edu.br** ou telefone: **(69) 99960-3329**, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Obs.: \_\_\_\_\_  
 Colorado do Oeste/RO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Menor de idade não será identificado.

Autorizo a utilização de meu nome (  )

Em caso de anonimato, eu serei identificado(a) com o nome de \_\_\_\_\_.

Autorizo a utilização da(s) minha(s) imagem(ns) (  )

\_\_\_\_\_  
 Nome do(a) entrevistado(a) e assinatura

\_\_\_\_\_  
 Nome do responsável pelo participante e assinatura

\_\_\_\_\_  
 Rosane Salete Sasset

### APÊNDICE III - AUTODECLARAÇÃO

Eu, Rosane Salete Sasset, aluna no Programa de Pós- Graduação em Educação, em nível de Doutorado, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e autora da pesquisa *Aprender a Viver com o outro: a Residência Estudantil e as Redes de Sociabilidade entre os alunos do IFRO Campus Colorado do Oeste/RO (1995-2020)*, sob a orientação da Profa. Dra. Luciane Sgarbi dos Santos Grazziotin, declaro que utilizei-me de procedimentos éticos apropriados para a realização da referida pesquisa, inserida na área das Ciências Humanas, seguindo os preceitos recomendados por Mainardes e Carvalho (2019), cujo princípio fundamental da ética em pesquisas no campo da Educação, para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), é a dignidade da vida humana, alicerçado no respeito, no consentimento livre e esclarecido de participação, no compromisso individual, social e coletivo relacionado às pesquisas.

Rosane Salete Sasset

**ANEXO I - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

07/09/2020

SEI/IFRO - 0441437 - Memorando



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

**MEMORANDO Nº 2/2019/COL - CGAB/COL - DG/COL**

Colorado do Oeste/RO, 07 de janeiro de 2019.

À Senhora,  
**ROSANE SALETE SASSET**  
Professora do IFRO *Campus* Colorado do Oeste

Assunto: Resposta ao Memorando nº 1/2019/COL - DOCENTES/COL - DAPE/COL - DE/COL.

Senhora Professora,

Em resposta ao Memorando nº 1/2019/COL - DOCENTES/COL - DAPE/COL - DE/COL, SEI 0440785, informamos que, conforme solicitado, está autorizado a realização de levantamento de dados para sua pesquisa de doutorado.

Atenciosamente,

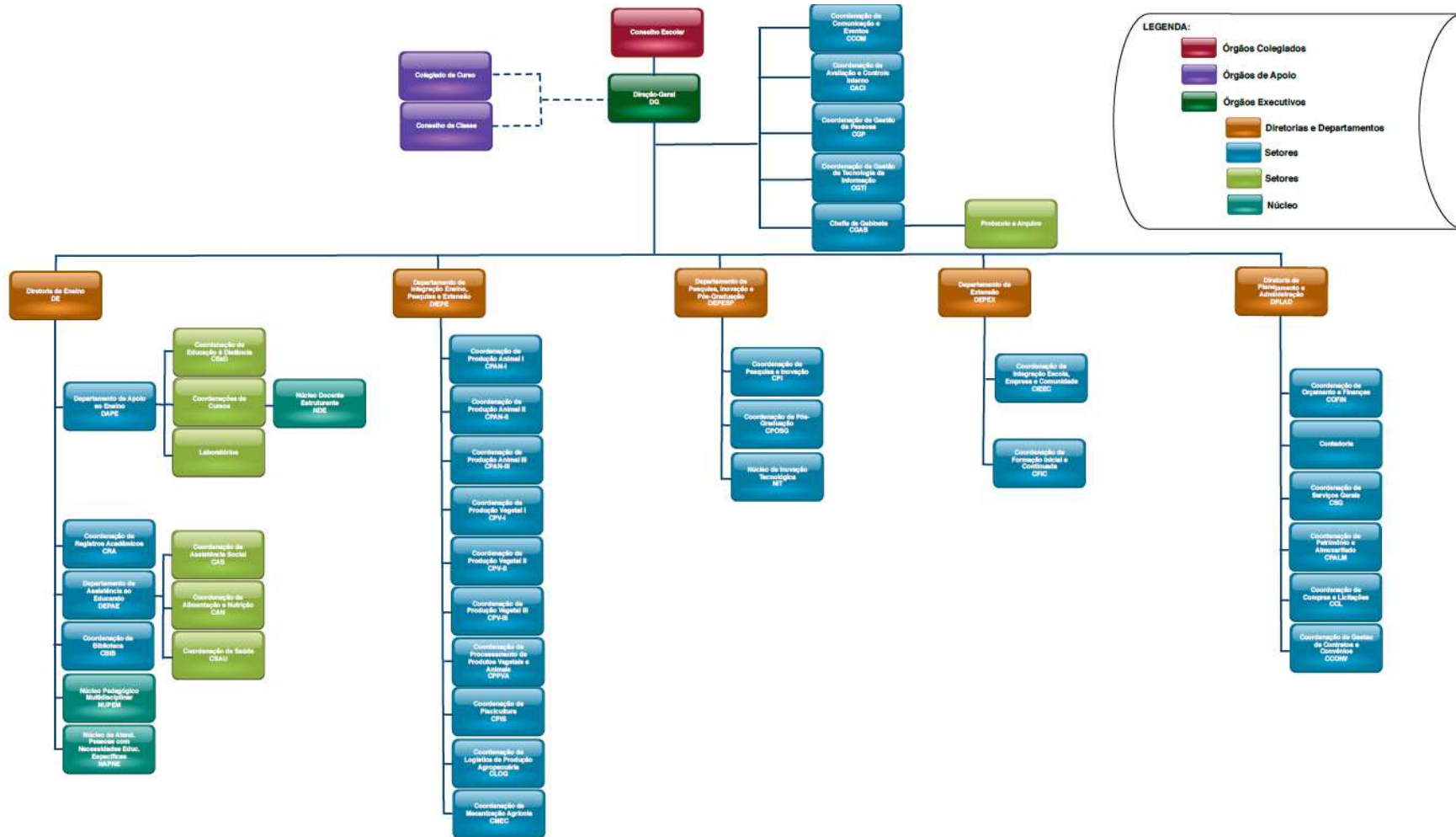


Documento assinado eletronicamente por Rosânia Araújo Silva Cancian, Diretor(a) Geral Substituto(a), em 08/01/2019, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0441437 e o código CRC FF545A87.

ANEXO II – ORGANOGRAMA – CAMPUS COLORADO DO OESTE



Fonte: Regimento Interno do *Campus Colorado do Oeste* (2016)